

Liderança distribuída
América Latina

Liderança distribuída na educação na América Latina: Brasil – Ceará

Este documento foi encomendado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como informação de base para ajudar na elaboração do Relatório Regional GEM 2025 sobre liderança distribuída na América Latina. Não foi editado pela equipe. As visões e opiniões expressas neste documento são de responsabilidade do(s) autor(es) e não devem ser atribuídas ao Relatório de Monitoramento Global da Educação ou à UNESCO. Os documentos podem ser citados com a seguinte referência: "Documento encomendado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação 2025, América Latina - Liderança distribuída".

Para mais informações, por favor contacte
gemreport@unesco.org

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Resumo

A liderança educacional distribuída contempla a participação dos diversos atores da comunidade escolar na gestão das escolas. A literatura acadêmica vem destacando seu potencial para o alcance dos objetivos educacionais. Esse tipo de liderança está muito associado ao modelo de gestão democrática da educação no Brasil, que tem no Ceará e, mais especificamente, na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Adriano Nobre, exemplo de boa prática. Esta investigação objetiva explicitar os principais aspectos do modelo de liderança distribuída adotado pela EEEP Adriano Nobre, com reflexões sobre o tema no Ceará e no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais precisamente de um estudo de caso, que faz uso da revisão da literatura, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas para alcançar o objetivo proposto. Foram realizadas, ao todo, 20 entrevistas com gestores da educação em âmbito nacional, estadual, regional e escolar. Do ponto de vista do quadro regulatório e político do país, já há uma longa caminhada no sentido de estruturar uma gestão democrática da educação, tanto em relação às redes de ensino quanto às escolas. Os estudos realizados sobre a prática, contudo, mostram que ainda há bastante por ser feito para que as diretrizes nacionais sejam implementadas. A análise das entrevistas aponta, inicialmente, que são muitos os desafios para a vivência de uma gestão escolar democrática no Brasil e no Ceará, sendo sua conquista e manutenção um esforço permanente. Mostra, ainda, que os diferentes atores da comunidade escolar em foco reconhecem a prática de uma gestão distribuída na EEEP Adriano Nobre, atribuindo a essa prática seus bons resultados educacionais. A formação dos profissionais da escola constituiu fator importante para a introdução do atual modelo de gestão e a existência de um conjunto de atividades permanentes que favorecem o diálogo contribui para sua manutenção, assim como o cuidado de introduzir novos atores nessas rotinas. Como desafio está a necessidade de inovação e ressignificação das práticas da escola, levando em consideração alterações no perfil dos novos estudantes que acessam a escola e seus familiares, entre outros aspectos, para que bons resultados continuem a se materializar. Conclui-se que o modelo de gestão de uma escola é associado ao seu contexto único, sendo que políticas públicas podem e devem fomentar práticas mais democráticas nas instituições educacionais do país.

Índice

Resumo	2
Índice	3
1. Introdução	4
2. Metodologia	5
3. Liderança distribuída na educação	6
3.1. Interações entre diretores & professores e funcionários	6
3.2. Interações entre diretores & estudantes, famílias e comunidade	7
4. Liderança distribuída no Brasil	8
4.1. Organização do sistema educacional do Brasil	8
4.2. Gestão democrática no Brasil	10
4.3. Visão de gestoras do Ministério da Educação	13
5. Liderança distribuída no Ceará	19
5.1. Organização do sistema educacional do Ceará	19
5.2. Gestão democrática no Ceará	20
5.3. Visão de gestores da Secretaria de Educação do Ceará	25
6. Liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre	30
6.1. Caracterização da escola	30
6.2. Visão da diretora e de coordenadores, professores e funcionário	33
6.3. Visão de alunas e familiares	37
6.4. Liderança distribuída na escola: manifestações e impactos	39
6.4.1. Manifestações	39
6.4.2. Impactos	41
6.5. Liderança distribuída na escola: facilitadores e impeditivos	43
6.5.1. Facilitadores	43
6.5.2. Impeditivos	45
7. Conclusões	48
Agradecimentos	50
Referências	51
Apêndice	55
Apêndice 1: Relação de entrevistados	55

1. Introdução

A liderança educacional distribuída, também conhecida como liderança educacional compartilhada, contempla a participação dos diversos atores da comunidade escolar no planejamento, na tomada de decisão, na execução, no monitoramento e na avaliação das ações nas escolas. Contrapõe-se, assim, a um modelo de gestão mais hierárquico e centrado exclusivamente na figura do diretor escolar, tradicionalmente praticado em muitos contextos.

A literatura acadêmica nacional e internacional vem destacando o potencial da liderança distribuída para o alcance dos objetivos educacionais, tendo em vista que promove um maior engajamento de todos com os processos vividos nas escolas, assim como responsabilização pelos resultados alcançados (Vieira e Vidal, 2019; Bush, 2022).

Esse tipo de liderança está muito associado ao modelo de gestão democrática da educação no Brasil, que é inclusive um dos princípios constitucionais do ensino público nacional (Constituição Federal de 1988, art. 206, VI). Outros normativos legais no país reforçam a necessidade de uma gestão democrática do ensino público, como a principal lei da educação brasileira (Lei nº. 9.394, de 1996) e o Plano Nacional de Educação vigente (Lei nº. 13.005, de 2014).

Os estados no Brasil devem, conforme a referida legislação, aprovar suas próprias leis de gestão democrática, observando as diretrizes nacionais. O estado do Ceará é um dos pioneiros nesse campo, iniciando a prática da gestão democrática em 1995, com as eleições para os diretores das escolas públicas da rede estadual, com participação de toda a comunidade escolar. Essa cultura foi se fortalecendo no estado ao longo das últimas décadas e há uma lei mais atual que dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual (Lei nº. 17.618, de 2021).

O presente estudo foca no estado do Ceará e, em particular, na Escola Estadual de Educação Profissional Adriano Nobre (EEEP Adriano Nobre), situada na cidade de Itapajé, interior do Ceará. Essa escola, em 2023, contava com 516 matrículas de ensino médio e 32 professores, além de 16 outros funcionários. Teve um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para essa etapa, em 2023, de 6,7 (a média nacional nesse ano foi de 4,3). Antes da pandemia da Covid-19, em 2019, seu IDEB chegou a 7,1. Tem excelentes resultados educacionais e uma prática de liderança distribuída reconhecida no âmbito da rede estadual de ensino, assim como entre sua comunidade escolar, motivos que justificam o aprofundamento de conhecimentos sobre sua realidade.

Busca-se responder, principalmente, entre outras indagações:

- Qual o quadro regulatório e político atual do Brasil e do Ceará para a liderança distribuída?
- Quais as perspectivas de representantes da comunidade escolar sobre a gestão da EEEP Adriano Nobre?
- Quais práticas evidenciam uma liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre e quais seus impactos?
- Quais os fatores facilitadores e impeditivos da liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre?

Objetiva-se, pois, por meio deste estudo, explicitar os principais aspectos do modelo de liderança distribuída adotado pela EEEP Adriano Nobre, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, pontos fortes e desafios, com reflexões sobre o tema no Ceará e no Brasil.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais precisamente de um estudo de caso, que faz uso da revisão da literatura, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas para alcançar o objetivo proposto. A pesquisa qualitativa busca “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58). Embora haja bastante diversidade entre as pesquisas qualitativas, alguns aspectos essenciais as caracterizam, a saber: (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo, buscando-se o entendimento do fenômeno estudado como um todo, na sua complexidade; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e (4) o enfoque indutivo, no qual as abstrações são construídas a partir da análise dos dados (Idem).

Ressalta-se que, neste estudo, busca-se aprofundar a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior da escola investigada, demonstrando-se a preocupação com o processo de gestão vivenciado na instituição, e não apenas com os resultados educacionais obtidos por meio de avaliações externas.

O estudo de caso, em particular, “investiga cientificamente um fenômeno da vida real em profundidade e dentro de seu contexto ambiental” (Ridder, 2017, p. 282). Uma das vantagens de um estudo de caso único, é a descrição e análise detalhadas para obtenção de uma melhor compreensão de “como” e “por que” as coisas acontecem. A escolha do caso a ser investigado é, tipicamente, não aleatória, não constituindo uma amostra que represente uma população maior (Idem). Essa seleção ocorre, principalmente, em função do interesse do caso ou de razões teóricas, como se dá com o presente estudo.

A EEEP Adriano Nobre tem excelentes resultados educacionais, estando entre as 25 escolas de ensino médio do Brasil com melhor IDEB 2023 e sendo a 5ª escola com o melhor índice no estado do Ceará, para essa etapa de ensino. Tem, ainda, uma prática de liderança distribuída reconhecida no estado, com forte engajamento da comunidade escolar em suas atividades. Em livro de memórias da escola, escrito por diferentes atores que ajudaram a construir sua história, a diretora atribui esse resultado ao trabalho coletivo e gestão compartilhada vivenciados na instituição (Sousa, 2021), aspecto que é reiterado pela visão dos demais autores. Foram esses os fatores que a levaram a ser selecionada para participar desta investigação.

Para alcance dos objetivos da pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Revisão de literatura sobre a temática da liderança distribuída, contemplando desde estudos internacionais clássicos sobre o tema até artigos nacionais mais recentes.
- Análise documental da legislação sobre gestão democrática no Brasil e Ceará, a partir da Constituição de 1988.
- Análise de dados primários, coletados por meio de 20 entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2024 com gestores da educação nacional (Ministério da Educação), estadual (Secretaria da Educação do Estado do Ceará), regional (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) e escolar (comunidade da escola em foco).

3. Liderança distribuída na educação

A liderança contribui fortemente para a construção de uma boa escola, entendendo-se como boa escola aquela nas quais os estudantes aprendem em um ambiente com adequado clima escolar. Com efeito, esse vem sendo apontado como o segundo fator intraescolar que mais impacta nos resultados de aprendizagem dos estudantes, logo após a qualidade dos professores (Weinstein, Muñoz e Louzano, 2019).

Estudiosos internacionais e nacionais apontam a existência de diversos modelos de liderança escolar. Bush (2022), por exemplo, detalha o conceito de alguns tipos de liderança escolar: liderança gerencial, liderança instrucional, liderança transformacional, liderança transacional, liderança moral, liderança distribuída, liderança docente e liderança contingencial. Alguns desses conceitos são opostos enquanto outros são complementares. Já Lück (2014) explica que a liderança vem sendo adjetivada de diferentes formas, conforme as suas principais tendências ou as principais influências nelas reconhecidas. Com base na literatura educacional, a autora identifica alguns tipos de liderança mais recentes: liderança transformacional, liderança transacional, liderança compartilhada (equivalente à liderança distribuída de Bush), coliderança, liderança educativa e liderança integradora ou liderança holística.

Para alguns autores, termos como liderança distribuída, liderança compartilhada, liderança colaborativa, entre outros, vêm sendo usados de forma intercambiável (Gumus et al., 2018), situando-se no contexto das organizações de gestão democrática (Lück, 2014). Para outros, há diferenças entre esses termos, em particular entre liderança distribuída e liderança compartilhada (Gunther; Cunha e Loch, 2017). Neste estudo, alinhamo-nos com o primeiro grupo.

Para Gronn (2000), liderança distribuída é uma abordagem na qual o trabalho colaborativo é realizado entre indivíduos que confiam uns nos outros e se respeitam, tendo como resultado uma cultura de maior abertura na instituição. Segundo o autor, existem dois significados amplos no conceito de liderança distribuída. O primeiro enxerga esse tipo de liderança em termos mais objetivos e numéricos, tipificando-o como o comportamento de múltiplos líderes. Já o segundo interpreta a liderança distribuída como uma maneira de trabalhar organizada mais coletivamente, seja por meio de colaborações espontâneas, relações de trabalho intuitivas ou práticas institucionalizadas.

Leithwood e Mascall (2009) apontam alguns benefícios atribuídos a esse modelo de liderança, entre eles: reduzir o potencial de erro de decisões baseadas nas informações limitadas disponíveis para um único líder; aumentar as oportunidades da organização de beneficiar das capacidades de um maior número dos seus membros; permitir explorar os pontos fortes individuais; promover uma maior interdependência entre os profissionais; desenvolver maior compromisso dos profissionais com os objetivos e estratégias da organização; reduzir a carga de trabalho das pessoas em cargos formais de gestão; melhorar a experiência de trabalho dos membros da organização; antecipar e responder melhor às demandas do ambiente organizacional e fornecer soluções para desafios organizacionais que dificilmente surgiriam de fontes individuais.

Nesse processo de liderança distribuída, as interações entre diretores de escolas e os demais atores da comunidade escolar são fundamentais.

3.1. Interações entre diretores & professores e funcionários

Sobrinho e Cueto (2023) ressaltam que a liderança distribuída envolve autoridades formais e aquelas que não estão necessariamente em postos de liderança. Destacam a importância dos docentes e de outros profissionais da escola, pois apenas com o engajamento deles é possível promover mudanças reais nas instituições educativas.

Segundo os autores, a liderança compartilhada/distribuída exerce seu papel com os professores, não utilizando-os simplesmente como instrumentos. Afirmam, ainda, que “as competências para liderança podem ser adquiridas em qualquer tempo, exigindo atitudes de esforço individual, capacidade de liderar a si, e

acreditar que consegue realizar tal tarefa” (p. 1383). Assim, acreditam que essa liderança é algo que pode ser desenvolvido nos profissionais, com formação.

López e Gallegos (2014) alertam que, para que se obtenha êxito na liderança compartilhada em uma organização, é preciso que os seus membros desenvolvam competências específicas. Esses membros devem ampliar sua capacidade de exercer as funções que lhes são designadas ou, em outras palavras, funções associadas a esse modelo de liderança.

Ao tratar da liderança compartilhada, como apontam Leithwood e Mascall (2009), em geral os estudos focam nas figuras dos professores e demais funcionários das escolas. Em sua visão, contudo, essas instituições educacionais têm potencial de recorrer a outras pessoas para compartilhar a liderança, como estudantes e membros da comunidade.

3.2. Interações entre diretores & estudantes, famílias e comunidade

A interação do diretor e demais membros da gestão escolar com os estudantes e suas famílias também é fundamental para a obtenção de um processo de liderança distribuída nas escolas. Como destacado por Araújo (2009), essa interação deve se dar tanto nas questões políticas quanto nas questões pedagógicas da instituição.

A gestão democrática da escola pressupõe a criação de canais de participação que contemplem também os estudantes e suas famílias. Araújo (2009) cita alguns canais importantes, como grêmio estudantil, conselho escolar e conselho de classe. Especificamente sobre o grêmio estudantil, aponta essa como “uma forma de garantia da autonomia dos estudantes e um elemento vital para uma real democratização da escola, pois sua existência ativa e representativa pressupõe intervenção concreta dos alunos nos direcionamentos da escola” (p. 258).

Em relação ao conselho escolar, enfatiza a importância da participação autônoma dos estudantes, cabendo aos profissionais da escola respeitar os posicionamentos desse grupo, mesmo quando diferentes dos seus.

Por fim, referindo-se aos conselhos de classe, fala da importância de que esses não sejam apenas espaços para que os professores procedam com avaliações dos estudantes das escolas, mas sim como espaço de diálogo entre os vários segmentos das escolas. Por isso mesmo, afirma que esse conselho “não deve ser fechado, secreto, mas, sobretudo, espaço privilegiado de diálogo sobre as questões pedagógicas da escola” (Araújo, 2009, p. 261). Isso somente será possível mediante a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Esses canais de diálogos não são os únicos possíveis. Pode-se contar também com assembleias gerais da escola, por exemplo, entre outros.

4. Liderança distribuída no Brasil

4.1. Organização do sistema educacional do Brasil

Em 2023, o Brasil contava com 178.476 escolas de educação básica. Dessas, 136.921 escolas são públicas (76,72%) e 41.555 são privadas (23,28%). Na rede pública, 29.508 são escolas estaduais, 106.707 são escolas municipais e 706 são escolas federais. Ao todo, o país tinha, nesse ano, 47.304.632 de matrículas na educação básica, sendo 9.461.155 na educação infantil (com uma taxa de atendimento de 38,7% da população entre 0 e 3 anos e de 92,9% da população de 4 e 5 anos), 26.108.208 no ensino fundamental (99,4% da população de 6 a 14 anos de idade) e 7.676.743 no ensino médio (91,9% da população de 15 a 17 anos). (Dados do Censo Escolar de 2023, coletado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD de 2023, coletada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE)

O país possui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que agrega informações sobre o fluxo escolar dos estudantes (taxa de aprovação) e rendimento escolar (nota em língua portuguesa e em matemática advinda do Sistema de Avaliação da Educação Básica), para indicar aspectos da qualidade do ensino. A situação atual do Brasil, bem aquém da considerada adequada, está expressa na tabela a seguir.

Tabela 1 – Meta e resultado do IDEB – Brasil – 2023

Etapa de ensino	Meta	Resultado
Anos iniciais do ensino fundamental	6,0	6,0
Anos finais do ensino fundamental	5,5	5,0
Ensino médio	5,2	4,3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Com relação ao ensino médio, vale destacar que o avanço de seu IDEB ao longo da existência do indicador foi bastante incipiente, mostrando uma estagnação na melhoria da qualidade da educação nessa etapa de ensino entre 2011 e 2015, como mostra a tabela seguinte.

Tabela 2 – Meta e resultado do IDEB do ensino médio – Brasil – 2007-2023

Ano	Meta	Resultado
2007	3,4	3,5
2009	3,5	3,6
2011	3,7	3,7
2013	3,9	3,7
2015	4,3	3,7
2017	4,7	3,8
2019	5,0	4,2
2021	5,2	4,2
2023	5,2	4,3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Isso motivou políticas como a reforma do ensino médio, aprovada pela Lei nº. 13.415, de 2017, que contemplou desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino até a mudança da sua lógica de organização. De disciplinas comuns para todos os alunos, passou-se ao estabelecimento de uma carga horária para componentes curriculares obrigatórios da BNCC, a chamada formação geral básica,

associada a uma carga horária para os itinerários formativos, trilhas seguidas individualmente pelos estudantes.

A reforma não avançou conforme esperado por uma série de fatores, entre os quais podem ser citadas as discordâncias de setores importantes da comunidade educacional do país com as cargas horárias estabelecidas para os componentes curriculares obrigatórios e para os itinerários formativos. Cabe mencionar também a ausência do necessário apoio técnico e financeiro da União aos estados, além da emergência da pandemia da Covid-19.

Mais recentemente, após amplas consultas públicas à sociedade e intenso debate entre o governo federal e o Congresso Nacional, a reforma do ensino médio foi revista. Por meio da Lei nº. 14.945, de 2024, foi estabelecida a Política Nacional de Ensino Médio. Essa lei, que passa a valer em 2025, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revoga parcialmente a Lei nº. 13.415, de 2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Em síntese, as principais alterações foram:

Tabela 3 – Principais mudanças no ensino médio – Brasil – 2017-2023

	Reforma de 2017	Reforma de 2023
Carga horária do ensino regular	- 1.800 horas para componentes curriculares da BNCC - 1.200 horas para itinerários formativos	- 2.400 horas para componentes curriculares da BNCC - 600 horas para itinerários formativos
Carga horária do ensino técnico	- 1.800 horas de componentes curriculares da BNCC - 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	- 2.100 horas de componentes curriculares da BNCC, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos dedicados à formação técnica - Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)
Componentes curriculares (antigas disciplinas comuns)	- Somente português e matemática, em todos os anos do ensino médio	- Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio - Língua espanhola opcional
Itinerários formativos (disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades optativas)	- As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados	- Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em onze artigos situados na seção que trata da educação, aspectos importantes da organização desse setor na sociedade. Começando com a garantia do direito à educação para todos (art. 205) e os princípios do ensino (art. 206), aborda desde questões relacionadas à organização curricular das escolas do país (art. 210) e à autonomia universitária (art. 207) até o financiamento da educação nacional (arts. 212 e 210-A).

Vale ressaltar a determinação de que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (art. 211). No Brasil, a maior parte das escolas de educação básica está no setor público e pertence aos estados e municípios, sendo residual a participação da União na oferta. Contudo, em função do regime de colaboração, à União cabe um papel redistributivo e supletivo em relação aos demais entes, “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino (art. 211, §1º).

Em relação ao financiamento da educação, há uma vinculação constitucional de recursos para a área, segundo a qual “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 212). Parte desses recursos é destinado “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais” (art. 210-A).

Para garantir um maior planejamento das ações no setor, a Constituição prevê que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (art. 214). Crítica a esse dispositivo legal é inclusive realizada por Saviani (2014), para quem é o sistema que articula o plano; e não o contrário.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com vigência até 2024, foi prorrogado até dezembro de 2025 (Lei nº. 14.943, de 2024). Conforme Soares (2024), com base em informações disponibilizadas pelo INEP, 53 indicadores permitem avaliar o nível de alcance das metas desse plano, ou seja, o quanto o setor educacional, ao longo das décadas, já conseguiu se aproximar das metas previstas. Em suas palavras, “em média, o nível de alcance das Metas PNE 2014-2024 ficou em 76%, com quatro indicadores atingindo ou superando 100% de alcance, 15 indicadores com nível de alcance entre 90% e 100% e 11 indicadores com nível de alcance entre 80% e 90%” (p. 3).

Uma nova proposta de PNE para a década seguinte foi enviada pelo governo federal ao Congresso Nacional (Projeto de Lei nº. 2.614, de 2024), recuperando muitas das metas e estratégias do plano atual. Essa proposta traz uma ênfase no tripé qualidade, redução de desigualdades e equidade, e tem aspectos que podem ser aperfeiçoados ao longo de sua discussão, como estabelecimento de referências quantitativas para todas as suas metas e responsáveis (Idem).

Já o referido Sistema Nacional de Educação tem sua regulamentação ainda pendente, apesar dos inúmeros debates no país sobre o tema, havendo propostas em tramitação no Congresso Nacional, como o Projeto de Lei Complementar (PLP) 235, de 2019, aprovado pelo Senado Federal em 2022 e atualmente na Câmara dos Deputados. Esse sistema é importante para deixar ainda mais explícitas as responsabilidades pela oferta e qualidade da educação básica no Brasil, assim como para estabelecer canais institucionais permanentes de diálogo entre as unidades da federação.

4.2. Gestão democrática no Brasil

A gestão democrática do ensino público é prevista em importantes instrumentos legais nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394, de 1996) e a Lei do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº. 13.005, de 2014). Na Carta Magna está posto que esse é um dos princípios a serem observados, “na forma da lei” (art. 206, VI).

Já na LDB, em artigo alterado pela Lei nº. 14.644, de 2023, é definido que “lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (art. 14). A novidade da lei está na criação dos Fóruns de Conselhos Escolares, assim como no detalhamento de sua constituição.

A citada lei que altera a LDB detalha informações sobre o Conselho Escolar e sobre o Fórum dos Conselhos Escolares. O primeiro, “órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local” (§1º).

O segundo é um “colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação” (§2º). Esse Fórum será composto, como determina a Lei, por: I – 2 representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; e II – 2 representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares (§3º).

Mendonça (2001) busca identificar como os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios das capitais organizaram-se para responder ao ordenamento constitucional que estabeleceu a gestão democrática do ensino público e em que níveis adaptaram suas legislações e normas, sua estrutura administrativa e seu funcionamento às demandas por participação. O autor procede com essa análise a partir das categorias participação, processo de indicação de diretores, constituição e funcionamento de colegiados, descentralização e autonomia.

Em relação à participação, destaca que “diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação” (p. 87). Apesar das legislações criarem mecanismos para regular essa questão, isso não impede que ainda existam atitudes de preponderância dos docentes sobre os demais membros.

Sobre o processo de escolha de diretores, o autor menciona que, entre 1996 e 1998, o mecanismo de provimento do cargo mais adotado nos entes da federação examinados foi a eleição (53%), seguido da indicação (34%) pelos governos, processo que sofre influências diversas. O processo de seleção seguido de eleição (10%) ocorreu em menor número e apenas em estados. O processo de concurso público ficou restrito ao estado de São Paulo e à sua capital. Na visão de Mendonça (2001), “Os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino” (p. 88). Tradicionalmente feito por indicação, começa a sofrer mudanças no sentido de passar por uma seleção, enfrentando, contudo, muitas críticas.

No que diz respeito à constituição e funcionamento de colegiados – órgãos consultivos, deliberativos e de mobilização, o autor menciona que esse é um mecanismo importante para balancear o poder dos diretores escolares, independente do seu modo de seleção. Esses colegiados vêm sendo vivenciados no país mesmo antes da Constituição de 1988, ainda que enfrentando todos os desafios que são próprios do processo de participação social. A pesquisa evidencia que muitos ainda são formalizados de modo cartorial, em grande parte por falta de consciência dos conselheiros em relação ao seu poder.

Tratando da descentralização, o autor afirma que essa é uma prática que por si própria não garante maior democratização da gestão, mas que já há uma reflexão avançada no país sobre sua importância. Como informa, “os dados analisados indicaram que vários sistemas de ensino afirmam a importância da descentralização, mas poucos estabelecem programas para materializá-la” (Mendonça, 2001, p. 92). Em continuidade, diz que “dentre as diferentes dimensões da descentralização adotadas nos sistemas – pedagógica, administrativa e financeira – esta última é a forma prevalente” (Idem).

Por fim, em referência à questão da autonomia, necessário citar que na própria LDB de 1996 é registrado que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (art. 15). A pesquisa de Mendonça (2001) evidencia que as referências a esses temas nas legislações dos estados e capitais estudados são vagas. “De modo geral, enunciam a autonomia como um valor, mas não estabelecem mecanismos concretos para sua conquista efetiva” (p. 93). Observação importante é a de que o projeto político pedagógico constitui uma expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e uma das principais expressões da sua autonomia (Idem).

O PNE, por sua vez, definiu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática em seus sistemas de ensino, ou adequar eventuais leis existente, no prazo de dois anos, ou seja, até 2016 (art. 9º). Esse prazo, contudo, não foi observado pela maior parte das redes de ensino.

Com efeito, em estudo sobre as leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros, Souza e Pires (2018) constaram que apenas 11 estados e o Distrito Federal possuíam leis próprias sobre esse tema, havendo ainda outras leis que versavam sobre aspectos da gestão democrática, como regras sobre as formas de provimento de diretores escolares, conselhos de escola, dentre outros tópicos. Interessante destacar, ainda conforme esses autores, que a análise das legislações demonstrou uma focalização da legislação na gestão da

escola, sendo que pouquíssimas leis estaduais tratavam da gestão democrática do sistema de ensino, que é o previsto na legislação nacional.

Como destacam Vieira e Vidal (2015), tratando do anexo da Lei do PNE, duas das suas 20 metas têm como foco a gestão democrática: as metas 7 e 19. A meta 7 é dedicada à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e tem como uma de suas estratégias “apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática” (Estratégia 7.16).

Já a meta 19 consiste em “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. Sobre as estratégias dessa meta, a primeira é voltada à nomeação dos diretores, ao passo que as seguintes “prescrevem apoio à criação e ao fortalecimento de espaços colegiados e de capacitação de seus membros, tanto no âmbito das escolas públicas, como no conselho escolar, associações de pais e grêmios, quanto fora delas, nos conselhos de educação e nos colegiados de acompanhamento e controle social de políticas públicas na área da educação” (Brasil. Inep, 2024, p. 24).

Vale conferir a situação atual de dois indicadores de acompanhamento dessas metas, quais sejam: o percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar; e o percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas brasileiras.

Em relação à seleção de diretores, em 2023, apenas 10,5% dos diretores do país foram selecionados por eleição e processo seletivo, como prevê o PNE. O número de diretores selecionados por esses mecanismos é maior nas redes estaduais (26,0%), seguido pela rede federal (12,9%) e pelas redes municipais (5,9%). A tabela a seguir detalha os demais modelos de acesso no país:

Tabela 4 – Percentual de diretores por tipo de acesso – 2023

Tipo de acesso	Percentual
Indicação	46,6%
Processo seletivo	15,3%
Concurso público	7,6%
Eleição	17,0%
Eleição e processo seletivo	10,5%
Outro	3,0%

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, 2024.

Em relação à existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres e grêmios estudantis), em 2023, 41,5% das escolas afirmaram possuir tais órgãos. Esse número foi maior nas escolas das redes estaduais (57,2%), seguida da rede federal (51,9%) e das redes municipais de ensino (37,0%). Nota-se, desse modo, que os indicadores que apontam preliminarmente para uma possível gestão escolar mais democrática ainda precisam avançar em todas as redes de ensino, especialmente nas redes municipais.

Lima (2014) afirma que três elementos básicos têm sido historicamente associados à gestão democrática das escolas: eleição dos diretores, colegialidade e participação dos diferentes atores escolares nas decisões da instituição. Com efeito, em muitos momentos nota-se que a discussão sobre gestão democrática no Brasil ficou bastante associada, e até mesmo restrita, a questão da eleição de diretores. A colegialidade avançou nas escolas do país, mas muitas vezes a atuação dos conselhos escolares ainda é mais formal do que intensa.

Por isso mesmo Araújo (2009) ressalta a importância de criação e de afirmação de canais de participação dos estudantes no cotidiano escolar para garantir sua intervenção nas questões políticas e pedagógicas da instituição. Esse é, segundo o autor, não apenas um elemento constituinte da gestão democrática, mas também condição para a vivência de uma educação democrática e cidadã.

Cabe destacar, ainda, que instrumentos legais recentes buscam fomentar essa prática de gestão democrática na educação do país, como a Emenda Constitucional nº. 108, de 2020, que destina parte dos recursos vinculados ao setor educacional à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais. Ao instituir de modo permanente um Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em cada estado, prevê uma complementação de recursos por parte da União aos fundos de, no mínimo, 23% dos valores que os compõem (art. 212-A).

A complementação da União deve ser distribuída da seguinte forma: 1) 10% no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF) do Fundeb não alcançar o mínimo definido nacionalmente; 2) 10,5% em cada rede de ensino, seja estadual, distrital ou municipal, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT) não alcançar o mínimo definido nacionalmente; e 3) 2,5% em redes de ensino públicas que, cumpridas as condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcancem evolução de indicadores relacionados ao atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades (VAAR). Importante observar, em relação a esse último aspecto, que “o atendimento às condicionalidades não assegura, por si só, que o ente receberá complementação VAAR. Trata-se de condição necessária, mas não suficiente” (Sena, 2023, p. 132).

A Lei nº. 14.113, de 2020, que regulamenta o Fundeb, estabelece de forma mais detalhada as condicionalidades de melhoria de gestão a serem observadas para que as redes de ensino possam pleitear os recursos do VAAR. Uma delas é o “provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (art. 14, §1º, I – grifo nosso). O uso da palavra “ou”, em detrimento da palavra “e”, nessa condicionalidade diferencia o texto dessa lei da meta do PNE vigente, que vislumbra como ideal a observância de ambos os critérios (seleção técnica e consulta à comunidade escolar), e não apenas de um deles.

Com efeito, muito embora ainda seja alto o percentual de diretores que acessa o cargo no país por indicação, como visto, esse valor reduziu entre 2022 e 2023 (passando de 56,4% para 46,6%), ao passo que aumentou, no mesmo período, o percentual de diretores que acessa o cargo por processo seletivo (de 8,3% para 15,3%) e por processo seletivo e eleição (de 7,1% para 10,5%). Parte importante da explicação para essa variação pode ser atribuída “às recentes mudanças na legislação, como a nova lei do Fundeb, que estabeleceu critérios técnicos de mérito e desempenho como obrigatórios para os entes federativos interessados em participar da disputa dos recursos referentes ao Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR)” (Brasil. Inep, 2024, p. 417).

4.3. Visão de gestoras do Ministério da Educação

O Ministério da Educação (MEC) possui oito secretarias, a saber: Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior; Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão; e Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais. No âmbito das secretarias estão as diretorias, coordenações gerais e coordenações específicas.

Para esta pesquisa, foram entrevistadas duas profissionais: a secretária da Secretaria da Educação Básica e uma diretora da Secretaria Executiva. A primeira entrevistada foi, dentre outras funções públicas na área da educação, secretária estadual de educação. A segunda entrevistada, por sua vez, foi secretária municipal de educação, além de ter sido diretora de escolas públicas, tanto regulares quanto de educação profissional e tecnológica. Tais entrevistadas são referenciadas como: Gestora MEC 1 e Gestora MEC 2.

Gestão democrática das escolas públicas

Um aspecto destacado por uma das gestoras do MEC é que “a escola não é um lócus separado da vida social” (Gestora MEC 1). Desse modo, associa a gestão democrática das escolas públicas à própria democracia na sociedade. Alguns territórios que têm maior maturidade política, em sua visão, conseguem expressar isso por exemplo nos processos de seleção dos gestores escolares. Constroem critérios e parâmetros mais adequados para essa seleção, considerando suas dimensões técnica e política. Já aqueles territórios com relações políticas mais patrimonialistas tendem a ter uma escolha de gestores menos criteriosa (Gestora MEC 1), o que pode comprometer a qualidade da gestão (Lück, 2014).

A outra gestora do MEC aponta que a legitimidade dos gestores escolares junto a sua comunidade é importante para o sucesso da gestão. Tal legitimidade é conquistada, entre outros aspectos, por uma seleção que envolva a demonstração de competência técnica e política. Essa liderança, em sua visão, é interna à instituição, com professores, servidores e estudantes, mas também externa, com a comunidade mais ampla (Gestora MEC 2). Esse duplo papel da liderança é fundamental para promover uma gestão eficaz e participativa, em consonância com as abordagens de liderança distribuída (Gronn, 2000).

Ambas estão de acordo que o país avançou muito em relação à gestão democrática das escolas públicas, mas ainda há muito a ser feito. Na visão de uma delas, do ponto de vista normativo já há diretrizes importantes, como determinações relacionadas à seleção e formação dos gestores, mas essas determinações só passam a ser efetivas quando “a sociedade está, de fato, praticando isso em todas as suas instâncias” (Gestora MEC 1). A lei serve como indutora de mudanças, mas é preciso constituir uma rede de apoio para que as políticas tenham sustentabilidade. Essa perspectiva é alinhada com a literatura que destaca a importância de estruturas de apoio e engajamento comunitário para a implementação efetiva de políticas educacionais (Gumus et al., 2018).

A citada entrevistada aponta a constituição de Conselhos Escolares como um passo importante para a vivência democrática nas escolas; algo que também precisa ser aperfeiçoado. Na sua leitura, muitos conselhos atualmente existentes ainda são dirigidos por grupos pequenos, e em vários casos pelo próprio gestor escolar. Assim, não cumprem sua função e apenas atuam formalmente para aprovar as contas do uso dos recursos de programas públicos, como o Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE). A preocupação é a de que a participação de alguns atores, a exemplo dos familiares, não se limite a legitimar a decisão de outros, como gestores.

Uma das entrevistadas, que já foi gestora de três escolas, concorda com os desafios para a implementação de uma gestão democrática. Segundo ela, esse modelo de gestão é complexo porque envolve o compartilhamento do poder do gestor escolar com muitos atores, que possuem características e visões muito diferentes entre si. E porque rompe com práticas estabelecidas há muito nas escolas. Essa entrevistada compartilha que em suas experiências sempre buscou fazer com que a atuação do Conselho Escolar fosse efetiva, a partir da escuta aos professores, funcionários, estudantes e familiares. A entrevistada disse estimular sobretudo o protagonismo estudantil (Gestora MEC 2).

Em continuidade, afirma sempre ter buscado descentralizar as atividades de gestão porque entende que essas atividades são próprias da escola, não do gestor individualmente. Como explica, cada cargo tem suas funções principais estabelecidas, como por exemplo o cargo de secretário escolar. Mas, como o ambiente escolar é dinâmico, surgem atividades e decisões que precisam ser tomadas no processo. Para promover essa descentralização das atividades, informou procurar identificar nas lideranças dos segmentos escolares quais eram seus pontos fortes e pontos fracos, para que como grupo pudessem se complementar (Gestora MEC 2).

As entrevistadas destacam a importância do perfil do gestor escolar para a prática da liderança distribuída, apresentando pontos de vista distintos sobre a possibilidade ou não de desenvolvimento de competências para a gestão. Enquanto uma acredita que a liderança é, muitas vezes, uma característica nata (Gestora MEC 2), a outra ressalta o papel da formação inicial e continuada na preparação de gestores que possam implementar uma liderança mais democrática (Gestora MEC 1).

Como afirma uma entrevistada, é preciso organizar as escolas para que sejam ambientes verdadeiramente democráticos e para que os integrantes da comunidade escolar consigam debater e opinar em condições de igualdade. Assim, aponta a importância da formação das pessoas para o exercício da gestão compartilhada na escola. Essa formação de todos tem que ocorrer, como acredita, não apenas para seleção dos gestores, mas continuamente, para o acompanhamento do seu trabalho, no sentido de “apoia-lo e de confrontá-lo o tempo todo no seu processo de gestão” (Gestora MEC 1).

Em relação aos gestores, acredita que “cada vez mais estão precisando se formar como lideranças, sejam lideranças pedagógicas, sejam lideranças administrativas, sejam lideranças mesmo da relação entre a escola e a comunidade onde ela está inserida” (Gestora MEC 1). Destaca, ainda, a importância da alternância de gestores nas escolas, como na sociedade.

Como perspectiva de avanço para a gestão democrática das escolas, acredita que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dessas instituições “precisariam ser aprovados pelos Conselhos Escolares” (Gestora MEC 1). Ademais, como explica, muitos projetos isolados são desenvolvidos nas escolas públicas do país, mas eles não passam necessariamente pelo crivo do Conselho, para que sejam analisados “à luz do seu PPP, à luz do

seu projeto de escola, do que ela quer entregar para os seus alunos ao longo do tempo”. Nas suas palavras: “a gente ainda está muito longe disso, embora a gente tenha dado passos. Então eu vejo que a legislação, a estruturação dos Conselhos, dos Fóruns, é um avanço, mas a gente precisa dar mais qualidade a isso, para ter mais efetividade (Gestora MEC 1).

As visões apresentadas pelas entrevistadas revelam a complexidade da gestão escolar em contextos diversificados. A primeira destaca a importância da seleção criteriosa de diretores escolares e da relação escola-comunidade, sugerindo que uma gestão democrática não é alcançada apenas pelo cumprimento burocrático de diretrizes, mas também pelo cultivo da participação e responsabilidade coletiva. Essa perspectiva ressoa com a literatura que enfatiza a necessidade de estruturas democráticas robustas para garantir a efetividade das políticas educacionais (Lück, 2014; Gumus et al., 2018). Em sintonia com essas ideias, a segunda ressalta a importância da descentralização da gestão e do protagonismo dos estudantes, apontando que o compartilhamento de poder é fundamental para enfrentar os desafios da escola. Essa visão alinha-se com o conceito de liderança distribuída, que pressupõe ambientes colaborativos de gestão institucional (Leithwood & Mascal, 2009; Gronn, 2000).

Diversidade de escolas públicas

O Brasil possui, como também já ressaltado, quase 137 mil escolas públicas de educação básica. Um aspecto importante abordado por uma das entrevistadas é que a realidade dessas escolas é muito diferente a depender de vários aspectos, como a região do país na qual se situa (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul ou Sudeste), as características do município no qual estão fixadas (grande, médio ou pequeno porte), sua localização (urbana ou rural), as etapas de ensino que ofertam (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio) e outras características específicas (a exemplo de serem escolas do campo, ribeirinhas, indígenas ou quilombolas).

Em se tratando da educação escolar indígena, por exemplo, a Constituição de 1988 assegura às comunidades indígenas, além do ensino em língua portuguesa, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental (art. 210, § 2º). A Lei nº. 9.394, de 1996, reafirma esse direito para o ensino fundamental (art. 32, § 3º), assegurando também para o ensino médio a utilização de suas línguas maternas (art. 35-D, § 2º). Cabe à União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (art. 78), além de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dessa educação (art. 79).

Mesmo em escolas localizadas em um mesmo município, há diferenças em se tratando daquelas que fazem parte da rede estadual de ensino e das que fazem parte da rede municipal de ensino. De modo ainda mais específico, mesmo entre escolas de uma mesma rede municipal de ensino, há que se considerar o contexto socioeconômico daquela escola em particular, onde estão situadas (se no centro, na periferia, em área rural ou, ainda, em favelas), o significado da escola para a comunidade e o engajamento da comunidade escolar, entre outros fatores. Nas palavras da entrevistada: “isso tudo vai impactar muito no modo como se pensa a gestão dessas escolas e nas possibilidades que se têm de implementar gestões mais ou menos participativas ou democráticas” (Gestora MEC 1).

Em síntese, ao tratar da gestão das escolas públicas, a entrevistada registrou a diversidade presente na realidade brasileira, que seguramente está traduzida em uma variedade de instituições com características muito próprias. E como consequência desse raciocínio, aponta que é preciso pensar políticas educacionais conectadas com essas múltiplas realidades territoriais e regionais e, em suas palavras, “olhar para as diferentes possibilidades no entorno daquelas escolas” (Gestora MEC 1).

Expectativas em relação às escolas contemporâneas

A entrevistada faz referência às novas demandas sociais apresentadas para as escolas públicas, trazendo à tona o tema da intersetorialidade. Ao longo do tempo, como afirma, essa instituição foi adquirindo uma série de tarefas para garantir direitos de aprendizagem das crianças e jovens, a exemplo de questões relacionadas à assistência social, como a alimentação escolar, à saúde, como a vacinação, e mesmo à segurança, tendo em vista a obrigação de reportar casos de violação desse direito ao Conselho Tutelar (Gestora MEC 1).

Defende que essa necessidade de articulação da escola com outras instâncias públicas faz com que o gestor escolar se torne, muitas vezes, uma figura muito importante politicamente para a localidade. E que isso impacta nos processos educacionais, tendo em vista que seu tempo será dedicado não apenas à gestão das questões administrativas e pedagógicas da escola, como mediar relações entre profissionais da escola e

alunos, enfim, em cuidar dos processos internos da instituição tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Em sua visão, “tudo isso fica disperso num conjunto de coisas que o gestor da escola tem que dar conta, e que a própria sociedade cobra dele” (Gestora MEC 1). Crítica, ainda, o fato de que essa transversalidade das políticas muitas vezes é cobrada da escola, mas a recíproca não é verdadeira, ou seja, outros equipamentos públicos são tem compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Papel do gestor escolar

Considerando a diversidade de escolas públicas e os papéis hoje atribuídos às escolas, vale refletir sobre o papel do gestor escolar. Esse papel vai, em muitos casos, para além dos muros da escola, no sentido de garantir o funcionamento da própria instituição. É o caso de gestores que têm que lidar com problemas de violência em comunidades com muita vulnerabilidade social, por exemplo.

Como uma entrevistada detalha, a gestão não está separada do que representa aquele equipamento público, no caso, a escola, em seu contexto (Gestora MEC 1). Em alguns lugares, a exemplo do interior da região Amazônica, a escola é o único equipamento público, ou seja, a única ou principal representação do poder público no território. “Logo, o gestor desse equipamento é muito mais do que o gestor apenas para dentro da escola. Ele tem uma representação também para fora. Muitas vezes é ele que encarna as políticas possíveis (...) naquele território e as garantias de direitos (Gestora MEC 1). Esse ponto, como já abordado, está em sintonia com discussões sobre liderança distribuída nas escolas, que demandam uma liderança que ultrapassa o espaço físico da escola, de modo que o gestor se engaje tanto no ambiente interno quanto no externo, em colaboração com outros atores (Gronn, 2000).

Reforçando essa ideia, a entrevistada defende que o gestor escolar ocupa uma função pública e que é um agente político local importante. Além disso, lembra que os aspectos políticos e técnicos não se separam na gestão, em consonância com as ideias de Lück (2014), para quem a liderança escolar incorpora esses dois aspectos. Por isso mesmo, a entrevistada ressalta a importância da formação desses profissionais, ao afirmar que “quanto mais ele for tecnicamente preparado, mais ele está em condições de participar ativamente do debate político, público, que é inerente à sua função” (Gestora MEC 1).

As entrevistadas reconhecem a importância de o gestor ser um agente de mobilização, promovendo uma cultura de colaboração e comprometimento com as metas educacionais. Nesse sentido, o gestor não atua isoladamente, mas distribui responsabilidades e poder decisório entre os membros da equipe, em conformidade com o conceito de liderança distribuída (Leithwood e Mascall, 2009).

Perfil necessário ao gestor escolar

Uma primeira observação feita por uma das entrevistadas diz respeito à importância de que o perfil dos gestores escolares retrate a diversidade da população brasileira. É preciso considerar, por exemplo, a questão étnico-racial das comunidades e dos gestores escolares. Do contrário, “se você não tem essa representatividade, como as escolas mais vulnerabilizadas, mais da periferia, vão se sentir representadas por aquela liderança?” (Gestora MEC 1). Essa questão impacta, na visão da entrevistada, “no modo como o gestor vai conduzir e vai desenvolver a sua liderança em acordo, em colaboração, com a sua equipe e com o seu território” (Gestora MEC 1).

Em seguida, destaca a importância de um gestor que tenha, de fato, características de um líder na escola e na comunidade no seu entorno. Que exerça uma “liderança no sentido daquele que lidera processos democráticos e participativos, que engaja pessoas, que entende que o maior ativo de qualquer organização, seja ela público ou privada, com ou sem recursos administrativos ou financeiros, em quantidade ou em qualidade, o maior ativo dessa organização são as pessoas” (Gestora MEC 1).

Vale detalhar um pouco mais a visão da entrevistada sobre como deveria ser esse perfil de gestor: “essas lideranças têm que ser, antes de tudo, pessoas que conseguem trabalhar com pessoas, que agregam pessoas, que conseguem identificar o potencial e as limitações do seu corpo de trabalhadores da educação, que não são só professores, são também os técnicos administrativos, são as manipuladoras de alimentos. Todas as pessoas que estão dentro da escola são sujeitos de processos educacionais, e também os estudantes” (Gestora MEC 1).

Continua afirmando que todos esses sujeitos têm histórias e experiências que precisam ser consideradas, de modo que “o gestor escolar precisaria estar sendo um catalisador desse principal ativo, que são as relações entre esses múltiplos sujeitos, sejam os servidores, sejam os alunos, sejam também os familiares, os adultos

de referência dos estudantes, como as lideranças das comunidades onde as escolas estão inseridas (Gestora MEC 1).

Por fim, menciona a importância da competência técnica desse profissional, assim como do amparo político para o bom exercício de sua função de gestor escolar. Em relação à competência técnica, acredita ser importante ter um perfil mínimo para o exercício da função estabelecido, mas considerando sempre a diversidade do país e as especificidades locais. Associado a isso, é preciso ter legitimidade e apoio para o exercício da função, de modo que possa estabelecer o necessário diálogo entre as instâncias de gestão às quais as escolas são vinculadas e as comunidades escolares propriamente ditas.

Em síntese, para que o papel do gestor escolar possa ser cumprido, é importante ter um profissional com perfil adequado para a função. Assim, faz-se necessário selecionar bem tais profissionais e, sobretudo, oferecer formação continuada ao longo do exercício de suas atividades.

Papel do MEC

Uma questão importante registrada por uma das gestoras do MEC entrevistadas diz respeito ao papel do governo federal na educação básica do país. Como mencionado, as escolas públicas de educação básica, em sua maioria, pertencem aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Assim, ao MEC cabe o papel de coordenação da política educacional nacional. Em suas palavras: “o MEC não gerencia e não executa diretamente, quem executa são os entes subnacionais. O MEC articula, induz, fomenta, coordena” (Gestora MEC 1).

Esse papel do MEC é exercido por meio de diversas políticas e programas. Cabe explicar que alguns programas federais são de execução obrigatória por parte do MEC e de suas autarquias, conforme legislação, como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). Outros são discricionários, ou seja, podem ser formulados e implementados conforme prioridades estabelecidas pelos gestores do momento, como muitos programas de formação destinados a profissionais da educação.

O MEC possui algumas iniciativas de fomento à formação inicial e continuada de profissionais da educação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Não são, em sua maior parte, iniciativas recentes, mas a depender do cenário político nacional e dos gestores a frente do MEC podem ser mais ou menos estimuladas e financiadas. Essas formações mencionadas possuem certificado de conclusão e podem contribuir para a progressão na carreira dos profissionais. No entanto, vale ressaltar que os estados e municípios, como entes federados autônomos, possuem seus próprios Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, com critérios específicos para avanço na carreira.

Ambas as entrevistadas concordaram que programas de formação de gestores escolares para a atuação em um modelo de gestão mais colaborativo são fundamentais para o fortalecimento dessa cultura no país. Uma delas citou cursos da Plataforma AVAMEC como iniciativas do MEC destinadas à formação continuada na área da gestão escolar.

A Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual de aprendizagem que permite o desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos, entre outros (Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>). Os interessados em realizar cursos no AVAMEC, ofertados em grande parte por instituições parceiras, fazem suas inscrições e ao final do curso são certificados, cumpridos os seus requisitos.

Em uma rápida pesquisa pelos cursos disponíveis na área de gestão escolar, foram encontrados quatro cursos remotos, sem tutoria. Três deles são do próprio MEC e trazem conteúdos relacionados à gestão democrática, a saber: “A BNCC e a Gestão Escolar” (30), “Gestão Escolar” (80 horas) e “Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares” (180 horas). Um deles, intitulado “Liderança Escolar” (90 horas), é um curso do British Council adaptado à realidade brasileira.

A entrevistada destaca uma formação que está em andamento no país, a partir desse curso para mentoria de diretores, nos quais os participantes têm atividades remotas, mas também “uma série de interações, palestras, oficinas e muitos momentos de troca de experiências entre gestores no Brasil” (Gestora MEC 1). A ideia é promover a troca de experiências, a partir de casos concretos trazidos para debate pelos próprios gestores escolares. Desse modo, eles podem aprender, entre outros aspectos, como os colegas agiram para melhorar o IDEB de suas escolas ou para oferecer um bom atendimento às crianças que estão no espectro autista.

Outra iniciativa mencionada pela entrevistada diz respeito à condicionalidade de gestão democrática para que as redes de ensino possam pleitear o recebimento de recursos adicionais do FUNDEB (por meio da complementação da União na modalidade VAAR). Ela critica, inclusive, o fato da lei que regulamenta o FUNDEB ter apresentado a possibilidade de seleção de gestores escolares por mérito e/ou consulta à comunidade, como já mencionado. Na sua opinião deveriam ser considerados ambos os meios de seleção, como previsto na meta do PNE (Gestora MEC 1).

Com efeito, essa condicionalidade da lei do FUNDEB foi importante para assegurar mudanças em muitos municípios. Uma das entrevistadas do MEC, que atuava como secretária municipal de educação durante a aprovação dessa lei, em 2020, afirmou que quando assumiu o cargo no município os gestores escolares eram nomeados exclusivamente por indicação política. Nesse contexto, segunda ela, era muito difícil aliar as pessoas indicadas a um perfil técnico, apesar de haver critérios mínimos para assumir o cargo, como (1) licenciatura em pedagogia ou licenciatura em outra área associada à formação pedagógica, (2) formação em gestão escolar e (3) anos de experiência no magistério (Gestora MEC 2).

A nova legislação foi usada pela entrevistada como instrumento para justificar a troca da indicação dos gestores escolares por uma seleção técnica seguida de consulta à comunidade. No início houve resistência de políticos locais, como relata, mas a possibilidade de o município deixar de receber recursos para a educação por não cumprir a condicionalidade do VAAR foi priorizada, como testemunha. No escopo do novo modelo de seleção, incluíram não apenas os diretores escolares como também os coordenadores (Gestora MEC 2).

5. Liderança distribuída no Ceará

5.1. Organização do sistema educacional do Ceará

Em 2023, o Ceará contava com 7.553 escolas de educação básica. Dessas, 5.894 escolas são públicas (78,04%) e 1.659 são privadas (21,96%). Na rede pública, 753 são escolas estaduais, 5.107 são escolas municipais e 34 são escolas federais. Ao todo, o estado tinha, nesse ano, 2.136.831 de matrículas na educação básica, sendo 445.510 na educação infantil (com uma taxa de atendimento de 59,9% da população entre 0 e 5 anos), 1.134.636 no ensino fundamental (99,7% da população de 6 a 14 anos de idade) e 358.735 no ensino médio (90,1% da população de 15 a 17 anos). (Censo Escolar de 2023-INEP / PNAD de 2023-IBGE)

A rede estadual de ensino do Ceará, em 2023, conta com 718 escolas, sendo 187 regulares e 472 em tempo integral. Das escolas em tempo integral, 131 são escolas de educação profissional. São 397.920 matrículas, sendo 139.980 em escolas regulares e 150.747 em escolas de tempo integral. Das matrículas em tempo integral, 58.750 são no ensino médio integrado ao ensino técnico e profissional (Censo Escolar de 2023-INEP).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado pode ser conferido na tabela seguinte, com resultado total, envolvendo escolas públicas e privadas, e resultado da rede pública estadual.

Tabela 5 – Resultado do IDEB – Ceará – Total e Rede Estadual – 2023

Etapa de ensino	Resultado total	Resultado da rede estadual
Anos iniciais do ensino fundamental	6,6	7,7
Anos finais do ensino fundamental	5,5	5,3
Ensino médio	4,3	4,4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Para o ensino fundamental, os resultados obtidos pelo Ceará são superiores aos resultados obtidos em média pelo Brasil, tendo as metas sido alcançadas pelo estado. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, o resultado do IDEB 2023 do Ceará (6,6), e exclusivamente da rede estadual de ensino (7,7), é superior à média do Brasil (6,0), posicionando o estado como o segundo com melhor indicador no país, atrás apenas do Paraná (6,7). Em relação aos anos finais do ensino fundamental, o resultado do Ceará (5,5) é igual ao do Paraná e ao de Goiás, sendo esses os três estados com melhor desempenho no país, alcançando a meta estabelecida (5,5). A rede estadual de ensino, considerada isoladamente, ficou abaixo da meta (5,3).

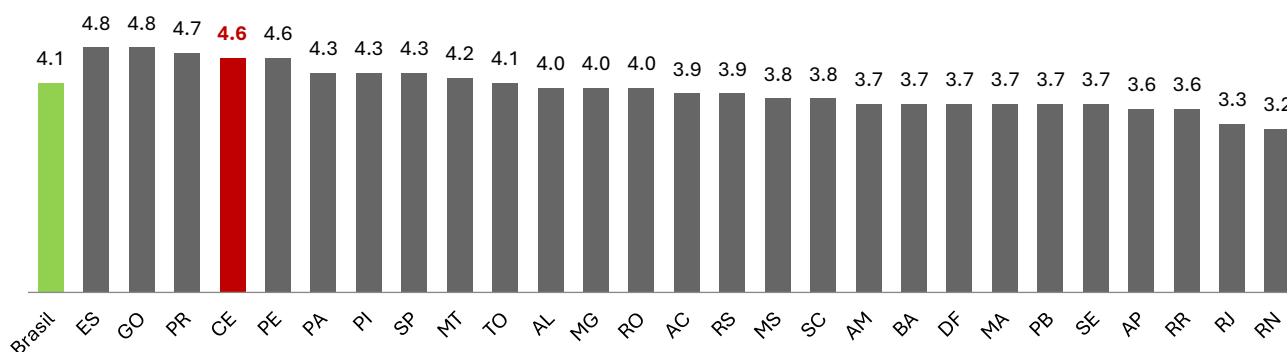
Merece registro o destaque das redes municipais de ensino do Ceará no país, particularmente em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Entre as 21 escolas que ficaram com nota máxima nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (10,0), 15 são escolas de municípios cearenses. Entre as 102 escolas com melhor desempenho do país (notas entre 9,7 e 10,0), 69 estão no Ceará, também pertencentes às redes municipais.

Grande parte desse resultado é atribuído ao regime de colaboração praticado pelo estado com seus municípios, por meio de iniciativas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007. As mudanças de gestão estruturantes no Ceará, todavia, são anteriores, datando de 1995. Vieira, Plank e Vidal (2019) analisam aspectos relativos ao equilíbrio fiscal do estado, práticas meritocráticas de recrutamento de pessoal e mecanismos de monitoramento de programas associados à gestão por resultados. Como afirmam, nesse cenário, três processos foram determinantes para criar condições propícias à melhoria da educação: a colaboração entre o estado e seus municípios, a mobilização dos profissionais da educação e a responsabilização dos gestores pela aprendizagem.

Já em relação ao ensino médio, o resultado do Ceará (4,3) é igual à média do Brasil, estando abaixo da meta projetada para o país (5,2). A rede estadual de ensino possui um desempenho pouco acima dessa média (4,4).

O IDEB para o qual o país e as redes de ensino possuem metas é aquele das escolas regulares de ensino. Recentemente, foi divulgado também o IDEB do ensino médio que contempla, além dessas escolas, as de ensino médio integrado à educação profissional. A figura a seguir apresenta a situação das redes estaduais do país:

Figura 1 – IDEB por estado – Ensino regular & integrado à educação profissional – Rede estadual – 2023



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os estados com os melhores indicadores no ensino médio, consideradas todas as escolas dessa etapa, são Espírito Santo e Goiás, ambos com IDEB 2023 de 4,8, seguidos do Paraná, com 4,7, e do Ceará e Pernambuco, esses dois com 4,6. Assim, é possível observar que a rede de ensino médio do Ceará tem desempenho superior à média do Brasil, estando entre as cinco redes com maior desempenho entre as 27 unidades da federação. Nota-se, ainda, que a rede de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará – à qual a EEEP Adriano Nobre pertence – possui um desempenho superior à rede de ensino médio regular no estado (IDEB 2023 de 4,4 e de 4,6, respectivamente).

Cabe destacar que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará é dividida em 23 unidades regionais, sendo 3 na capital, as Superintendências das Escolas de Fortaleza (SEFOR), e 20 no interior, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Essas unidades são responsáveis pelo acompanhamento de escolas estaduais em um conjunto de municípios, além da articulação com as redes municipais de ensino da região. Seus atuais coordenadores foram selecionados em processo que contou com (1) prova escrita objetiva; (2) avaliação de títulos; e (3) avaliação situacional, por meio de participação em curso online de 8h, avaliação comportamental e entrevista.

5.2. Gestão democrática no Ceará

Em artigo publicado em 2000, o então secretário estadual de educação do Ceará, Antenor Napolini, fez um relato dos esforços empreendidos para construir um processo de gestão democrática da educação no estado. Em suas palavras: “O primeiro gesto que demonstrou o quanto a sociedade queria as mudanças foi a aprovação pela Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, em 1995, da Lei nº 12.442, que dispunha sobre o processo de escolha dos diretores de escolas estaduais de ensino básico”. Essa lei, que conforme seu relato foi resultado de ampla discussão em todas as regiões do Estado, “previa a realização da escolha de diretores em duas etapas, constando a primeira de prova escrita e exame de títulos, e, a segunda, de eleição direta dos candidatos pela comunidade escolar” (Napolini, 2000, p. 142).

Assim, o primeiro processo de seleção e eleição de diretores no Ceará ocorreu em 1995 (Lei nº. 12.442, de 1995). Já o segundo, com modificações, ocorreu em 1998 (Lei nº. 12.861, de 1998, e Decreto nº. 25.297, de 1998). Em continuidade, Napolini (2000) explica que esse processo de 1998 inovou em alguns aspectos, entre os quais:

a) introdução do voto universal, superando o critério anterior da proporcionalidade que privilegiava o corpo docente e administrativo da unidade escolar; b) decisão de tornar o próprio Conselho Escolar responsável pela

organização do pleito em cada escola; c) possibilidade de renovação permanente dos quadros de direção, evitando que a mesma pessoa ocupasse o cargo de diretor por anos a fio, sendo permitida, portanto, somente uma recondução consecutiva e duas alternadas; d) criação do Núcleo Gestor da Unidade Escolar, formado pelo diretor, pelos coordenadores pedagógicos, administrativo-financeiros, de articulação comunitária e pelo secretário escolar, como resposta à forma autoritária de gerenciamento dos recursos públicos (p. 142).

A seleção técnica e eleição dos diretores, assim como a seleção técnica dos demais membros do chamado Núcleo Gestor das escolas – mediante prova escrita e de títulos, não foram os únicos mecanismos adotados pelo estado no sentido de caminhar para uma gestão mais democrática no campo da educação. Como destaca

A participação da comunidade não se limita à escolha dos diretores. Antes e depois do processo de escolha, a Comunidade soma à sua competência política, a competência técnica, uma vez que coordena a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e garante o seu acompanhamento, monitoria e controle. Em épocas anteriores, o diretor escolhia a escola sem que a escola e a comunidade tivessem a oportunidade de eleger o diretor. Hoje, a presença impactante do PDE e do Conselho Escolar faz a diferença no processo, ao evitar que a escolha técnica (realização de provas e títulos) e política (avaliação de desempenho e liderança feita pela comunidade) reproduza esquemas clientelísticos, assegurando o êxito do novo modelo de gestão fundado em medidas articuladas com a realidade local e geral (Gesuíno, 1998). Além desses mecanismos, a comunidade escolar assume a responsabilidade de, durante o exercício do cargo em comissão, avaliar a direção da escola, periodicamente. Este compromisso foi corporificado na legislação vigente (Naspolini, 2000, p. 142).

A formação dos gestores também foi um aspecto que fez parte da agenda política local do momento. Em 1999, foram realizados cursos no estado tendo como público os profissionais do Núcleo Gestor recém-empossados. Segundo relato:

Num primeiro momento, na tentativa de construção de uma identidade, os segmentos gestores foram organizados em razão de suas especificidades: os diretores, os coordenadores pedagógicos, os coordenadores administrativo-financeiros, os coordenadores de articulação comunitária e os secretários escolares. Em seguida, houve o encontro de todos, através da realização de seminários, com a acentuada preocupação de juntos buscarem o exercício de formas compartilhadas e colegiadas de gestão, sem dicotomizar, por exemplo, a relação entre o pedagógico e o administrativo, entre o administrativo e a articulação comunitária (Naspolini, 2000, p. 144).

Por fim, no artigo, o antigo secretário estadual de educação destaca a criação dos chamados Comitês de Participação (o Pedagógico, o de Gestão e o de Monitoramento e Controle), em 1999, que buscavam ampliar essa prática na Secretaria de Educação, nas macrorregiões, regiões e escolas (Naspolini, 2000).

Ao longo do tempo as práticas relacionadas à gestão democrática foram sendo alteradas no estado, com avanços e recuos. Silveira (2013) explica que o terceiro processo das eleições ocorreu em 2001, mantendo as regras do processo anterior, de 1998. Detalhando aspectos relacionados ao tema, o autor afirma que:

A inovação foi o uso de urnas eletrônicas e a adesão de 82 municípios a essa modalidade de seleção. Contudo, Jeannette Ramos (2002) assinala que a maior parte dos municípios se restringiu apenas à etapa de seleção técnica, não respeitando a classificação da seleção quando da nomeação dos gestores, uma vez que a própria legislação assegurava aos municípios participantes a adesão a uma ou a duas fases do processo e remetia, à municipalidade, a regulamentação das condições para a indicação ao cargo de diretor das suas redes.

O processo de 2001 foi marcado por uma polêmica: a não aplicação da Lei nº 13.166 de novembro de 2001, que deixava mais explícitas as regras de recondução ao cargo de direção. Segundo o texto, ela não poderia ser superior a uma consecutiva e duas alternadas junto às escolas da rede estadual.

Para Jeannette Ramos (2002), a não aplicação da lei já em 2001, por parte do governo, representou uma tentativa de não se indispor com os gestores em exercício em um ano que antecedia o pleito governamental e, por isso, foi postergado o limite à recondução (p. 21-22).

No processo seguinte, em 2004, houve alteração na legislação de regulamentação da seleção e eleição de diretores no Ceará, que passou a ser regida pela Lei nº. 13.513, de 2004. Na leitura de Lima (2020), “a referida lei trouxe poucas alterações; basicamente, a maior inovação consistiu em aumentar o mandato do núcleo gestor de três para quatro anos” (p. 75). Já para Silveira (2013), cabem destacar outros aspectos, como a ideia de controle social e de responsabilização introduzidos pela nova legislação. Como afirma, essa lei:

introduz a avaliação anual do diretor e demais membros do núcleo de gestores. Além disso, a lei inclui a apresentação, à Comissão Escolar, pelo candidato a diretor, no ato da inscrição, do seu Plano de Gestão, tendo

como base o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e o Regimento Escolar da unidade de ensino, e o mandato passa de três para quatro anos.

Cabe salientar que, embora a legislação introduza a avaliação de desempenho dos gestores, esse mecanismo não foi implementado pela Secretaria de Educação, o que poderia se configurar como um importante instrumento de fortalecimento da gestão escolar e do próprio processo de seleção e eleição de diretores. Os demais cargos do núcleo gestor continuaram passando por um processo de seleção específico, com a inovação de serem submetidos a uma entrevista para compor uma lista triplíce, por escola, para posterior escolha do diretor eleito.

O voto continua universal e são regulamentadas as regras de recondução, objeto de debate 2001, mantendo-se a operacionalização do processo por uma comissão estadual, regional e escolar. A votação volta a ser manual, uma vez que as urnas eletrônicas deveriam ficar à disposição do Tribunal Regional Eleitoral até seis meses após o processo eleitoral municipal de 2004 (p. 22-23).

Novo processo seletivo ocorreu entre 2008 e 2009, representando a quinta edição da seleção e eleição de diretores no Ceará. Vale conhecer o relato do autor sobre permanências e mudanças em relação ao que se tinha:

Para a rede de escolas regulares, (...) é mantida a legislação de 2004, com algumas mudanças no processo de regulamentação da seleção pelo Decreto nº 24.451, de setembro de 2008, que institui uma seleção única para a constituição de um banco de gestores escolares que fazem a opção de candidatar-se ao cargo de diretor.

O decreto revisa a estrutura do núcleo gestor, sendo criada a figura do coordenador escolar, sem as especificações do decreto anterior, que, uma vez fazendo parte do banco de gestores, pode ser convidado pelo diretor a compor o núcleo gestor de qualquer escola. O cargo de secretário escolar passou a ser uma função técnica, de livre indicação do diretor eleito, atendidas as exigências formativas pertinentes à atividade.

Quanto à estrutura de votação, o decreto mantém as orientações da legislação anterior, reforçando o caráter estritamente escolar do processo de campanha de diretor. A novidade é o fim do dia único para a eleição e a autonomia concedida a cada regional para construir o seu próprio calendário de execução, compreendendo o período de fevereiro a maio de 2009.

(...)

Outro aspecto que cabe destacar é oferecimento para todos os membros do banco de candidatos a gestores e para os gestores a serem nomeados, um curso de especialização em Avaliação e Gestão da Educação Pública, ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com vistas a garantir a todos os gestores, em especial aos diretores, a formação exigida para o exercício da função, em conformidade com a Resolução nº 414/2006 do Conselho Estadual de Educação/CEE (Silveira, 2013, p. 24-25).

Importante informar que a Lei nº. 14.273, de 2008, cria a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará. Uma série de escolas de ensino médio articulado à educação profissional é construída no estado, apoiadas sobretudo por uma iniciativa do governo federal intitulada Programa Brasil Profissionalizado (instituído pelo Decreto Federal nº. 6.302, de 2007).

Mesquita (2021) explica que durante os três primeiros anos dessa política as atividades ocorreram em escolas já existentes, com algumas adaptações, sendo que a partir de 2011 algumas já começaram a ser realizadas em prédios novos, construídos com recursos federais (p. 39). Tais prédios tinham uma infraestrutura bastante diferenciada, permitindo o desenvolvimento de uma rotina adequada à educação em tempo integral.

O autor afirma que essa modalidade de ensino adotada pelo estado aportava uma realidade bem distinta daquela até então vivenciada pelas instituições e pelas comunidades educacionais do Ceará. Como descreve: “as escolas passaram a funcionar em tempo integral, tendo uma jornada diária de nove aulas, com início às 7h e término às 17h e um intervalo de uma hora e trinta minutos para o almoço e outro de vinte minutos em cada turno; um currículo que visava à formação integral do aluno, passando pela sua preparação para o exercício da cidadania, para o ingresso na universidade e para o mercado de trabalho” (Mesquita, 2021, p. 38).

Para essas escolas, é implementada outra sistemática de seleção de gestores, baseada na seleção técnica e análise comportamental dos candidatos. Na leitura de Silveira (2013), a adoção de outra sistemática para nomeação de diretores, fundamentada principalmente na meritocracia, “pode indicar que o governo identifica

limites no processo eletivo, mas parece evitar enfrentar esse debate para o conjunto da rede já em funcionamento” (p. 24-25).

Mesquita (2021) ajuda a compreender as principais informações relacionadas à seleção de gestores e professores para as novas escolas de educação profissional. Em relação aos gestores, participam de uma seleção pública com uma etapa a mais que a dos gestores de escolas regulares. Enquanto esses fazem uma prova que envolve conhecimentos de língua portuguesa, raciocínio lógico e gestão escolar, aqueles fazem uma prova que demandam conhecimentos sobre língua portuguesa, raciocínio lógico, educação profissional, gestão pública e gestão da educação, tendo, ainda, uma prova de títulos.

Há uma segunda fase para seleção dos diretores de escolas de educação profissional, que acontece em três momentos: 1) curso sobre gestão escolar para que o candidato entre em contato com a ideia de gestão e com a política educacional do governo; 2) avaliação comportamental, quando psicólogos apresentam algumas situações-problema aos candidatos e avaliam sua atitude diante delas; e 3) entrevista com psicólogos (Mesquita, 2021, p. 70).

Os aprovados passam a compor um banco de profissionais que podem ser convocados, quando necessário, para assumir a gestão. Os que forem convocados, passam por uma formação intitulada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Trata-se de uma filosofia de gestão aplicada ao ambiente escolar baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que, na visão de Pinto (2021), constitui “uma síntese de planejamento estratégico para resultados” (p. 16).

Conforme explica Fernandes (2015), fundamentada em Amorim (2009):

Esse instrumento propõe uma mudança paradigmática em relação à gestão da escola pública e se propõe também ao desenvolvimento da liderança entre todos que fazem a escola. A TESE tem como conceitos fundamentais: descentralização (baseada na disciplina, respeito e confiança); delegação planejada, ciclo PDCA (planejamento, execução, avaliação e acompanhamento e ajuste); níveis de resultados (sobrevivência, crescimento e sustentabilidade) e responsabilidade social (p. 44).

Com relação aos professores para as disciplinas comuns a todas as escolas, chamadas propedêuticas, participam de uma seleção pública simplificada (análise de currículo), realizada pelo próprio diretor escolar nomeado. Uma vez selecionados, participam de uma formação na TESE e comprometem-se, ao final, a praticar a filosofia apresentada nessa formação. Já os professores para as disciplinas relacionadas à educação profissional, chamadas disciplinas técnicas, são selecionados por uma empresa privada, sem fins lucrativos, parceria da secretaria de educação do estado, o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec).

Para as escolas da rede pública estadual de ensino, a legislação de 2004 foi em parte alterada pela Lei nº. 16.379, de 2017, regulamentada pelo Decreto nº. 32.426, do mesmo ano. A principal alteração diz respeito à flexibilização do processo de escolha do núcleo gestor de algumas escolas, a saber: escolas indígenas, escolas quilombolas, escolas regulares em área de assentamento da reforma agrária e escolas famílias agrícolas (EFA's).

Os coordenadores escolares de todas essas escolas passam a ser escolhidos por meio de processo seletivo simplificado. Os diretores, igualmente, passam a ser escolhidos por esse mesmo processo seletivo simplificado, sendo que as escolas indígenas, quilombolas e escolas regulares em área de assentamento da reforma agrária seguem com eleição junto às suas respectivas comunidades escolares, ao passo que as EFA's não.

A situação do processo de escolha e indicação para os cargos do núcleo gestor das escolas estaduais do Ceará, atualmente, é bastante diversa e pode ser assim sintetizada:

Tabela 6 – Escola e indicação para os cargos do núcleo gestor na rede estadual do Ceará

Cargo	Tipo de escola	Seleção pública ¹	Seleção pública específica ²	Seleção pública simplificada ³	Eleição ⁴
Diretor	Escolas regulares e Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)	X			X

	Escolas indígenas, quilombolas e escolas regulares em área de assentamento da reforma agrária			X	X
	Escolas famílias agrícolas			X	
	Escolas em implantação (escolas com menos de dois anos; e Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI))	X			
	Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)		X		
Coordenador escolar	Escolas regulares e CEJAs	X			
	Escolas indígenas, quilombolas e escolas regulares em área de assentamento da reforma agrária			X	
	Escolas Famílias Agrícolas			X	
	Escolas em implantação	X			
	EEEP	X			

Fonte: elaboração própria, a partir do Decreto nº. 32.426, de 2017.

1 Avaliação escrita e exame de títulos.

2 Avaliação de conhecimentos e experiência profissional, além de avaliações situacionais de competências específicas.

3 Avaliação de conhecimento e experiência profissional.

4 Eleição direta e secreta, mediante sufrágio universal junto à comunidade escolar.

Atualmente, a Lei nº. 17.618, de 2021, dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual do Ceará. Essa lei, em linhas gerais, apresenta princípios a serem observados, como a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, por meio de órgãos colegiados, garantia da qualidade da educação, entre outros (art. 1º, I e V). Define, ainda, mecanismos de participação, suas atribuições e modelos de funcionamento (órgãos colegiados – Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Unidade Executora – e direção da unidade escolar). A lei pode ser compreendida como uma resposta do estado ao fomento à gestão democrática realizado pela lei do FUNDEB, de 2020.

Um aspecto importante a destacar diz respeito ao modelo de gestão adotado no âmbito do governo do estado do Ceará, há décadas, que impacta a gestão da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e reverbera na gestão das escolas dessa rede de ensino. Trata-se da chamada Gestão por Resultados (GpR).

Segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), a busca por uma gestão orientada para resultados no Ceará é antiga, remontando ao fim dos anos 1980. As mudanças na educação do estado, como defendem os autores, estão associadas a esse e outros fatores, como a busca permanente por equilíbrio fiscal e a presença de princípios meritocráticos de recrutamento e ocupação de cargos na burocracia estatal.

De modo mais sistemático, o Modelo de Gestão Pública por Resultados (GpR) foi introduzido no Ceará em 2003, sendo aperfeiçoado nos anos seguintes. Nesse ano foi criado o Comitê de Gestão por Resultados e Gestão Fiscal (COGERF), ainda vigente e com papel relevante no cenário estadual (Holanda, 2006).

Como explicam Vieira, Plank e Vidal (2019):

A Seduc foi uma das primeiras setoriais a começar a implementar o modelo proposto e para isso iniciou ampla reestruturação de processos e fluxos tanto nas escolas de sua rede como nos órgãos central e intermediários. No processo de implementação da Gestão por Resultados (GPR), a Seduc conta com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece), uma avaliação de larga escala de âmbito estadual, instituída no início

da década de noventa do século XX, a qual galgou importância crescente na política educacional nos anos 2000 (p. 11).

Uma relevante análise feita pelos autores é a de que a GPR, “que, em termos teóricos, poderia representar uma contradição com o modelo de gestão democrática e participativa das escolas, iniciada em meados dos anos 1990, e que tinha forte poder de mobilização, foi assimilada como um suporte teórico-instrumental para apoiar o modelo vigente” (Idem). Na educação, assim, foram adotadas medidas como o estabelecimento de metas e premiações para as escolas, apoiadas por políticas já existentes, como a política de avaliação externa materializada no Spaece.

Refletindo sobre o tema, Vieira (2007) afirma que por muito tempo a gestão educacional esteve focada em processos; não em resultados. A gestão por resultados não é incompatível com uma gestão participativa, por isso mesmo o estado tem buscado uma gestão democrática. Na sua visão, é “o sucesso escolar que justifica a gestão democrática, e não o contrário. Não basta, pois, incluir e ser feliz. É preciso buscar a qualidade, e essa, de uma maneira ou de outra, se expressa nos resultados obtidos pela escola” (p. 52).

5.3. Visão de gestores da Secretaria de Educação do Ceará

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) possui cinco secretarias executivas, a saber: Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional; Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios; Secretaria Executiva da Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil; Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar; e Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Interna.

Para esta pesquisa, foram entrevistadas duas profissionais: a secretária da Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional e a secretária da Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar. A primeira entrevistada foi, dentre outras funções, coordenadora de unidades regionais vinculadas à Secretaria da Educação do Estado do Ceará e diretora de escolas estaduais. A segunda entrevistada, por sua vez, foi presidente do Fórum Estadual de Educação do Ceará, importante espaço de vivência da gestão democrática da educação no estado.

Como mencionado, a SEDUC-CE é dividida em 23 unidades regionais, sendo uma delas a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 2, com sede em Itapipoca (CREDE-Itapipoca). Essa CREDE contempla 15 municípios, entre eles Itapajé, e 43 escolas públicas estaduais, entre as quais está a EEEP Adriano Nobre. Para esta pesquisa foi entrevistado o coordenador da referida CREDE, que, entre outras experiências profissionais, já foi gestor na SEDUC-CE e presidente de Conselho Escolar de escola pública estadual.

Tais entrevistados são referenciados como: Gestora SEDUC 1, Gestora SEDUC 2 e Gestor SEDUC 3.

Gestão democrática das escolas públicas

Uma entrevistada faz referência à legislação nacional sobre a gestão democrática do ensino público, em particular à LDB de 1996, e destaca a centralidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente (Gestora SEDUC 2). Ressalte-se que essa lei foi recentemente alterada, para incluir a figura dos Fóruns dos Conselhos Escolares no âmbito das redes de ensino (art. 14).

Outra entrevistada destaca que para a população em geral, e inclusive para muitos profissionais da educação, a gestão democrática foi compreendida de modo simplista como eleição de diretores para as escolas públicas. Mas que é preciso compreender que nem sempre é assim. Em suas palavras, “a gestão democrática pode acontecer numa escola em que o diretor foi eleito e numa escola em que o diretor foi indicado” (Gestora SEDUC 1).

Como explica, as escolas estaduais de educação profissional do Ceará, como é o caso da EEEP Adriano Nobre, não têm eleição. “Tem uma legislação própria e eles (os diretores escolares) são escolhidos por critérios técnicos. Eles fazem uma avaliação, inclusive uma avaliação bem complexa, porque tem a prova, tem uma avaliação comportamental e tem um curso para compreender a política (educacional da rede estadual), as orientações pedagógicas para aquele tipo de escola, uma escola em tempo integral, com qualificação profissional e técnica” (Gestora SEDUC 1).

Complementa, então, explicando o que considera um fator essencial para uma gestão democrática, a saber: a presença de um Conselho Escolar atuante e, inclusive, de um fórum de professores. Conforme explica, não há uma legislação ou um órgão intitulado fórum de professores, mas na sua experiência como diretora de escolas no estado, tanto escolar regular de tempo parcial quanto escola de educação profissional de tempo integral, os diretores dialogam muito com os demais professores. Acredita que as decisões são muito compartilhadas com os professores, em relação a temas como currículo, avaliação, construção do calendário letivo e do próprio projeto pedagógico da escola. A maioria das escolas da rede, relata, faz reuniões mensais para a discussão desses temas (Gestora SEDUC 1).

Essa entrevistada mencionou que a SEDUC “orienta que as decisões sejam tomadas coletivamente e que a escola tenha essa autonomia de construção do seu projeto pedagógico”. Citou, por exemplo, a questão da escolha dos livros didáticos a serem usados na escola, que segundo ela ocorre no âmbito da própria escola, juntamente com os seus professores (Gestora SEDUC 1).

Um entrevistado visualiza, ao longo do tempo, evolução no processo de gestão escolar no Ceará, muito em função do processo seletivo dos diretores das escolas estaduais, que na sua análise é meritocrático; da autonomia concedida às escolas, conforme previsto na LDB de 1996; e dos investimentos realizados em formação. Sobre autonomia pedagógica, administrativa e financeira, afirma que quando você a concede às escolas, também as responsabiliza pelos resultados (Gestor SEDUC 3).

O foco da reflexão é a gestão escolar, contudo a perspectiva de gestão da rede de ensino impacta sobremaneira as escolas. Nesse sentido, vale destacar que uma entrevistada fez referência, também, ao papel do Fórum Estadual de Educação do Ceará como órgão que faz parte da gestão democrática da rede estadual. Esse Fórum conta com a participação de aproximadamente 56 instituições, sendo que algumas delas participam mais ativamente do grupo. Essa instância de assessoramento da rede, como explica, tem atribuições importantes, como acompanhar a execução da política educacional, monitorar o cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação e, inclusive, de eventualmente propor políticas (Gestora SEDUC 2).

Desafios para a gestão democrática das escolas públicas

Tratando dos desafios da gestão democrática, uma entrevistada acredita que há uma diversidade de escolas grande na rede de ensino, que necessitam ter suas especificidades consideradas. O currículo das escolas de tempo integral, por exemplo, tem diferenciações em relação àquele das escolas de tempo parcial. Pondera, inclusive, que a secretaria de ensino poderia avançar preparando um documento com orientações por tipo de escola (Gestora SEDUC 1).

Outra entrevistada reflete que fazer gestão democrática é um processo complexo e nada trivial. Para tanto, é preciso pactuar metas e estratégias, realmente ouvir aos diversos atores da comunidade escolar e buscar um consenso em relação aos melhores caminhos para o alcance dos objetivos educacionais. E fazer essa escuta não é fácil porque a escola tem pessoas com visões diversas. É preciso, ainda, ser responsável pela implementação das ações nas escolas (Gestora SEDUC 2).

Destacou que em geral buscam-se culpados pela não aprendizagem dos estudantes. Em alguns casos responsabilizam os profissionais da educação, em outros a falta de infraestrutura física, entre outros aspectos. Mas que quando os responsáveis pela gestão se reúnem, não para buscar culpados, mas para buscar solucionar os problemas existentes, há muito mais avanços (Gestora SEDUC 2).

Outro desafio apontado por um entrevistado é o exercício da liderança compartilhada. Na sua experiência de acompanhamento e monitoramento das escolas da região, o entrevistado afirma observar que “quanto mais o gestor centraliza as decisões, maiores são os problemas na escola”. Esses gestores, ao não conseguirem compartilhar o processo de liderança, acabam ficando sobrecarregados, “porque a gestão da escola é algo desgastante” (Gestor SEDUC 3). Em sua visão, a gestão compartilhada, onde existente, impacta positivamente no resultado de aprendizagem das crianças, inclusive por contribuir para um melhor clima escolar.

O entrevistado aponta, em sintonia com o constatado na literatura educacional, que o clima escolar é um importante fator de sucesso da escola. Como explica, em uma gestão compartilhada as pessoas se sentem importantes, empoderadas, valorizadas e corresponsáveis pelo processo. Em adição a isso, ressalta como desafio contar com Conselhos Escolares realmente atuantes e que, como bem pontua, tenham suas deliberações respeitadas por instâncias superiores (Gestor SEDUC 3).

Na visão de uma entrevistada, é preciso avançar ainda mais em relação à participação dos estudantes e das famílias (Gestora SEDUC 1). Outro entrevistado está de acordo com a relevância dessa constatação. Ele

defende que o protagonismo estudantil é fundamental para a materialização da gestão democrática na escola. Em sua visão, a escola só funciona bem com a participação dos estudantes. Fala que muitas vezes a escola é feita para eles, mas não com eles, e que as crianças e jovens têm muito potencial para contribuir (Gestor SEDUC 3).

Esse gestor explica que ainda há uma crença entre alguns educadores de que os estudantes não teriam maturidade para contribuir com as discussões sobre gestão ou sobre ações pedagógicas da escola. Mas relata que quando a secretaria e as escolas se abrem para o diálogo com os estudantes, sobretudo aqueles que cursam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, muitas propostas boas aparecem. O entrevistado menciona, inclusive, uma iniciativa importante da SEDUC, intitulada “Escola: espaço de reflexão”, como advinda de uma sugestão de estudantes. Ainda em relação a esse tema, explica que o processo de escuta deve ser organizado e com feedback estruturado, para que os estudantes sejam e sintam-se, de fato, ouvidos (Gestor SEDUC 3).

Destaca, em relação a esse tema, dois aspectos. Um é a criação, na gestão atual, de uma secretaria executiva no âmbito da SEDUC, com foco no protagonismo estudantil. A outra é o esforço da regional para fomentar ações nesse sentido. Como explica, a regional busca induzir algumas iniciativas, a exemplo da criação, no âmbito da estrutura do Grêmio Estudantil, de uma diretoria de rendimento escolar. Sua ideia com isso era justamente fomentar o protagonismo escolar com foco na aprendizagem, tanto na sua como na dos colegas. Que os estudantes possam acompanhar e refletir sobre questões como frequência e nota dos estudantes, responsabilizando-se também pelo processo. A adesão a essa proposta cabe aos grêmios das escolas, individualmente, tendo o Grêmio Escolar da EEEP Adriano Nobre aderido. Há outras diretorias sugeridas para os grêmios, como a de acompanhamento socioemocional dos estudantes, com apoio dos professores etc.

Como síntese, dois entrevistados afirmam que são muitos os desafios, mas que talvez o maior deles seja a compreensão por parte de todos da relevância da gestão democrática para a vida e funcionamento da escola. Que as pessoas tenham essa clareza e que busquem, de fato, implementar esse modelo de gestão. Um deles diz que é preciso que os gestores escolares entendam o Conselho Escolar como um apoio, e não um empecilho, à gestão (Gestor SEDUC 3). Outra menciona que em algumas realidades as escolas conseguem avançar muito nessa perspectiva e em outras nem tanto (Gestora SEDUC 2). Conclui, então, explicando que acredita ser o papel da secretaria de educação identificar essas diferentes realidades e apoiar os diretores e as escolas que mais precisam avançar.

Papel da comunidade escolar

Uma entrevistada afirma que a liderança do diretor escolar é fundamental para a construção e consolidação da gestão democrática. Ela acredita que um modelo de liderança democrática está muitas vezes relacionado ao perfil do gestor. Não descarta o papel da formação para o aperfeiçoamento desse modelo, das trocas de experiências exitosas nesse sentido, mas acredita que cada gestor procede também conforme seu perfil (Gestora SEDUC 2).

A entrevistada considera fundamental a compreensão da comunidade escolar sobre o modelo de liderança da escola. E dá forte ênfase ao papel do Conselho Escolar, não apenas para acompanhar a aplicação de recursos que são enviados diretamente às escolas, como por exemplo por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas para participar efetivamente da gestão. Isso inclui, em suas palavras, “decidir sobre as questões, sejam pedagógicas, sejam administrativas, trabalhar junto com a gestão da escola para cumprir seu papel na aprendizagem, enfim, garantir uma aprendizagem com qualidade socialmente referenciada” (Gestora SEDUC 2).

A outra entrevistada, em sintonia com essa ideia, apresenta o Conselho Escolar como principal órgão da gestão democrática na escola (Gestora SEDUC 1). Além do Conselho Escolar, presente em escolas de todo o país, a entrevistada ressalta o papel do Núcleo Gestor existente nas escolas estaduais cearenses, composto pelo diretor escolar e por um ou mais coordenadores escolares. Esse diretor e esses coordenadores são professores da rede de ensino lotados nas escolas, daí a sua crença de que já há uma forte cultura de participação dos professores na gestão instalada nas unidades escolares do estado (Gestora SEDUC 1).

Em sua avaliação, novamente retomando sua experiência não só como gestora da rede de ensino, mas também como ex-diretora de escolas estaduais, é preciso fortalecer essa cultura de participação junto aos estudantes. A entrevistada afirma que a SEDUC vem buscando fortalecer os Grêmios Escolares, fomentando o engajamento dos estudantes (Gestora SEDUC 1). Essa indução da participação da juventude e do protagonismo estudantil é, como já destacado por um entrevistado, um desafio importante da rede. A participação dos familiares é também reputada como fundamental pelo mesmo entrevistado (Gestor SEDUC 3).

Papel da formação continuada

A formação continuada dos profissionais da educação, e da comunidade escolar de um modo geral, é considerada uma iniciativa bastante relevante no processo pelos três entrevistados. Como afirmam, essa atividade já ocorre há bastante tempo, sendo mais intensa em alguns momentos e para alguns modelos de escola da rede de ensino.

Uma das entrevistadas mencionou que todos os anos a SEDUC realiza um encontro de diretores de escolas para tratar de vários temas, tendo em 2024 o foco sido a temática da Escola Plural e Acolhedora, tema caro à consolidação de uma escola cuja gestão se pretende democrática. Segundo ela, se analisado o histórico de formações promovidas pela secretaria da educação, o tema da gestão democrática, participativa, e da liderança distribuída está frequentemente presente (Gestora SEDUC 1).

Outra entrevistada exemplificou que, também em 2024, a secretaria realizou uma formação remota com técnicos das CREDES que acompanham os Conselhos Escolares, para que possam fortalecer a atuação desses órgãos. Como ressalta, a legislação para constituição dos Conselhos Escolares existe e eles são formalmente constituídos nas escolas, mas é importante que sua atuação seja concreta. Em duas palavras, os conselhos precisam ser “protagonistas do processo de gestão, participar, se envolver com todas as questões administrativas e pedagógicas da escola, no sentido de partilha e colaboração com o diretor da escola” (Gestora SEDUC 2).

É preciso destacar que, em 2008, quando da criação das escolas estaduais de educação profissional (EEEP), houve uma formação específica para os profissionais dessas instituições, em particular para os seus gestores e professores. Para essas escolas foi adotada uma filosofia de gestão específica, a chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que é uma filosofia de gestão aplicada ao ambiente escolar baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Um dos aspectos presentes nessa filosofia, segundo uma entrevistada, é a prática de uma liderança distribuída na escola (Gestora SEDUC 1).

Como explica, logo no início da constituição da rede de EEEP, em 2008, foram sendo realizadas formações para diversos grupos. Cerca de uma década depois, na sua visão, esse processo foi parando, mas a secretaria está planejando retomar essa formação junto a todos os diretores desse modelo de escola ainda em 2024.

Data desse mesmo período uma iniciativa mencionada como relevante por um entrevistado, a saber: cursos de especialização e, posteriormente, de mestrado contratados pela secretaria de educação junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tanto para gestores das unidades regionais (SEFOR e CREDE), quanto para diretores de escolas (Gestor SEDUC 3).

O entrevistado destaca, ainda, mentorias realizadas por um psicólogo contratado pela SEDUC, também para gestores das unidades regionais e especificamente para diretores de escolas de educação profissional. A ideia era, como explica, fortalecer os gestores para o processo de liderança escolar. Nessa mentoria, os gestores eram levados a refletir acerca de si próprios e isso, na sua leitura, “contribuiu para desenvolver a potencialidade dos gestores” (Gestor SEDUC 3).

Em seguida, como relata, esse processo foi delegado às regionais, nos seus processos de formação. O entrevistado acredita que as regionais tiveram autonomia para adaptar as formações às suas realidades específicas. Na regional que coordena, no âmbito da qual está a EEEP Adriano Nobre, afirma estar investido nessas formações desde 2019, tendo dado continuidade de modo remoto a partir da pandemia da Covid-19, retornando ao modelo presencial em 2021. Nessa regional, o processo é liderado pelo grupo que trabalha no setor pedagógico, que, segundo ele, “é voltado para a gestão para resultados” (Gestor SEDUC 3).

O gestor explica que investem em formações relacionadas à gestão para resultados, com base em alguns princípios básicos, porque com a experiência que vêm acumulando, foram “observando que o que faz realmente a grande diferença nas escolas não é o extraordinário, não são grandes projetos, é o básico feito todo dia” (Gestor SEDUC 3). Em se tratando da EEEP Adriano Nobre, especificamente, diz que é possível observar que a escola faz isso bem.

Ainda comentando a atuação da regional na formação dos gestores, conta que vêm investindo no compartilhamento de experiências exitosas entre os gestores. A regional leva-os a conhecer outras realidades e as estratégias adotadas por diferentes escolas e gestores para a garantia do direito à aprendizagem dos alunos (Gestor SEDUC 3).

Vale registrar, ainda, a presença do terceiro setor, mais especificamente, neste caso, do Instituto Unibanco (IU), no fomento ao tema da gestão democrática no estado do Ceará. Esse fomento ocorre por meio do programa Jovem de Futuro (PJF), como citado por dois entrevistados (Gestora SEDUC 1 e Gestor SEDUC 3).

Segundo o Instituto Unibanco, o PJF foi lançado em 2007 com o objetivo de “contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio”. Trata-se de um programa desenvolvido em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação que manifestam interesse em participar. O programa “disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão” (Fonte:

<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em 1/7/2024).

O IU desenvolve o programa Jovem de Futuro no Ceará desde 2012. Em 2017, como relata a entrevistada, essa instituição incluiu no programa o chamado Circuito de Gestão, cujo princípio a ser observado é relacionado à gestão participativa (Gestora SEDUC 1). Como informado no site do IU: o Circuito de Gestão é uma metodologia que busca integrar reflexão e ação, assim como a troca de experiências, para promover o desenvolvimento da comunidade escolar. Fundamenta-se no ciclo PDCA (Plan-Planejar; Do-Fazer; Check-Checkar; e Acr-Agir). A ideia central é promover o diálogo e a corresponsabilização de todos (Fonte:

<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em 1/7/2024).

Em 2022, o Ceará contava com 668 escolas 332.071 matrículas em escolas de ensino médio participando do JF. Nesse mesmo ano, o programa estava funcionando em mais quatro estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais e Piauí), com um total de 4.355 escolas e 1.246.593 matrículas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

6. Liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre

6.1. Caracterização da escola

A Escola Estadual de Educação Profissional Adriano Nobre (EEEP Adriano Nobre) está situada em Itapajé, um município com 46.426 pessoas e com área de 432,188 km², ou seja, com uma densidade demográfica de 107,42 habitantes por km² (Censo Demográfico 2022). Localizado no norte do Ceará, um estado no Nordeste do Brasil, faz parte do bioma caatinga, tendo um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 11.124,48 (2021) e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,623 (2010) (fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapaje/panorama>).

Hoje é considerada uma escola de sucesso, por garantir a aprovação e aprendizagem de seus estudantes, mas nem sempre foi assim. Como relata Mesquita (2021), a escola foi fundada em 1986 atendendo a alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1992 ampliou seu atendimento para os anos finais do ensino fundamental e, em 2000, para o ensino médio. “Seus alunos eram oriundos dos bairros menos abastados e mais violentos da cidade, o que fazia com que a instituição enfrentasse sérios problemas de violência” (p. 22).

Em 2008, a escola atendia a 913 alunos, do ensino fundamental em médio, nos três turnos (manhã, tarde e noite). A partir de 2009, quando passou a integrar a rede de educação profissional do estado, vivenciou mudanças consideráveis. Nesse ano, atendeu a apenas 135 alunos de ensino médio articulado à educação profissional e a ampliação foi sendo feita de modo progressivo, ano a ano. Sua infraestrutura física passou por melhorias, seu núcleo gestor e corpo docente submeteram-se a processo seletivo específico, e seus docentes foram selecionados entre aqueles com melhor desempenho acadêmico nas escolas do município (Mesquita, 2021).

Mesquita (2021) elaborou um quadro detalhando as principais mudanças pelas quais a escola passou na transição de uma escola regular de tempo não integral para uma escola de educação profissional de tempo integral:

Tabela 7 – Principais diferenças na realidade da escola Adriano Nobre

Aspecto analisado	Escola regular de tempo não integral	Escola profissional de tempo integral
Estrutura física	Pequena para o número de alunos. Condições desfavoráveis para a realização de todas as atividades.	Antes do padrão MEC: Adequada ao número de alunos, passou reforma nas instalações hidráulica e elétrica, teve banheiros reformados e construídos, e a cozinha ampliada. Depois do padrão MEC: Adequada ao número de alunos e com condições favoráveis ao desenvolvimento de todas as atividades.
Regime de trabalho docente	Professores com lotação em duas ou três instituições diferentes.	Professores com lotação exclusiva na escola.
Planejamento	Difícil de realizar, porque os docentes eram lotados em diferentes escolas.	Coletivo.

Currículo	Composto pelas disciplinas da formação geral básica e uma ou duas da parte diversificada.	Composto pelas disciplinas da formação geral básica, profissional e parte diversificada, com integração entre as três partes.
Diretor de Turma	Inexistente.	Existente.
Contratação dos professores	A maioria contratada em caráter temporário.	No início, 75% eram contratados em caráter temporário e, em 2020, 80% eram efetivos.
Nível de formação dos docentes	45% licenciados na disciplina em que atuavam. Os demais, em processo de formação na disciplina ou em afins.	Todos licenciados na disciplina em que atuam.
Laboratórios	Existência de 1 laboratório de informática.	8 laboratórios: um de química, um de física, um de biologia, um de matemática, um de línguas, um de informática e dois laboratórios especiais.
Permanência do aluno na escola	Turnos diurnos: 5 horas. Turno noturno: 4 horas.	Integral, das 7h às 17h.
Filosofia de gestão	Não tinha uma filosofia específica	Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)
Projeto de vida	Alunos não eram estimulados a elaborar seu projeto de vida e implementar ações para concretizá-lo.	Alunos são estimulados a elaborar o seu projeto de vida e a implementarem ações para a sua concretização.
Disciplina	Alunos menos disciplinados. A indisciplina era punida com sanções.	Escola estimulou alunos a criarem um código de convivência. Sem problemas de indisciplina.
Alimentação	Uma merenda diária.	Almoço e duas merendas diárias.
Livros didáticos	Livros apenas para algumas disciplinas.	Livro para todas as disciplinas.
Fardamentos	Comprados pelos alunos que podiam.	Doados pelo Estado.
Quadra esportiva	Não possuía.	Antes do padrão MEC: não possuía. Depois do padrão MEC: possui quadra coberta.
Ambiente climatizado	Não tinha. Algumas salas dispunham de ventiladores barulhentos.	Antes do padrão MEC: a escola conseguiu climatizar as salas de aula e o auditório. Depois do padrão MEC: ambientes climatizados.
Bolsa estágio	Não eram pagas, pois não havia cursos profissionalizantes.	Os alunos recebem bolsa de estágio de R\$ 3,881 por hora estagiada e R\$ 6,70 por dia estagiado, com auxílio transporte.
Alunos trabalhadores	Boa parte dos alunos da noite trabalhava durante o dia.	Os alunos se dedicam à escola em tempo integral. Apenas um ou outro trabalha aos sábados, na feira.
Acompanhamento pedagógico	Os gestores não assistiam às aulas.	Os gestores assistem às aulas dos professores e lhes dão <i>feedback</i> , para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
Monitoramento permanente da aprendizagem de cada turma e de cada aluno, em particular	Não havia o monitoramento dos alunos um a um.	A coordenadora pedagógica monitora a aprendizagem de cada turma e de cada aluno, para detectar eventuais dificuldades e, junto com o Diretor de Turma e os demais professores, fazerem os encaminhamentos necessários.

Reuniões de Conselho de Classe	Não havia.	Após reuniões as bimestrais e os Conselho de Classe, além dos Diretores de Turma, os professores apadrinham alunos que apresentam dificuldades que possam prejudicar sua aprendizagem.
Alinhamento semanal com todos os profissionais da escola	Não havia.	Semanalmente acontece reunião de alinhamento com todos os profissionais da instituição, com o intuito de avaliar as ações cotidianas da escola, planejar ações futuras com foco na realidade que vai surgindo e alinhar as ações de todos os sujeitos, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Mesquita, 2021, p. 82-84, com pequenas alterações.

Como relata o autor, em síntese:

A nova dinâmica da escola e os novos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico logo começaram a produzir resultados satisfatórios. Os indicadores internos mudaram e, como consequência deles, os externos também. A escola, que outrora apresentava indicadores internos menos confortáveis, passou a apresentar maior aprovação e menor abandono entre as escolas de ensino médio da cidade, que são regulares, e indicadores iguais aos das demais escolas de educação profissional do Estado (MESQUITA, 2021, p. 23).

Atualmente, a escola, urbana, possui 516 estudantes e 48 funcionários, sendo 32 professores (21 da chamada base comum aos cursos e 9 da chamada base técnica dos cursos) e 16 demais funcionários (Dados de 2023, fornecidos pela escola). Entre esses professores, um(a) está na função de diretor(a) e três na função de coordenadores.

Alguns indicadores calculados pelo INEP ajudam a detalhar o perfil da escola, dos seus estudantes e professores (disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>). O primeiro deles diz respeito à complexidade da gestão da escola, calculada a partir de dados do Censo Escolar de 2023, considerando quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. A complexidade varia de 1, menor nível, a 6, maior nível, sendo que a EEEP Adriano Nobre se encontra no nível 2.

A escola, em 2023, tinha uma média de 43 alunos por turma e um número médio 10 horas-aula diária (a média para o ensino médio no Brasil é de 5,7 horas-aula diária e, para as escolas estaduais urbanas no Ceará, ou seja, com o mesmo perfil da EEEP Adriano Nobre, é de 7,0 horas-aula diária). Importante explicar que esse indicador aponta o tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares, considerando, para além da carga horária média diária das turmas de escolarização, a carga horária das turmas de atividade complementar, a carga horária das novas turmas de itinerário formativo, assim como, a carga horária das turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A distorção idade-série da escola, proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar, também em 2023, foi de 0,8%. A taxa de aprovação dos estudantes é alta, de 99,8% (reprovação de 0,2%) e não foi registrado abandono escolar. A escola é conhecida, com efeito, por não ter abandono escolar há mais de uma década.

Em relação ao IDEB, a escola obteve o valor de 7,0 em 2017; 7,1 em 2019; 6,8 em 2021; e 6,7 em 2023. Apesar da queda do IDEB da escola nos dois últimos ciclos de divulgação, constata-se que o valor de 2023 ainda está acima da média da rede estadual de ensino do Ceará, que é de 4,4; acima da média nacional, que é de 4,3; e mesmo acima da última meta estabelecida para o Brasil, que é de 5,2.

É uma escola conhecida também por ter muitos estudantes que são aprovados para cursar o ensino superior, como mostra a tabela seguinte.

Tabela 8 – Aprovações para o ensino superior

Ano	Instituições públicas	Instituições privadas	Total
-----	-----------------------	-----------------------	-------

2018	43	26	69
2019	61	44	105
2020	81	33	114
2021	70	41	111
2022	86	57	143
2023	109	71	180

Fonte: EEEP Adriano Nobre

A escola tem um Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) de nível 3, em uma escala que vai de 1 a 8, sendo 1 o nível socioeconômico mais elevado. Esse indicador é calculado a partir de respostas fornecidas pelos estudantes a um questionário contextual preenchido durante a realização das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), exame utilizado para cálculo do IDEB. Seu objetivo é conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino. O questionário utilizado para esse cálculo foi o preenchido pelos estudantes em 2021, com atualizações em 2023.

Em relação aos professores da escola, em 2023, todos têm curso superior. O indicador de adequação da formação docente, que aponta o percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, tem 5 grupos, sendo o grupo 1 aquele com maior adequação. 63,1% dos professores estão nesse primeiro grupo (docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído), estando os demais 36,9% no grupo 3 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona). Esse terceiro grupo pode ser explicada em função dos professores que ministram as disciplinas relacionadas à educação profissional.

O indicador de esforço docente possui 6 níveis, sendo o nível 1 aquele com menor esforço. Considera aspectos relacionados ao número de escolas e de etapas de ensino em que os professores atuam, assim como o número de alunos e turmas que possuem. Na EEEP Adriano Nobre, em 2023, 63,3% dos professores da escola estavam situados no nível 3, 33,4% no nível 2 e 3,3% no nível 5.

Registre-se, por fim, que uma das metas do Plano Nacional de Educação atual era equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até 2020. Conforme Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2023, no Brasil, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica foi de R\$ 4.919,53, ao passo que o dos demais profissionais com nível superior completo foi de R\$ 5.660,99 (indicador de 86,9%). Já no Ceará, esses valores foram de R\$ 4.380,19 e R\$ 4.740,77, respectivamente (indicador de 92,4%). O indicador pode variar de 0% a valores superiores a 100%. O percentual de 100% expressa que a média salarial mensal dos profissionais do magistério e dos demais profissionais é equivalente, sendo este o objetivo almejado pela referida meta.

6.2. Visão da diretora e de coordenadores, professores e funcionário

Para esta pesquisa, foram entrevistados quinze atores da comunidade escolar da EEEP Adriano Nobre, entre os quais: a diretora da escola, que já foi diretora de outra escola pública no estado e que é gestora desta desde sua criação; os demais integrantes da equipe de gestão da escola, constituída por três coordenadores; seis professores da escola, de diferentes componentes curriculares, entre os quais está a presidente do Conselho Escolar; e um funcionário da escola, que integra esse Conselho. Tais entrevistados são referenciados como: Diretora, Coordenador(a) 1, Coordenador(a) 2, Coordenador(a) 3, Professor(a) 1, Professor(a) 2, Professor(a) 3, Professor(a) 4, Professor(a) 5, Professor(a) 6 e Funcionário 1.

Formações continuadas

A diretora da escola afirmou que passou por formações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para trabalhar na EEEP Adriano Nobre em uma perspectiva de liderança compartilhada, em

sintonia com o destacado pelos gestores da SEDUC. Para a diretora, tais formações foram determinantes para aperfeiçoar suas posturas e condutas no ambiente profissional (Diretora).

Explica que a primeira e principal formação continuada pela qual passou, com duração de uma semana, foi centrada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que em suas palavras ensinou a trabalhar “vendo a escola como uma empresa”, sendo que o “seu lucro é a aprendizagem”. Essa mesma formação foi oferecida aos coordenadores e professores, que reiteraram frequentemente elementos de sua fundamentação ao longo das entrevistas. Como explica um dos coordenadores, todos na escola têm o seu negócio e esse negócio precisa dar lucro, ou seja, gerar resultados (Coordenador(a) 1).

A diretora mencionou que essa filosofia de gestão, que até hoje baseia o trabalho da escola, tem algumas premissas, entre elas a delegação planejada (Diretora). Segundo alguns entrevistados, entre eles coordenadores e professores, essa delegação planejada é executada no dia a dia pelo núcleo gestor da escola, por meio da identificação e do aproveitamento do perfil de cada servidor.

Um coordenador afirma que o conceito de delegação planejada da TESE foi implementado pela gestão da escola com muita firmeza. Segundo ele, a diretora conhece o perfil dos coordenadores e distribui as atividades conforme esse perfil. Do mesmo modo, os coordenadores conhecem o perfil dos professores e sabem a quem demandar que atividades. Nas suas palavras, “sabemos dizer quem são os nossos professores que têm mais facilidade para conversar com alunos, aqueles que têm mais dificuldade, quem são os mais habilidosos para resolver uma determinada situação. E tudo isso faz parte da delegação planejada. Porque em vários momentos a gente precisa de pessoas com habilidades diferentes para resolver as questões que aparecem dentro da escola (Coordenador(a) 1).

Com efeito, o Manual Operacional do Modelo de Gestão da TESE, que propõe uma nova escola para a juventude brasileira a partir da experiência desenvolvida em escolas de tempo integral em Pernambuco, descreve alguns conceitos fundamentais: 1) descentralização, que requer o conhecimento de todos dos objetivos da instituição e implica em corresponsabilidade; 2) delegação planejada, que requer autoconhecimento e conhecimento dos outros, assim como confiança em si e nos liderados; 3) Ciclo PDCA (acrônimo para Plan/Planejar, Do/Executar, Check/Avaliar e Act/Agir); 4) níveis de resultado, que pressupõe saber em que fase a instituição está, a exemplo de empresas, se em sobrevivência, crescimento ou sustentabilidade; e 5) responsabilidade social, adquirida pelas escolas quando garante a aprendizagem dos estudantes (Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br>).

A diretora citou que nessa formação orientavam que as pessoas tinham que ser “tempo, presença e exemplo”. Dedicar-se à escola, cumprir suas responsabilidades e praticar o que professa. O lema da escola em análise é, inclusive, “ensinar o que se vive; viver o que se ensina”. Conforme explica, essas orientações foram profundamente incorporadas em sua prática de gestão (Diretora). Na fala de professores essa diretriz foi retomada em alguns momentos (Professor(a) 2 e Professor(a) 4).

A diretora fez referência, ainda, às orientações recebidas da CREDE à qual a escola é vinculada, para quem é preciso fazer as tarefas mais óbvias da escola, que em suas palavras são: “a escola tem que ter aula todos os dias, a escola tem que começar as aulas todos os dias no horário certo e terminar no horário certo, tem que cumprir o tempo pedagógico direitinho, tem que ter formação continuada” etc. Na sua análise, são exatamente essas questões que a TESE propunha (Diretora).

Um coordenador concorda que a TESE tem como fundamento fazer as coisas que precisam ser feitas. Nas suas palavras: “quando a gente falava em disciplina, já tinha aquela questão mais militarizada, aquele rigor, e com a TESE a gente viu que não é isso. Disciplina é fazer o que precisa ser feito. Então, se às sete horas eu preciso estar na sala para começar a minha aula, é isso que eu vou fazer. Se tem um aluno meu com dificuldade, eu preciso me aproximar dele, conversar e ver como é que a gente vai resolver essa situação” (Coordenador(a) 1). Segundo um professor, a TESE foi tão bem implementada na escola que hoje não é necessário falar tanto nela, mas vivencia-se o que ela prega (Professor(a) 3).

A diretora mencionou outra formação da qual participou, ofertada pela SEDUC, com um psicólogo citado também pelo representante da CREDE. Na sua visão, essa mentoria foi muito poderosa por trabalhar o autoconhecimento, algo que reverberaria, em seguida, no próprio modelo de gestão daqueles que passaram pela formação. Repetindo as palavras atribuídas ao psicólogo, afirmou que “para ser uma boa gestora é preciso, antes, ser uma boa pessoa”, daí a relevância do autoconhecimento e desenvolvimento. Como relata, essa formação a impactou profundamente, do ponto de vista pessoal e profissional. Profissionalmente, acredita ter evoluído no modo de gestão desta escola, em relação a experiências anteriores, justamente por praticar uma gestão mais colaborativa (Diretora).

Além dessas formações, explicou que a CREDE faz os chamados “Short Pedagógicos”, trazendo discussões de temáticas relevantes, como a questão da equidade de gênero, os transtornos de aprendizagem, entre outros. E há também formações que busca por conta própria, como uma remota que realizou com o Instituto Singularidades, em parceria com o Instituto Unibanco, junto a gestores escolares de outros estados. Essa formação iniciava com um grupo maior e depois os participantes eram divididos em grupos menores, para terem oportunidade de falar e discutir sobre temas relevantes para o cotidiano da escola, como absenteísmo docente, a questão da violência na escola etc. (Diretora).

Reuniões de alinhamento

Entrevistados de todos os grupos que trabalham na escola – diretora, coordenadores, professores e funcionário – destacaram a existência de um modelo de gestão democrático na escola. Todos mencionaram, igualmente, a realização de reuniões permanentes de alinhamento com os diversos segmentos da comunidade escolar, algo que segundo eles faz parte da metodologia proposta pela TESE.

Há reuniões semanais de alinhamento com professores, funcionários e estudantes. Essas reuniões, na visão de um coordenador, são muito práticas e voltadas às necessidades da escola. Há uma metodologia de escuta que envolve momentos conhecidos como “desabafo” e “tirada de chapéu”. No “desabafo”, as pessoas expressam quais os aspectos que, em suas análises, precisam melhorar. Já na “tirada de chapéu”, reconhecem ações e pontos positivos da gestão, além de valorizarem os colegas (Diretora, Coordenador(a) 3, Funcionário).

Tais alinhamentos são importantes, na opinião de um coordenador, por vários aspectos, dentre os quais auxiliar na construção do que ele chama de cultura da escola. Porque estão em permanente diálogo, afirma, os integrantes da comunidade escolar compreendem e buscam estratégias para alcançar objetivos comuns e passam a “falar a mesma língua” (Coordenador(a) 3). Assim, essa cultura vai se firmando ao longo do tempo.

Em sintonia com essa visão, um professor afirma ser importante os profissionais da escola “falarem a mesma língua”, pois lidam com jovens e é preciso evitar orientações contraditórias, por exemplo. As reuniões de alinhamento ajudam, como acredita, a manter o foco e a unidade (Professor(a) 1).

Os professores, como esse coordenador ressalta, são também “os olhos da gestão”, pois visualizam e levam para o grupo questões que precisam de atenção, relacionadas desde à infraestrutura da escola até situação emocional de estudantes. A partir de então, como destaca, “a situação se torna de todos” (Coordenador(a) 3). Há, segundo um professor, bastante abertura do núcleo gestor para que todos apresentem sugestões de encaminhamentos às questões discutidas (Professor(a) 2).

Um coordenador destaca, contudo, que não é possível reunir sempre todos os professores para decidir sobre todos os aspectos da escola. Algumas questões mais emergenciais e não estruturantes são decididas pelo núcleo gestor ou com a participação de alguns professores (Coordenador(a) 3). Isso vai ao encontro do afirmado pela diretora.

Já a reunião de alinhamento com os estudantes, como a diretora explica, é uma oportunidade que eles têm de expressar o que está funcionando bem na escola e o que não está, na visão deles. A diretora relatou buscar fazer uma escuta que tenha consequências, no sentido de atender, se possível, às demandas e sugestões apresentadas (Diretora).

Para além dessa reunião de alinhamento, esclarece que faz muitos momentos de escuta com os estudantes, seja com os representantes de turma, seja com turma(s) inteira(s). Como explica, leva perguntas para motivar o diálogo ou usa a estratégia do “que bom”, para que eles destaquem iniciativas que consideram positivas; “que pena”, para que apontem aspectos que consideram negativas; e “que tal” para apresentar sugestões (Diretora).

Afirma, por fim, que a resolução dos problemas de um modo democrático pode demorar mais, e nem sempre o resultado é o inicialmente pensado e desejado, porém esse resultado é melhor (Diretora).

Engajamento dos professores

Os coordenadores mencionaram que os professores da EEEP Adriano Nobre são profundamente engajados com as atividades da escola. Na visão de um deles, os professores trabalham muito motivados e sua atuação não se limita exclusivamente a ministrar aulas. Isso, na sua visão, diferencia os professores da escola dos professores de muitas instituições (Coordenador(a) 2).

É preciso registrar, aqui, o fato de que os professores da escola em análise têm, em sua maioria, sua carga-horária de trabalho totalmente lotada na escola, enquanto nas escolas regulares os professores precisam,

muitas vezes, atuar em mais de uma unidade escolar (Mesquita, 2021). Essa condição de uma maior permanência na escola também possibilita uma maior proximidade com os colegas de trabalho e com os estudantes.

O coordenador afirma que “os professores, por meio do projeto Diretor de Turma, conhecem individualmente os alunos”; se eles têm problemas de saúde; se estão enfrentando desafios em casa; se fazem terapia etc. Por isso mesmo, afirma acreditar que a escola não seria a mesma sem esse projeto (Coordenador(a) 2). Um dos professores entrevistados, que também é diretor de turma, concorda. Como explica, diz que há uma proximidade muito grande entre eles e os estudantes. Eles ficam sabendo das dificuldades que estão sendo enfrentadas pelos alunos e participam, igualmente, das suas conquistas. São, muitas vezes, responsáveis também por mediar conflitos entre alunos e evitar que eles se intensifiquem (Professor(a) 4).

A experiência cearense de organização do projeto Diretor de Turma é baseada na prática de Portugal, onde as escolas públicas também possuem o chamado Diretor de Turma. Conforme explica Mesquita (2021), trata-se de “uma experiência de gestão da sala de aula vivenciada em Portugal que objetiva educar a razão e a emoção do aluno” (p. 73).

O autor explica que essa experiência se tornou conhecida no Brasil por meio de uma reunião promovida pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Ceará, em 2007, quando as secretarias de educação de três municípios do Ceará (Eusébio, Madalena e Canindé) decidiram implantar um projeto piloto em três escolas. Segue relatando que a SEDUC tomou conhecimento da proposta e decidiu, em 2008, implantá-la em um conjunto de novas escolas estaduais, as de educação profissional, logo depois ampliando o escopo da iniciativa e levando-a inclusive às escolas regulares (Mesquita, 2021).

Os diretores de turma, em síntese, são professores de quaisquer áreas do conhecimento que se responsabilizam por uma determinada turma, conhecendo os estudantes individualmente e apoiando-os em sua vivência na escola (Mesquita, 2021). Parte da carga horária de trabalho dos professores que atuam como diretores de turma é destinada a essa atividade. Segundo entrevistados que atuam nesse projeto, seria necessária uma carga horária ainda maior dedicada ao tema, em função da complexidade da função.

Os coordenadores informaram que se reúnem semanalmente com os professores que são parte do projeto Diretor de Turma. Em alguns momentos a diretora acompanha as reuniões, mas em geral elas acontecem com um dos coordenadores (Coordenador(a) 2). Ressaltaram, todavia, que também são muito próximos dos demais professores, no sentido de apoiar o trabalho que eles desenvolvem. Destaca, ainda, a autonomia conferida a todos os professores (Coordenador(a) 3).

Como o coordenador exemplifica, há escolas nas quais os professores precisam tirar os alunos indisciplinados de sala de aula e encaminhá-los à coordenação. Se os coordenadores assim desejassem, esses estudantes retornariam de imediato à sala de aula. Na EEEP Adriano Nobre, como afirma, se identificam problema de indisciplina em sala de aula, o próprio núcleo gestor conversa com os estudantes e tenta entender o que está acontecendo. Faz contato com os familiares, encaminham para acompanhamento psicológico em unidades de saúde etc. Como acredita: na escola, “os professores têm autonomia, têm vez e tem voz” (Coordenador(a) 3).

Há depoimentos no mesmo sentido de professores. Um deles afirma que os docentes da escola têm muita autonomia e que essa autonomia ultrapassa inclusive a sala de aula (Professor(a) 2). Ou seja, participam da gestão da escola.

Engajamento dos funcionários

O funcionário entrevistado afirma que os diversos segmentos da comunidade escolar estão cientes do que acontece na escola, explicando que “essa participação é muito importante para o alcance dos resultados”. Com efeito, demonstrou conhecer bastante a dinâmica da instituição. Na sua visão, a gestão participativa e compartilhada é o que “faz as coisas acontecerem” na EEEP Adriano Nobre (Funcionário).

Destaca que os funcionários participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e que todos precisam estar informados sobre o tema. Em contrapartida, segundo relata, a gestão oferece grande apoio à atuação da categoria. Reiterando o afirmado por outros atores, como por exemplo professores (Professor(a) 6), diz que o diferencial da escola é que a educação dos estudantes é responsabilidade de todos, desde o porteiro até o núcleo gestor (Funcionário).

Afirma sentir-se responsável por contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, assim como com os seus resultados, que são em última instância os resultados da escola. O funcionário afirma cumprir sua

função, por exemplo, por meio de uma atualização permanente sobre os documentos relevantes que regem o ensino técnico do país e do estado, entre outros (Funcionário).

Por fim, o funcionário explica o perfil de aluno que chega à escola e a ambientação que é feita à instituição: “nós temos uma certa disciplina. Antes de os alunos ingressarem, tem um seminário integrador com os pais ou responsáveis e nesse seminário são esclarecidas muitas questões de regras, de boa convivência, até mesmo a questão do apoio aos alunos que têm certas dificuldades de interação com o grupo. E isso é muito importante, porque quando se esclarecem essas questões, a tendência é que todo o processo seja mais facilitado” (Funcionário).

6.3. Visão de alunas e familiares

Para esta pesquisa, foram entrevistados quinze atores da comunidade escolar da EEEP Adriano Nobre, entre os quais: duas alunas, ambas integrantes do grêmio estudantil e uma delas sua presidente, e duas familiares de alunos, uma sendo mãe simultaneamente de aluno e de egresso da escola. Tais entrevistadas são referenciadas como: Aluna 1, Aluna 2, Familiar 1 e Familiar 2.

Grêmio estudantil

As alunas entrevistadas explicam que atualmente o Grêmio Estudantil da escola conta com 14 integrantes. No âmbito dessa organização colegiada da escola, existem as diretorias, entre elas a diretoria de cultura, a diretoria de esporte, diretoria social, diretoria de comunicação, diretoria de assuntos étnico-raciais e diretoria de rendimento escolar. Os cargos são bem definidos, mas quando o grupo se reúne para discutir algum tema ou organizar eventos na escola, como uma delas explica, a atuação de todos é muito integrada (Aluna 1).

Uma entrevistada conta que decidiram montar uma chapa e concorrer às eleições para o grêmio porque em geral havia um único grupo que se candidatava e venciam por unanimidade. A ideia foi, nas suas palavras, desenvolver um espírito de competitividade (Aluna 1). A outra, em sentido diferente, afirmou que para ocupar esses cargos buscaram representantes de todas as turmas, na intenção de evitar a competição entre elas (Aluna 2).

Uma das entrevistadas explicou que buscam realizar as reuniões do grêmio pelo menos uma vez por mês, em geral no mesmo dia e horário do alinhamento dos professores com a gestão (Aluna 1). Mas quando há temas mais urgentes, como a organização de um evento próximo, a exemplo do desfile de aniversário da escola, reúnem-se pontualmente (Aluna 2). Tratando dos eventos da escola, uma delas afirma que a maior parte deles é realizada em parceria entre a equipe de gestão e o grêmio (Aluna 1).

As alunas relatam que há reuniões frequentes dos gestores da escola com representantes do grêmio, principalmente com a presidente do órgão, para que os estudantes possam expressar sua visão sobre algumas decisões da gestão; pontos positivos e negativos (Aluna 1 e Aluna 2). Uma delas explica acreditar que as decisões são tomadas “dentro do que é cabível em um ambiente escolar” (Aluna 1), sendo que quando há posições contrárias sobre o caminho a seguir é acatada a visão da maioria (Aluna 2).

Na sua visão, o ambiente escolar é feito para os alunos, então é importante que eles participem da gestão, inclusive da tomada de decisão, porque isso é o que vai determinar o caminho a ser seguido (Aluna 1).

Protagonismo estudantil

Um familiar acredita que há muito estímulo ao protagonismo estudantil na escola. Segundo relata, esse protagonismo pode ser visto no engajamento dos jovens com as atividades da instituição. Sua filha, como exemplifica, estuda bastante e tem prazer em estar na escola, inclusive nas atividades extracurriculares (Familiar 1).

Uma das estudantes entrevistadas, na mesma linha, afirma que há um grande incentivo na escola à participação dos estudantes e ao protagonismo estudantil. Relata que chegou à escola “totalmente tímida”, mas com o incentivo que recebeu foi desenvolvendo outras habilidades. Na sua visão, no primeiro ano do ensino médio, quando os estudantes chegam, têm maior dificuldade de se expressar e de ser protagonista. Mas

ao chegar ao terceiro ano já passaram por apresentações e outras demandas que os cursos trazem, de modo que já têm uma maior desenvoltura (Aluna 2).

Essa entrevistada disse que os estudantes conseguem enxergar sua participação na gestão da escola. Sugerem e, quando é possível, veem essas sugestões implementadas. Citou como exemplo uma demanda que alguns deles tinham de que houvesse mudança no processo de deslocamento dos estudantes da sala de aula para o pátio e refeitório, durante o horário de almoço. Como havia diferentes opiniões sobre o tema, os alunos votaram entre si e o resultado definiu o novo procedimento (Aluna 2). Outro exemplo oferecido é relacionado à organização de uma peça intitulada “Paixão de Cristo”, que é conduzida pelos estudantes, mesmo com a supervisão e apoio de um professor (Aluna 2).

É possível perceber que há um fomento da gestão, seja da rede ou da escola, a ações específicas no grêmio. Uma das estudantes mencionou que uma nova diretoria foi criada no grêmio, a diretoria de rendimento escolar. Explicaram que essa foi uma sugestão da CREDE e que eles acharam bastante interessante e decidiram implementar. Conforme explica, decidiram implementar essa diretoria principalmente no primeiro ano do ensino médio porque os alunos estão chegando e querem estimular o seu engajamento com as atividades da escola, para que eles possam “alcançar os resultados positivos que a escola permite” (Aluna 1).

A escola oferece diversas atividades para os estudantes, como a participação em monitorias, ou seja, o apoio de uns estudantes àqueles que estão com mais dificuldades para compreender algum conteúdo. Têm aulas extras, os chamados aulões, preparações para olimpíadas em áreas do conhecimento específicas etc. Há premiações para aqueles alunos que se destacam nas avaliações da escola, para as quais os familiares são convidados a comparecer à escola (Aluna 1). Essas atividades promovem engajamento, algo necessário à participação na gestão da escola.

Relação com a escola

Os dois familiares entrevistados afirmam ter desejado que seus filhos estudassem na EEEP Adriano Nobre. Essas expectativas de que os filhos estudassem na escola está relacionada ao fato dela ser referência para o município, inclusive por conta da sua gestão participativa (Familiar 1 e Familiar 2). Um dos familiares compartilha que é mãe de egresso da escola, então já conhecia o modelo de trabalho da instituição. Seu filho que atualmente estuda na escola, inclusive, já via a movimentação da irmã, egressa, e ficava entusiasmado com os projetos, entre outras atividades (Familiar 2).

As estudantes entrevistadas, em sintonia, relataram gostar muito de estudar na escola. Uma delas disse que as atividades são intensas e desafiadoras, mas elas escolheram estar nessa escola e, para elas, a escola é um “porto seguro” (Aluna 1). Isso vai ao encontro do afirmado por outros entrevistados, como coordenadores e professores).

A outra disse que ambas já estão no último ano do ensino médio, que sente o tempo passando rápido e que não vê a saída da escola como algo bom, mas que agradece demais a escola por todo o desenvolvimento que as proporcionou. Continua dizendo que, ao final, conseguem enxergar que todos os esforços que elas fizeram, tudo o que abdicaram, vale a pena. Nas suas palavras: “vale muita pena quando a gente recebe uma nota boa, quando a gente vê que aquilo é para o nosso futuro” (Aluna 2).

Um familiar destaca que os alunos da escola são muito dedicados, e têm disciplina para estudar inclusive sozinhos. Eles incentivam-se mutuamente, na sua percepção. Considera os professores da escola, como os estudantes, muito dedicados, e acredita haver muita articulação entre o núcleo gestor e os professores, sendo que em sua visão ninguém atua sozinho na escola (Familiar 1). Outro destaca perceber um esforço da gestão para compreender o que está funcionando e o que precisa melhorar na perspectiva dos familiares (Familiar 2).

Um familiar compartilhou que os estudantes passam por muitas avaliações. No início, afirma não ter compreendido bem, mas hoje considera muito importante (Familiar 1). O outro, em sintonia, destaca o grande número de atividades oferecidas como positivo (Familiar 2).

Segundo relata um familiar, ao final de cada bimestre os pais são chamados para participar da entrega das premiações aos estudantes que se destacaram com boas notas nesses exames (Familiar 1). Na sua visão de outro familiar, em muitas escolas os familiares são chamados apenas para resolver problemas dos estudantes. Na EEEP Adriano Nobre, compara, eles são chamados também para valorizar o progresso dos estudantes e para dizer que os profissionais da escola acreditam no potencial dos seus filhos. Os profissionais da escola, nas suas palavras, “festejam a vitória dos alunos” (Familiar 2).

Um familiar destaca que a escola tem “uma parceria muito forte com as famílias”. Por meio do projeto Diretor de Turma, explica, as famílias têm a oportunidade de acompanhar mais o desenvolvimento dos seus filhos. Acredita que os diretores de turma conhecem muito sobre os estudantes e afirma que eles oferecem feedback aos familiares com bastante frequência. Os coordenadores dos cursos de educação profissional, do mesmo modo, têm um contato direto com as famílias, segundo relata (Familiar 1).

Os dois familiares entrevistados disseram que há grande participação dos demais familiares na escola. Sabem que há muitos que moram em outros municípios, mas acredita que fazem um esforço para participar.

6.4. Liderança distribuída na escola: manifestações e impactos

Inicialmente, é importante registrar que as entrevistas aos diversos segmentos da comunidade escolar trazem visões bastante semelhantes em relação à existência de uma prática de liderança distribuída na escola e aos seus impactos positivos para todos, principalmente para os estudantes. De um modo geral, as ideias e falas apresentadas a seguir, mesmo quando trazidas por um grupo específico, como por exemplo o grupo dos professores, ilustram percepções comuns a outros grupos, uma vez que as entrevistas trouxeram perspectivas bastante convergentes.

6.4.1. Manifestações

Cabe destacar alguns exemplos de manifestação da liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre, relatados por atores dos diferentes segmentos da comunidade escolar. É o caso da existência de canais de comunicação estabelecidos; da prática de tomada de decisões coletiva; e do engajamento da comunidade escolar na vida e gestão da escola.

Canais de comunicação estabelecidos

Um primeiro exemplo de manifestação da liderança distribuída ou gestão democrática na escola é a existência de canais de comunicação entre os vários segmentos da comunidade escolar estabelecidos e com periodicidade de encontros definida, com as chamadas reuniões de alinhamento. Isso foi relatado tanto pela diretora quanto pelos coordenadores, professores, funcionário, alunas e familiares. Nesses encontros, as pessoas podem se manifestar, destacando e reconhecendo pontos positivos, identificando problemas ou sugerindo melhorias para a escola.

A diretora explica que os momentos de escuta junto a professores, funcionários, estudantes e familiares são parte da rotina da escola e determinantes para seu funcionamento. Quando os estudantes apontam questões relacionadas à infraestrutura da escola, por exemplo, eles discutem e vão descobrindo juntos como encaminhar essas preocupações. Na sua visão, essa dinâmica fortalece a liderança e assegura uma gestão mais colaborativa (Diretora).

Em sintonia com essa afirmação da diretora, um dos coordenadores aponta as reuniões de alinhamento como “fundamentais para o funcionamento prático da escola” (Coordenador(a) 3). Os professores e funcionários apresentaram visão semelhante, sendo que para um professor essas reuniões permitem “lembrar os objetivos comuns do grupo” e permanecer na rota traçada (Professor(a) 1), ao passo que para o funcionário permitem “que os resultados aconteçam” (Funcionário). Já as alunas acreditam que essas reuniões permitem um trabalho “muito bem alinhado” e “muito bem integrado” entre a gestão e os estudantes (Aluna 1 e Aluna 2).

Os familiares entrevistados declararam sentir-se participantes da gestão da escola e ressaltaram que também têm um momento de alinhamento com os gestores da instituição. Ambas as entrevistadas acreditam haver bons canais de comunicação da escola com as famílias, como as redes sociais da escola, as reuniões e eventos para os quais são chamados e os grupos de WhatsApp (Familiar 1 e Familiar 2).

Tomada de decisões coletiva

Os coordenadores da escola defendem que a gestão da instituição é compartilhada porque as decisões não são tomadas de forma centralizada, e sim coletivamente, com a participação de muitos. Um deles explica que a diretora costuma "reunir rapidamente os professores" em momentos decisivos (Coordenador(a) 3).

A autonomia da equipe e seu empoderamento para a tomada de decisão aparecem como aspectos fundamentais da materialização da liderança distribuída na escola. Na perspectiva dos coordenadores, “essa gestão não é vertical; é uma gestão horizontal” (Coordenador(a) 3), o que é possível porque a diretora sabe delegar responsabilidades de acordo com as competências individuais da comunidade escolar, assim como os gestores sabem identificar aptidões específicas dos professores (Coordenador(a) 1). Para esse entrevistado, saber lidar com essas diferentes situações faz parte da delegação planejada, porque são necessárias “pessoas com habilidades diferentes para estar resolvendo as situações que aparecem dentro da escola” (Coordenador(a) 1). Um professor destaca “que é uma coisa muito importante também da liderança é que o líder conheça os seus liderados”, e isso, em sua opinião, acontece na EEEP Adriano Nobre (Professor(a) 3).

Pelos relatos de gestores, há confiança da direção na equipe e a equipe corresponde a essa confiança, realizando um bom trabalho. Um deles exemplifica dizendo que “teve dias que a escola funcionou sem nenhum gestor. Teve todas as aulas. Começou sete horas terminou as dezessete” (Coordenador(a) 1).

Um professor destaca a confiança depositada nos professores nessa gestão compartilhada, indicando, igualmente, que os projetos desenvolvidos na escola não vêm “de cima para baixo”. Normalmente é o grupo, é o coletivo que sugere, que decide, e que implementa essas ações (Professor(a) 3).

Em conformidade, os profissionais de educação afirmam que têm liberdade para tomar algumas decisões mesmo na ausência da diretora. Como observado por um dos professores: “Tem situações, às vezes, nas quais a diretora não está; não participa de alguma reunião que a gente toma algumas decisões acreditando que as decisões são acertadas e depois a gente comunica. E a gente só faz isso porque a gente tem essa autonomia que é dada pela gestão” (Professor(a) 2). Esse mesmo professor registra, ainda, que ele e os colegas têm autonomia para resolver conflitos menores sem a necessidade de uma intervenção direta da gestão.

Ainda tratando da prática da tomada de decisão coletiva, outro professor relembra uma situação complexa envolvendo a transferência de um estudante, o único que chegou a passar por esse processo na escola. No caso, como explica, a gestão poderia ter decidido de forma isolada, “bastava seguir o regimento”, porém considerou diferentes perspectivas para decidir de maneira colaborativa: “reuniu professores, reuniu o Grêmio, reuniu o Conselho” (Professor(a) 5).

Engajamento da comunidade escolar

A diretora oferece um exemplo de colaboração entre a gestão e os estudantes. Como relata, depois que a escola retomou as atividades presenciais, no pós-pandemia da Covid-19, os alunos não vinham apresentando o mesmo cuidado que tinham com a escola. Assim, acordaram que as orientações relacionadas ao cuidado com alguns espaços passariam a ser veiculadas por eles próprios, com o apoio de alguns professores.

Durante o horário do almoço, por exemplo, pedem aos colegas para prenderem o cabelo, solicitam que deixem a mesa limpa ao concluir para ajudar a quem vai se sentar para almoçar, cuidam para que a pilha de pratos não fique tão grande, para que os pratos e talheres sejam colocados nos locais adequados, entre outras questões. O mesmo ocorre em relação à biblioteca, quando cuidam para que não haja barulho, e a outros espaços da escola. Essas iniciativas, em sua análise, ajudam a fomentar o protagonismo estudantil e a fortalecer o senso de pertencimento a esse ambiente (Diretora).

A gestão compartilhada, como afirma a diretora, também oferece uma rede de suporte aos estudantes que mais precisam. Relatou o caso de um estudante que tinha muitas dificuldades de aprendizagem e queria abandonar a escola. Ele foi inclusive reprovado em um ano, mas a gestão sempre dialogou muito com ele e, em seguida, conseguiu um desempenho bem satisfatório (Diretora).

Professores entrevistados concordam que há um forte engajamento dos estudantes nas atividades da escola. Também citam as iniciativas da instituição para estimular o protagonismo estudantil e a escuta ativa praticada pelos profissionais junto a esse público. A ideia, segundo um deles, é fazer com que eles se sintam corresponsáveis pela gestão da escola, formando-os para a cidadania dentro e fora da instituição (Professor(a) 2).

As alunas também citaram um exemplo de evento da escola liderado pelos próprios estudantes, a saber: uma peça intitulada “A Paixão de Cristo”. Afirmaram que um professor os auxiliou com a análise do roteiro, com os ensaios, entre outros, porém o Grêmio Estudantil participou ativamente do processo, sendo uma das duas entrevistadas diretora cultural do grêmio à época (Aluna 1 e Aluna 2). A peça foi apresentada à toda a comunidade escolar, contando com a presença de familiares.

Com efeito, os dois familiares entrevistados afirmaram que são convidados a ir à escola em diferentes circunstâncias, como por exemplo durante a entrega dos resultados escolares e premiação simbólica dos estudantes que se destacaram com boas notas. Relatam que têm abertura para opinar sobre diversos assuntos que afetam os estudantes, como um deles exemplifica em relação à alimentação escolar: “A gente pode falar, a gente opina na merenda escolar, a gente sabe que tem a nutricionista do Estado que acompanha, mas a gente tem a oportunidade de dizer, ‘Diretora, que tal se fosse assim?’” (Familiar 1). Além dessas reuniões presenciais, os familiares também dizem participar ativamente por meio das redes sociais da escola e dos grupos de WhatsApp.

Na EEEP Adriano Nobre é executado o projeto Diretor de Turma, com forte liderança dos professores. Tal projeto é apontado como uma estratégia crucial no fortalecimento do vínculo entre escola e família. Apesar dos desafios mencionados pelos professores que participam desse movimento, como a rotina intensa e a alta carga de trabalho, o projeto permite o acompanhamento individualizado dos estudantes. Além disso, o feedback contínuo oferecido pelo diretor de turma amplia a proximidade com as famílias (Professor(a) 3 e Professor(a) 4). Como destaca um familiar: “Nem sempre nós estamos aqui dentro da escola presencialmente, mas com ele nós temos uma abertura muito grande” (Familiar 1).

Por fim, vale o registro de que há um livro, intitulado “Memórias do coração” (Sousa, 2021), organizado pela diretora da escola e por um artista local, com relatos assinados por vários membros da comunidade educacional do Ceará e da comunidade escolar da EEEP Adriano Nobre. Esse livro ilustra uma iniciativa de colaboração entre os segmentos da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que traz, em seus capítulos, vários outros exemplos de como essa parceria se materializa.

6.4.2. Impactos

Cabe destacar, também, algumas evidências de impacto da liderança distribuída na EEEP Adriano Nobre, tal como compartilhado por atores dos diferentes segmentos da comunidade escolar. É o caso da vivência de um bom clima escolar; dos bons resultados educacionais obtidos pelos estudantes; e do reconhecimento do trabalho desenvolvido na escola pela comunidade escolar mais ampla.

Bom clima escolar

O clima escolar da instituição, conforme relatado por vários entrevistados, é bastante positivo. Pela fala de um dos coordenadores, pode-se perceber que há um esforço deliberado para que seja assim, a partir de uma prática de gestão compartilhada. Como explica: “a gente precisa garantir que o nosso professor dê aula. Que ele chegue em sala de aula (...) e tenha uma turma receptiva; que ele consiga entrar e discutir com os alunos em segurança”. Para isso, como conclui, é preciso ter “um clima escolar agradável” (Coordenador(a) 1).

Esse bom clima relatado na EEEP Adriano Nobre parece ser fruto, entre outros aspectos, de um diálogo permanente entre os que vivem a realidade da escola, pois, como afirma a diretora, logo que uma questão mais delicada aparece, algum profissional da gestão busca conversar, compreender e oferecer respostas (Diretora). Um coordenador apresenta visão semelhante, destacando que “gestores, professores e funcionários agem imediatamente sobre os problemas quando aparecem” (Coordenador(a) 1). Outro entrevistado afirma que existem diferenças entre as pessoas na escola, como ocorre em todos os lugares, mas que há bastante diálogo e busca de caminhos comuns para alcance dos objetivos (Professor(a) 4).

Foram feitas citações no sentido de que há confiança entre os profissionais que atuam na escola (Professor(a) 1, Professor(a) 3 e Professor(a) 4) e alinhamento em torno de objetivos comuns (Funcionário). Como ilustra um dos entrevistados: “Uma coisa que eu acho muito importante aqui na escola, dessa gestão compartilhada, é a confiança. A maioria das ações realizadas na escola (...) parte dos professores” (Professor(a) 3).

Há também depoimentos que relatam um clima de cordialidades e mesmo de amizade entre profissionais da escola. Dois professores citaram sentir uma preocupação da gestão da escola com o bem-estar deles, até porque isso impacta em sua atuação junto aos colegas e aos estudantes (Professor(a) 5 e Professor(a) 6).

Durante as entrevistas, alguns entrevistados de diferentes segmentos da comunidade escolar mencionaram a organização e mesmo o silêncio que pode ser observado na escola durante os períodos de aula, e até de intervalo entre as aulas. Isso demonstra, na análise do representante da CREDE, o comprometimento dos estudantes com o seu processo de aprendizagem e dos colegas, assim como o respeito ao ambiente escolar (Gestor SEDUC 3).

A afirmação do gestor da regional vai ao encontro de achados da pesquisa realizada por Fernandes (2015) na própria EEEP Adriano Nobre. Segundo a autora, a existência de um clima de ordem na escola foi apontada como elemento positivo na dinâmica escolar por professores (100%), alunos (94%) e pais (90%) respondentes de sua investigação. Como explica: “no Regimento Escolar estão descritos os direitos e deveres dos alunos. Os deveres são uma espécie de código de ética que foi construído com os próprios alunos” (p. 51).

Um clima escolar positivo constitui um dos fatores que contribuem para o sucesso dos estudantes, conforme descrito pela literatura educacional. Pode ser encontrado na EEEP Adriano Nobre, conforme depoimentos, e ser apresentado como uma evidência do engajamento da comunidade escolar nas atividades da instituição, incluindo a sua gestão.

Bons resultados educacionais

Conforme mencionado, com fundamento nas entrevistas realizadas, a comunidade escolar reconhece a prática de uma gestão democrática na EEEP Adriano Nobre, sentindo-se parte desse processo. Muitos entrevistados atribuem os bons resultados educacionais da escola, materializados no seu atual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas aprovações dos estudantes para cursos de ensino superior, a esse modelo de liderança.

Aqui, dois comentários são necessários. O primeiro deles diz respeito aos resultados obtidos pela escola no IDEB 2023 para o ensino médio (6,7), que são positivos quando comparados ao cenário da rede estadual de ensino do Ceará (4,4) e ao cenário nacional (4,3), porém vem caindo desde a pandemia da Covid-19 (o IDEB da escola já chegou a ser 7,1, em 2019). Esse é um ponto de atenção para a comunidade escolar, engajada que demonstra estar com a aprendizagem e aprovação de seus estudantes.

O segundo está relacionado às finalidades maiores da educação no Brasil, tal como posto na Constituição de 1988: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Em relação a essa finalidade, não há indicadores objetivos que permitam aferir seu alcance, mas os depoimentos da comunidade escolar da EEEP Adriano Nobre caminham no sentido de que esse é o modelo de formação buscado para os jovens.

Os profissionais da escola demonstram ter altas expectativas de aprendizagem em relação aos seus estudantes, algo que inclusive é apontado pela literatura educacional como um fator de sucesso escolar. Essa afirmação também vai ao encontro das constatações feitas por Fernandes (2015) sobre o tema na EEEP Adriano Nobre. Como afirma, a partir da análise de dados que coletou, “98% dos alunos e 100% dos professores e pais afirmaram que a escola tem boas expectativas em relação ao desempenho dos alunos” (p. 51). Além disso, aponta que “umas das evidências da alta expectativa da escola é um dos resultados esperados pela escola em 2015: 70% de aprovação dos alunos da terceira série em universidades públicas” (Idem).

Reconhecimento do trabalho pela comunidade escolar

Cabe destacar uma observação feita pela diretora da escola sobre a relevância da instituição para os seus estudantes e familiares. Ela afirma perceber que os pais querem muito que seus filhos estudem na escola, que cresçam pessoal e profissionalmente, enfim, que transformem suas vidas para melhor. Nas suas palavras, as famílias consideram a EEEP Adriano Nobre “uma espécie de portal que se abre para a vida dos filhos, trazendo essas possibilidades de transformação para a vida deles e dessas famílias” (Diretora).

Observação semelhante havia sido feita pelo representante da unidade regional, para quem os pais são os primeiros a sonharem com os filhos estudando nessa escola (Gestor SEDUC 3). E essas afirmações encontram amparo na fala dos próprios familiares entrevistados. Ambos afirmam terem desejado uma vaga para os filhos na EEEP Adriano Nobre (Familiar 1 e Familiar 2).

diretora aponta que os estudantes gostam de estudar na instituição e engajam-se nas atividades propostas, acreditando que podem conquistar mais oportunidades educacionais e profissionais em breve (Diretora). Há professores que também destacam esse engajamento dos jovens com o seu projeto de vida e com a escola (Professor(a) 3).

Os familiares entrevistados estão em sintonia com essas afirmações de que os estudantes são motivados com os estudos e com as atividades realizadas pela escola (Familiar 1 e Familiar 2). Um deles inclusive diz que às vezes acha que o filho estuda por um número muito elevado de horas, na escola e em casa, já tendo inclusive partilhado isso com a direção da escola (Familiar 2). Quando questionadas se gostam de estudar na escola, as duas alunas entrevistadas responderam enfaticamente que sim (Aluna 1 e Aluna 2).

Nas palavras de um dos familiares: “a questão da aprendizagem é de encher os olhos. O professor parece que ele não dorme. Ele não dorme, ele quer ver o sucesso do menino a qualquer custo, sem brigar, sem impor, só vai conquistando: ‘você pode’, ‘você consegue’. É muito bacana, é muito interessante, é uma história de sucesso” (Familiar 1).

Vale o registro, ainda, de observação feita por dois radialistas que estiveram na escola por ocasião da realização das entrevistas do presente estudo, em momentos diferentes e representando veículos de comunicação distintos. Ambos se referiram à instituição como motivo de orgulho da região, sendo responsável inclusive, segundo um deles, pelo aumento da autoestima da população local.

6.5. Liderança distribuída na escola: facilitadores e impeditivos

Os fatores que contribuem para a materialização de uma liderança distribuída em uma escola, assim como os que comprometem esse tipo de vivência, podem ser encontrados externa e internamente. Externamente, por exemplo, cabe apontar o papel da secretaria de educação na elaboração de diretrizes no sentido de uma gestão democrática da escola, bem como da oferta de formação continuada. Internamente, como ilustração, pode-se destacar o comprometimento das equipes na observância dessas diretrizes, quando existentes, ou na construção de modelos de trabalho mais colaborativos, considerando a legislação nacional, quando houver lacunas na atuação da gestão da rede de ensino.

É importante realçar que as escolas operam sob perspectivas muito próprias, dependendo de seus contextos, suas culturas organizacionais e das pessoas que nelas atuam. A título de ilustração, vale mencionar a pesquisa de Viana (2022) que conduziu estudo de caso em duas escolas públicas municipais do Maranhão e observou que nelas havia considerável diferença. Em uma, a liderança exercida era mais autônoma, distribuída e instrucional, com o diretor desenvolvendo diferentes ações e mobilizando recursos diversos com base em sua experiência, formação e conhecimento. Na outra, a liderança era mais dependente das orientações da sua secretaria de educação, sendo focada nas questões mais administrativas. Nesse segundo caso, a autora constata que a falta de formação e de apoio do órgão central constitui um dos maiores obstáculos para que o diretor exerça sua autonomia e liderança.

Focando na realidade da EEEP Adriano Nobre, a partir de relatos de gestores da SEDUC, CREDE e da comunidade escolar, importa sistematizar alguns facilitadores e impeditivos das práticas de liderança distribuída na escola.

6.5.1. Facilitadores

Entre os fatores facilitadores das práticas de liderança distribuída na escola, podem ser citados: a existência de diretrizes claras da Secretaria da Educação do Estado do Ceará orientando a implementação de uma gestão democrática; uma cultura organizacional de respeito aos diversos segmentos da comunidade escolar; e o engajamento da comunidade escolar nas atividades cotidianas da instituição.

Diretrizes da Secretaria da Educação

Inicialmente, faz-se necessário registrar que para a rede de escolas estaduais de educação profissional, desde sua criação em 2008, há diretrizes muito claras da secretaria da educação em relação ao modelo de gestão a ser seguido, a chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Essas diretrizes, à princípio, foram associadas a uma seleção específica e a uma formação continuada para os gestores e professores dessas escolas.

É preciso considerar, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), que os profissionais da educação não são meros implementadores de políticas educacionais. Os autores estudaram como as escolas “fazem” política, mais especificamente como as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não) nas escolas. Constataram que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas nas instituições educacionais e que os atores – no caso da pesquisa que conduziram, os professores – têm o controle do processo.

Com efeito, um coordenador coloca que a formação da TESE foi ofertada aos diretores de todas as escolas estaduais de educação profissional, mas nem todos a vivenciaram fielmente e, em sua visão, isso contribuiu para explicar os melhores resultados da EEEP Adriano Nobre (Coordenador(a) 3).

Nos relatos de entrevistados, a filosofia de gestão expressa na TESE virou parte da cultura organizacional da escola (Diretora). Muitos dos seus conceitos fundamentais, como a delegação planejada, e de suas premissas, como o protagonismo estudantil, fazem parte do discurso e da prática dos entrevistados. Desse modo, constata-se o empenho dos profissionais da escola em exercitar as diretrizes repassadas pela secretaria da educação, assim como de introduzir os novos atores que chegam à escola nessa sistemática de atuação.

A escola implementa, ainda, outras iniciativas orientadas pela secretaria, como o projeto Diretor de Turma, que prevê um acompanhamento individualizado dos estudantes por professores, e a relação da escola com a família a partir do compartilhamento de informações sobre esse acompanhamento. Tanto os profissionais da escola quanto os familiares fizeram referência aos resultados positivos desse projeto.

Respeito aos segmentos da comunidade escolar

Uma premissa relevante da instituição, citada por um entrevistado, é “ver todos da escola como educadores, não somente os professores: o porteiro é educador, os meninos da cozinha são educadores, as pessoas que participam da limpeza também são educadores” (Professor(a) 4). Outros professores registraram o mesmo (Professor(a) 5 e Professor(a) 6). Essa é uma postura de respeito a todos os profissionais, assim como de valorização do potencial de cada um.

Na linha da integração e valorização das pessoas, assim como de celebração das conquistas obtidas, alguns entrevistados mencionaram a realização de eventos de premiação dos estudantes que se destacam nas avaliações da escola, com participação dos familiares. A ideia é, como explica a diretora, fugir da prática de chamar os familiares à escola apenas para tratar de problemas relacionados ao comportamento ou aprendizagem dos jovens.

A existência de encontros sistemáticos com os vários segmentos da comunidade escolar, relatados tanto pela diretora quanto pelos coordenadores, professores, funcionário, alunas e familiares, também é um exemplo de respeito a cada um deles. Como destaca Mesquita (2021), nas reuniões de alinhamento “todos são estimulados à participação em um espaço em que as opiniões e experiências são trocadas com respeito, independentemente da função exercida na escola” (p. 125). Isso demonstra, entre outros elementos, a valorização da voz de todos e a busca por aproveitar o que de melhor cada pessoa tem a oferecer.

Engajamento da comunidade escolar

Pelos relatos obtidos durante as entrevistas, os diversos segmentos da comunidade escolar participam das diferentes fases do ciclo de gestão da instituição: planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das atividades. Conforme pesquisa conduzida por Mesquita (2021), sobre aspectos da gestão da EEEP Adriano Nobre, “a escola se preocupa em planejar e avaliar constantemente as ações que desenvolve” (p. 125). A partir das entrevistas que realizou com profissionais da escola, constatou que o alinhamento semanal é o espaço em que essas atividades ocorrem de modo mais sistemático, constituindo também “uma das oportunidades em que mais se vivencia a democracia na escola” (Idem).

Na visão de um dos coordenadores, os professores da instituição são muito engajados e têm uma liderança muito forte, tanto em sala de aula quanto fora. Nas suas palavras, na EEEP Adriano Nobre “o professor tem voz.

Então quando se diz que é uma gestão partilhada, é porque o professor tem voz; ele participa o tempo todo” (Coordenador(a) 3). Os professores entrevistados, todos, destacaram esse engajamento com as ações da escola.

Há, de um lado, um senso de pertencimento à escola por parte desses atores e, de outro, de corresponsabilidade com os resultados alcançados. Essa visão está refletida na fala do funcionário entrevistado, para quem ele e os colegas se sentem corresponsáveis pelos resultados da escola porque são envolvidos nos diferentes processos educacionais. Como relata: “Nós participamos de aulão, nós participamos de simulados, nós participamos de praticamente todas as ações que a escola desenvolve para que os estudantes possam ter melhores resultados. Nós participamos, desde o porteiro até o coordenador e o diretor” (Funcionário). Em estudo realizado sobre a gestão da EEEP Adriano Nobre, Mesquita (2021) também afirmou ser perceptível esse sentimento de pertencimento dos profissionais à instituição.

Um entrevistado explica que o foco dos profissionais da escola no desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo ele, são realizadas muitas avaliações, internas e externas. Em relação aos professores, afirma que “procuram destacar quais são os pontos fracos dos alunos para exatamente trabalhar em cima dessas questões”. Isso acaba, em sua visão, “se traduzindo em bons resultados” (Funcionário).

Já os estudantes, conforme depoimentos obtidos, são engajados com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Novamente, essa constatação está em sintonia com os achados da investigação de Mesquita (2021), que relata que “gestores e professores destacaram que os alunos participam não só de grupos de estudo e de monitorias, mais de quaisquer outras atividades que a escola realiza e o fazem com prazer e empolgação” (p. 120).

Por fim, um entrevistado afirma que “os pais são muito assíduos também nas reuniões de conselho de classe”. Explica que nessas reuniões “os alunos podem avaliar o professor, expor quais são suas opiniões, quais são os pontos que precisam melhorar” (Funcionário).

6.5.2. Impeditivos

Inicialmente, cabe destacar que uma gestão democrática da educação pressupõe a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e que as pessoas têm visões muito diversas. Essa diversidade, própria da democracia, é um potencial das instituições, apesar do necessário reconhecimento de que também constitui um elemento que traz complexidade ao processo. Assim, a liderança do perfil plural da comunidade escolar, algo presente em diferentes contextos, é um ponto de dedicação a ser considerado.

No presente estudo não foram identificados fatores realmente impeditivos para que a liderança distribuída ocorra na EEEP Adriano Nobre, mas há, sim, vários que constituem desafios para a sua plena e permanente materialização. Entre esses fatores desafiadores das práticas de liderança distribuída na escola, podem ser citados: a adaptação de novos profissionais à cultura organizacional da escola; a acolhida e garantia de sucesso a estudantes com novos perfis; e a inovação das práticas de gestão da instituição.

Adaptação de novos profissionais à cultura organizacional

A adaptação de novos profissionais à cultura organizacional da EEEP Adriano Nobre é um ponto de atenção para a gestão, inclusive para possibilitar a continuidade de um trabalho colaborativo e democrático na instituição. Essa cultura envolve, entre outros aspectos, a participação nos canais formais de comunicação já estabelecidos na escola e, como consequência, a vivência de modo intenso de seu cotidiano.

Com efeito, esse desafio foi apresentado tanto pelo gestor da regional, quanto pela diretora da escola e por professores. Segundo o gestor da CREDE, a instituição é exigente com relação ao trabalho de seus profissionais, como acredita que devem ser todas as escolas. Mas comenta que, em outras instituições, em geral, há mais flexibilidade (Gestor SEDUC 3). Em sintonia com essa assertiva, um professor afirma que quem escolhe ir para a escola sabe que terá que trabalhar muito (Professor(a) 4).

A diretora afirmou que os desafios na gestão compartilhada existem. Na mesma linha do gestor da regional, disse que nem todos os profissionais lotados na escola, por exemplo, conseguem se alinhar à metodologia de colaboração. Como exemplificou, já ocorreu de não conseguir atuar junto a um professor específico, que

estava em estágio probatório, por visualizar nele um perfil que trazia críticas não construtivas para a escola. Ao final esse professor inclusive deixou a escola (Diretora).

Como ocorre em todas as instituições, profissionais saem e chegam ao ambiente escolar. Quando novos professores são selecionados para atuar na escola, um coordenador afirma realizar uma formação sobre a TESE logo no início. Explica, por exemplo, que os professores precisam praticar o que demandam do estudante. Como o aluno não pode usar o celular na sala de aula, o professor também não pode. Do mesmo modo que o aluno não pode chegar atrasado, ele também não pode (Coordenador(a) 1).

Segundo esse coordenador, a equipe da escola vai dando vários exemplos para que os novos professores entendam a lógica de funcionamento da escola. Relata, ainda, que chega um momento no qual, se a pessoa não conseguir se integrar com o grupo, agindo conforme a cultura da escola, será chamada para conversar (Coordenador(a) 1).

Acolhida e garantia de sucesso a estudantes com novos perfis

Um entrevistado destaca que o público que chega à EEEP Adriano Nobre é selecionado. Em sua visão, isso faz com que cheguem estudantes mais preparados, no sentido de conseguir desenvolver as atividades planejadas na escola e ser bem-sucedidos academicamente (Funcionário). Com efeito, como já registrado, há uma seleção dos estudantes para acesso à escola, o que garante a entrada de estudantes com melhor desempenho nos exames, porém isso não isenta o processo de desafios (Gestor SEDUC 3).

Segundo um dos coordenadores, todo ano há novos desafios, porque a escola recebe alunos novatos. Quando esses chegam, na sua visão, sentem o impacto porque a instituição tem uma rotina muito intensa. Há muitos projetos em curso simultaneamente na escola, como o fomento ao protagonismo estudantil (Coordenador(a) 3).

Vários entrevistados ressaltam que, nos últimos anos, a escola está recebendo um público com novo perfil. Nas palavras do gestor da regional, “o cenário vai mudando e o desafio vai aumentando”. O entrevistado ilustra dizendo que quando a escola foi criada não havia cota para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Hoje há. E aí é preciso pensar, segundo ele, em como incluir esses alunos e contribuir para o seu processo de desenvolvimento (Gestor SEDUC 3).

O mesmo entrevistado menciona que atualmente há cotas de acesso para os estudantes do bairro (30%) e as demais vagas podem ser ocupadas por estudantes de quaisquer municípios. E esse processo de entrada de estudantes de municípios cada vez mais remotos, de fato, vem ocorrendo. Como explica: “quando temos uma diversidade social maior, temos também um desafio de participação maior” (Gestor SEDUC 3).

O entrevistado enfatiza que a participação das famílias foi um aspecto estruturante na construção da cultura organizacional da EEEP Adriano Nobre (Gestor SEDUC 3). Com efeito, estudo conduzido por Fernandes (2015) nessa instituição aponta o estímulo à participação dos pais e a inserção dos pais na gestão como aspectos presentes na escola, a partir da visão da comunidade escolar, e característicos de uma escola eficaz.

Segundo o entrevistado, os resultados positivos obtidos pela escola são muito associados ao seu relacionamento com as famílias (Gestor SEDUC 3). Um dos familiares entrevistados afirma o mesmo. Nas suas palavras, “o diferencial dessa escola é a família aqui dentro; é a participação da família” e “o crescimento da escola é em virtude dessa parceria” (Familiar 1).

O esforço para contar com as famílias na escola é, para alguns gestores – da regional e da escola, um desafio, sobretudo em um contexto em que, cada vez mais, estudantes são advindos de localidades mais distantes do município. Os professores reconhecem que muitos familiares são presentes na escola – como foi afirmado pelos próprios familiares entrevistados, contudo reconhecem o desafio para que isso seja efetivado com muitos familiares (Professor(a) 2).

Na visão do gestor da regional, “com a mudança no público recebido pela escola, agora vinda principalmente de outros municípios, esse acompanhamento familiar tem sido comprometido pelo fator distância” (Gestor SEDUC 3). Daí a necessidade de repensar as estratégias usadas pela escola para a manutenção dessa parceria.

Inovação nas práticas de gestão da instituição

As várias mudanças no cenário da escola, na visão do gestor da CREDE, demandam por inovações em suas práticas, com o intuito de manter seu bom clima organizacional e resultados educacionais. Em primeiro lugar,

como destaca, os jovens de hoje são outros, com características distintas daqueles do início da trajetória da escola (Gestor SEDUC 3).

Com a citada alteração no perfil dos estudantes que acessam a instituição, e consequentemente de suas famílias, novos desafios estão postos. É preciso, entre outras questões, como aponta o entrevistado, inovar na gestão da escola. Alguns princípios importantes precisam ser mantidos, na sua análise, como é o caso da gestão democrática da escola e a forte participação dos familiares no acompanhamento da vida escolar de seus filhos (Gestor SEDUC 3).

Os familiares necessitam estar presentes, na sua opinião, pela relevância que têm para o sucesso escolar dos filhos e para a manutenção da gestão democrática da escola. Se não podem estar fisicamente presentes, como antes, outros modelos de aproximação precisam ser buscados. “Pode ser que seja necessário que a escola vá até as famílias, ao invés de esperar elas virem até a escola”, cita como exemplo. Não descarta a relevância desses familiares irem à escola em alguns momentos, mas há que se pensar as possibilidades concretas dessa ação (Gestor SEDUC 3).

7. Conclusões

O conceito de liderança distribuída na educação está relacionado a uma prática de trabalho marcada pela horizontalidade das relações e compartilhamento de poder para tomada de decisão e realização de atividades. Trata-se de uma forma de trabalho organizada mais coletivamente (Gronn, 2000). No Brasil, esse modelo de liderança aproxima-se da chamada gestão democrática do ensino (Lück, 2014), modelo constitucionalmente previsto para o setor da educação no país.

O objetivo deste estudo de caso foi explicitar os principais aspectos do modelo de liderança distribuída adotado pela Escola Estadual de Educação Profissional Adriano Nobre, localizada em Itapajé, no Ceará, seus pontos fortes e desafios, com reflexões sobre o tema no estado em questão e no Brasil.

Para tanto, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, com a revisão da literatura pertinente ao tema; a análise documental da legislação sobre gestão democrática no Ceará e no Brasil; e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores nacionais, estaduais e locais, além de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Pode-se afirmar que, do ponto de vista do quadro regulatório e político do Brasil, já há uma longa caminhada no sentido de estruturar uma gestão democrática da educação, tanto em relação às redes estaduais de ensino quanto às escolas. Desde a Constituição de 1988, passando pela LDB de 1996 e pelo PNE, até a nova lei do FUNDEB, foi sendo construída uma base para a organização desse modelo de gestão. Entrevistados de todos os níveis – nacional, estadual, regional e local – concordam com essa assertiva.

Os estudos realizados sobre a prática no país, contudo, mostram que ainda há bastante por ser feito para que as diretrizes nacionais sejam implementadas. Há críticas a uma visão reducionista que atrela a gestão democrática exclusivamente à seleção dos gestores escolares. Mas mesmo em relação a essa seleção, os dados mostram que grande parte das redes de ensino ainda nomeia esses profissionais com base em indicações políticas. Isso precisa ser registrado, mesmo reconhecendo também avanços nessa seara.

No Ceará, o processo de escolha dos diretores escolares por meio de seleção técnica e eleição, em 1995, foi um marco para as ações direcionadas à uma gestão democrática da rede estadual de ensino. Esse processo foi sendo aperfeiçoado, por exemplo, com a constituição do chamado núcleo gestor das escolas e com a realização de seleção pública também para outros cargos de gestão da rede de ensino, como as unidades regionais. Hoje, a rede convive com processos seletivos diferenciados para suas escolas, havendo inclusive um considerável número de unidades escolares que não conta com a fase de eleição para escolha de seus diretores, como é o caso das escolas estaduais de educação profissional.

A análise das entrevistas aponta, inicialmente, que são muitos os desafios para a vivência de uma gestão escolar democrática no Brasil e no Ceará, sendo sua conquista e manutenção um esforço permanente. Existe uma cultura nacional, há muito instalada, de centralização do poder nos gestores escolares, e o compartilhamento desse poder requer ação consciente e competência para fomentar o necessário engajamento da comunidade escolar. A grande diversidade de escolas demanda soluções também locais para uma melhor gestão do equipamento escolar.

Estudiosos internacionais e nacionais apontam a existência de diversos modelos de liderança escolar (Bush, 2022; Lück, 2014), alguns deles opostos enquanto outros complementares. Nogueira (2024), por sua vez, explica que muitos desses modelos convivem em uma rede de ensino, em uma escola e mesmo em um gestor escolar. Do mesmo modo, modelos de gestão diferenciados, inclusive com fundamentações teóricas aparentemente conflitantes, podem ser observados em uma mesma rede de ensino.

Na rede estadual de educação do Ceará, com efeito, convivem diferentes modelos de gestão, como a gestão democrática do ensino e a chamada Gestão por Resultados (GpR). A emergência desses modelos no estado pode ser identificada entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, com fortalecimento de ambos ao longo do tempo (Vieira, Plank e Vidal, 2019; Soares, 2022).

Houve entrevistados em âmbito nacional e estadual que apontaram a importância do perfil do gestor para a concretização de uma gestão mais compartilhada. Vários entrevistados, todavia, enfatizaram a importância da

formação continuada para o desenvolvimento de um perfil adequado à promoção da gestão democrática, a exemplo da própria diretora da escola em análise.

Os programas de formação de gestores, desse modo, são apontados como relevantes tanto em âmbito nacional, quanto estadual, regional e local. Foram apontadas iniciativas do MEC e da SEDUC-CE que podem e devem ser fortalecidas. E viu-se o impacto que a formação continuada dos profissionais da educação teve na constituição da própria EEEP Adriano Nobre, introduzindo o novo modelo de gestão proposto pela secretaria de educação do estado às escolas de educação profissional.

As entrevistas mostram, ainda, que os diferentes atores da comunidade escolar em foco reconhecem a prática de uma gestão distribuída na EEEP Adriano Nobre, atribuindo a essa prática seus bons resultados educacionais. Esses resultados educacionais são positivos quando comparados ao cenário estadual e nacional, porém necessitam de atenção uma vez que desde a pandemia da Covid-19 o IDEB da escola vem caindo.

O clima escolar da EEEP Adriano Nobre, pelos relatos dos entrevistados da instituição, é bastante positivo. Os profissionais, alunos e familiares sentem-se acolhidos e ouvidos na escola. Esse clima escolar, em sintonia com seus resultados educacionais, aparenta reverberar na comunidade, sendo a instituição motivo de orgulho para a região e um espaço almejado para os jovens de Itapajé e de municípios do entorno.

Dentre os principais pontos fortes identificados, pode-se mencionar a existência de uma cultura de gestão distribuída bem consolidada na instituição, presente não apenas na fala da direção escolar, mas também na expressão dos demais atores da comunidade escolar. Há rotinas e práticas de diálogo estabelecidas, com momentos específicos para que as pessoas possam se manifestar, para além de fazerem isso de forma mais informal no cotidiano. Essa rotina de encontros foi, à princípio, orientada pela SEDUC-CE, e teve continuidade ao longo dos anos. Além disso, há um cuidado de introduzir novos atores nessas rotinas.

Entre os principais desafios, está a necessidade de permanente inovação na realidade da escola, para que ela continue a atuar com uma liderança distribuída e a alcançar bons resultados educacionais. Mudanças de cenário, em geral, demandam ações diferenciadas. Novos atores integram-se constantemente à instituição, sejam profissionais da educação, sejam estudantes e suas famílias, como é natural em todos os estabelecimentos de ensino. Esses atores trazem outras visões e elementos, como é possível ilustrar com a mudança em curso no perfil dos estudantes: antes, pertencentes majoritariamente ao município de Itapajé, e atualmente, cada vez mais oriundos de municípios mais remotos. É preciso levar em consideração alterações no perfil dos novos estudantes que acessam a escola, assim como de seus familiares, para que bons resultados continuem a se materializar.

À guisa de conclusão, registra-se que o modelo de gestão de uma escola é associado ao seu contexto único, sendo que políticas públicas podem e devem fomentar práticas mais democráticas nas instituições educacionais do país. Cabe às redes de ensino criar condições para que esses modelos possam prosperar, disponibilizando diretrizes e oferecendo formação continuada sobre o tema para gestores e demais profissionais da educação.

Como potencial do estudo, destaca-se a possibilidade de conhecer elementos da realidade de uma escola pública brasileira que tem forte presença de aspectos que caracterizam uma gestão democrática do ensino, ou seja, que conta com uma liderança distribuída entre os diversos atores da comunidade escolar. Em especial, vale mencionar que essa é uma escola que apresenta um bom clima escolar e excelentes indicadores de aprendizado dos estudantes, objetivo maior das instituições educacionais. Assim, outras escolas podem inspirar-se nas práticas aqui relatadas e os gestores educacionais, de um modo geral, podem fazer uso dessas informações para a formulação e implementação de políticas públicas relacionadas ao tema foco do estudo.

Agradecimentos

A autora agradece a todos(as) os(as) entrevistados(as) pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Agradece, ainda, à Sofia Lerche Vieira, pela parceria na realização das entrevistas na EEEP Adriano Nobre; à Olívia Maria da Costa Silveira, pela leitura crítica do texto; e à Julia Alkmim Marques de Oliveira e Isabel Moraes de Ferreira, pelo apoio na transcrição das entrevistas.

Referências

- ARAÚJO, Adilson Cesar de. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm#:~:text=2o%20O%20Programa%20Brasil,na%20forma%20da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20aplic%C3%A1vel. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm#:~:text=L14945&text=Altera%20a%20Lei%20n%C3%B0.9394,31%20de%20julho%20de%202023. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Projeto de Lei nº. 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 31 ago. 2024.

- BUSH, Tony. Teorias de liderança escolar. WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara. (Orgs.). Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Decreto nº. 25.297, de 18 de novembro de 1998. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/paginas/leis-e-normativos-internos>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Decreto nº. 32.426, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/3_decreto_32426_2017.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 12.442, de 18 de maio de 1995. Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/2282-lei-n-12-442-de-18-05-95-d-o-de-19-05-95>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 12.861, de 18 de novembro de 1998. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3157-lei-n-12-861-de-18-11-98-d-o-de-18-11-98>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4059-lei-n-13-513-de-19-07-04-d-o-de-27-07-04#:~:text=DE%2027.07.04\).,Ensino%2C%20e%20dá%20outras%20providências](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4059-lei-n-13-513-de-19-07-04-d-o-de-27-07-04#:~:text=DE%2027.07.04).,Ensino%2C%20e%20dá%20outras%20providências). Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 16.379, de 16 de outubro de 2017. Altera a Lei nº. 13.513, de 19 de julho de 2004. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5956-lei-n-16-379-de-16-10-17-d-o-18-10-17#:~:text=No%20caso%20das%20escolas%20indígenas,legais%20para%20a%20sua%20operacionalizaçã>o. Acesso em: 31 ago. 2024.
- CEARÁ. Lei nº. 17.618, de 20 de agosto de 2021. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7723-lei-n-17-618-20-08-2021-d-o-23-08-21>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- FERNANDES, Maria Jucineide da Costa. Eficácia escolar: estudo de caso na educação profissional do Ceará. 82 f. .il. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2015.
- GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.
- GRONN, P. Distributed properties: a new architecture for leadership. Educational Management and Administration, v. 28, n. 3, p. 317-388, 2000.
- GUMUS, S., BELLIBAS, M. S., ESEN, M., & GUMUS, E. (2018). A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research from 1980 to 2014. Educational Management Administration & Leadership, 46, 25-48.
- <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- GUNTHER, Helen Fischer; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida; LOCH, Murialdo. Distinções entre Liderança Compartilhada e Distribuída. Anais do I SUGEG - Florianópolis - SC ,2017.

- HOLANDA, Marcos Costa (Org.). Ceará: a prática de uma gestão por resultados/Marcos Costa Holanda (organizador). Fortaleza: IPECE, 2006.
- LEITHWOOD, Kenneth e MASCALL, Blair. Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. LEITHWOOD, Kenneth. ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile, 2009. Disponível em: <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Cómo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- LIMA, Vagna Brito de. Gestão democrática das escolas públicas cearenses: avanços e recuos. Curitiba: Appris, 2020.
- LIMA, Licínio C. A Gestão Democrática das Escolas: do Autogoverno à Ascensão de Uma Pós-Democracia Gestionária. Educ. Soc. Campinas, 35, nº129, p.1067-1083, out. - dez., 2014.
- LÓPEZ, P. y GALLEGOS, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral docente. Revista Estudios pedagógicos, 40(1) 163-178. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação & Sociedade, ano XXII, Brasília, no 75, agosto/2001.
- MESQUITA, Ricardo Carneiro. A construção de uma escola de sucesso: as práticas gestoras e pedagógicas da Escola Estadual de Educação Profissional Adriano Nobre, Itapajé/CE. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13171>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- NASPOLINI, Antenor Manoel. Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.3-5, fev/jun. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2643/2381>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- NASPOLINI, Antenor Manoel. A reforma da educação básica no Ceará. Estud. av. 15(42), Ago 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200006>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. Curso online Gestão Escolar na Prática: Dimensão Político-Institucional, desenvolvido pela Fundação Getulio Vargas em parceria com o Instituto Unibanco. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/formacoes/detalhe/e4687f96-d957-474f-a9ab-d964c8eead33>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- RIDDER, H.-G. The Theory Contribution of Case Study Research Designs. Business Research, 10, 281-305, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40685-017-0045-z>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de educação e Plano Nacional de Educação. Campinas, SP : Autores Associados, 2014.
- SENA, Paulo. Novo FUNDEB permanente. Comentários à Lei n. 14.113/2020 (com as alterações promovidas pelas Leis n. 14.276/2021 e 14.325/2022. Belo Horizonte: Fórum, 2023. (Coleção Fórum Direito e Políticas Públicas, 6).
- SILVEIRA, Pedro Henrique Sampaio. Eleições de Diretores no Ceará: Um Processo de Construção da Gestão Democrática, Seus Desafios e suas Possibilidades. Universidade Federal de Juiz de Fora CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2013.
- SOARES, Francisca Juliana Feitosa. Caminhos e sentidos da política de educação: uma avaliação do modelo de gestão para resultados implementada no âmbito da secretaria da educação do Ceará. Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2022.
- SOARES, Luana Bergmann. Qualidade, Equidade e Combate a Desigualdades – Impressões iniciais sobre o Projeto de Lei no 2.614, de 2024, como proposta de novo Plano Nacional de Educação (2024-2034). Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Julho 2024 (Boletim Legislativo n. 109, de 2024). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 9 jul. 2024.
- SOBINHO, Vânia Duarte; CUENTO, Juan Pablo Catalán. Liderança Compartilhada e Formação Docente: Uma Revisão Sistêmica da Literatura Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, V9.n04. abril 2023.

- SOUSA, Silvandira Mesquita. Memórias do coração. Ceará, Jardim Literário, 2021.
- SOUZA, Â. R. de; PIRES, P. A. G. As Leis da Gestão Democrática da Educação nos Estados Brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba Brasil, v34, n. 68, p. 65-87, abr. 2018.
- VIANA, Natalia Pereira Lima. Gestão e Liderança Escolar na Pandemia: Um Estudo de Caso em Duas Escolas Públicas Municipais no Maranhão. Tese de requisito parcial para obtenção do grau de doutor Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados* 21 (60), 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Ibero-Americana de Educação*. n. 67, pp. 19-38, 2015.
- VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 11–25, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3175>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan e VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educ. Real*. 44(4), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623687353>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- WEINSTEIN, José Gonzalo; LOUZANO, Paula. Dossiê Liderança Educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, v.13, n1, p. 5-10, jan./abr. 2019.

Apêndice

Apêndice 1: Relação de entrevistados

Entrevistas realizadas por nível de gestão e cargo ou perfil

Nível de gestão	Cargo ou perfil	Quantidade
Nacional – Brasil: MEC	Secretária da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC)	1
	Diretora de Programa da Secretaria-Executiva do Ministério da Educação (SE-MEC)	1
Estadual – Ceará: SEDUC	Secretária da Secretaria-Executiva de Ensino Médio e Profissional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Sexec-EMP-SEDUC-CE)	1
	Secretária da Secretaria-Executiva de Gestão da Rede Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Sexec-GRE-SEDUC-CE)	1
Regional – Itapipoca: CREDE	Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 2, vinculada à da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e no âmbito da qual se situa a EEEP Adriano Nobre (CREDE-Itapipoca)	1
Local – Itapajé: Escola	Diretora da EEEP Adriano Nobre	1
	Equipe de gestão da EEEP Adriano Nobre	3
	Professores da EEEP Adriano Nobre	6
	Funcionário do conselho escolar da EEEP Adriano Nobre	1
	Alunas do grêmio estudantil da EEEP Adriano Nobre	2
	Familiares de alunos da EEEP Adriano Nobre	2
Total		20

Fonte: elaboração própria.