

GESTÃO PARTICIPATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA:

incidentes críticos nas trajetórias de gestores escolares

PARTICIPATORY MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS IN FORTALEZA:

critical incidents in the trajectories of school managers

GESTIÓN PARTICIPATIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE FORTALEZA:

incidentes críticos en la trayectoria de los directores escolares

Angela Maria Vieira de Almeida¹

Maria Auxiliadora Ávila²

Suzana Lopes Salgado Ribeiro³

RESUMO:

A gestão participativa caracteriza-se pela ainda desafiadora democratização das relações escolares, que pressupõe a colaboração entre gestores, docentes e comunidade escolar em geral. Este artigo apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, nas narrativas de gestores sobre suas trajetórias profissionais, os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) vivenciados no processo de gestão participativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi orientada pelo método biográfico-narrativo. Foram realizadas duas entrevistas, uma do tipo aberta e outra semiestruturada, com cinco gestoras e um gestor de escolas públicas do Ensino Fundamental de Fortaleza, Ceará, que apresentaram os melhores resultados do IDEB nos anos de 2017, 2019 e 2021, em cada um dos 6 distritos escolares (DE) do município. As leituras e releituras das transcrições (editadas e organizadas em biogramas) possibilitaram a análise dos relatos segundo as seguintes categorias: (1) Processos formativos: trajetórias que se tocam; (2) Momentos que ressignificam o fazer escolar; (3) Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância; (4) A gestão participativa como projeto coletivo em

¹ Mestranda em Gestão e Desenvolvimento Regional (MGDR) no Centro Universitário do Sul de Minas; professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2073-4008>. E-mail: angela.almeida@alunos.unis.edu.br.

² Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora na Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) – Brasil. E-mail: maria.avila@professor.unis.edu.br.

³ Doutora em História Social e Professora no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e Universidade de Taubaté (UNITAU) – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

movimento. Essas categorias emergiram do diálogo entre as narrativas dos sujeitos e os aportes teóricos mobilizados. Revelaram que, diante de conflitos, resistências institucionais e violências territoriais, gestoras e gestor construíram uma liderança relacional, pautada pela escuta, confiança e corresponsabilidade. A gestão democrática, nesse contexto, emergiu como prática de resistência, humanização e transformação da cultura escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação pública. Trajetórias profissionais. Incidentes críticos. Liderança feminina.

ABSTRACT:

Participatory management is characterized by the still-challenging democratization of school relationships, which presupposes collaboration among administrators, teachers, and the broader school community. This study, developed at the Master's level, aimed to understand, through the narratives of school administrators about their professional trajectories, the critical incidents experienced in the process of participatory management. The qualitative research was guided by the biographical-narrative method and included two interviews, one open and one semi-structured, with five female administrators and one male administrator from public elementary schools in Fortaleza, Ceará, which achieved the highest IDEB results in 2017, 2019, and 2021 in each of the city's six school districts. The transcriptions, edited and organized into biograms, were analyzed according to four categories: (1) formative processes: trajectories that intertwine; (2) moments that re-signify school practice; (3) relationships and affections: leadership through listening and consistency; and (4) participatory management as a collective project in motion. The findings revealed that, in the face of conflicts, institutional resistance, and territorial violence, the administrators developed a relational leadership grounded in listening, trust, and shared responsibility. In this context, democratic management emerged as a practice of resistance, humanization, and transformation of school culture.

Keywords: Democratic management. Public education. Professional trajectories. Critical incidents. Female leadership.

RESUMEN

La gestión participativa se caracteriza por la aún desafiante democratización de las relaciones escolares, que presupone la colaboración entre gestores, docentes y la comunidad escolar en general. Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada a nivel de Maestría, cuyo objetivo fue comprender, en las narrativas de los gestores sobre sus trayectorias profesionales, los incidentes críticos (acontecimientos significativos) vivenciados en el proceso de gestión participativa. La

investigación, de enfoque cualitativo, se orientó por el método biográfico-narrativo. Se realizaron dos entrevistas —una de tipo abierta y otra semiestructurada— con cinco gestoras y un gestor de escuelas públicas de educación primaria de Fortaleza, Ceará, que presentaron los mejores resultados del IDEB en los años 2017, 2019 y 2021, en cada uno de los seis distritos escolares (DE) del municipio. Las lecturas y relecturas de las transcripciones (editadas y organizadas en biogramas) posibilitaron el análisis de los relatos según las siguientes categorías: (1) Procesos formativos: trayectorias que se cruzan; (2) Momentos que resignifican el quehacer escolar; (3) Relaciones y afectos: el liderazgo mediante la escucha y la constancia; (4) La gestión participativa como proyecto colectivo en movimiento. Estas categorías surgieron del diálogo entre las narrativas de los sujetos y los aportes teóricos movilizados. Revelaron que, ante conflictos, resistencias institucionales y violencias territoriales, las gestoras y el gestor construyeron un liderazgo relacional, basado en la escucha, la confianza y la corresponsabilidad. La gestión democrática, en este contexto, emergió como una práctica de resistencia, humanización y transformación de la cultura escolar.

Palabras clave: Gestión democrática. Educación pública. Trayectorias profesionales. Incidentes críticos. Liderazgo femenino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, cujo objetivo foi compreender, nas narrativas de gestores escolares sobre suas trajetórias profissionais, os incidentes críticos (acontecimentos marcantes) vivenciados no processo de gestão participativa em escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Fortaleza.

Nas últimas décadas, a gestão escolar tem se configurado como um espaço de articulação entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas. A gestão participativa, nesse contexto, democratiza as relações escolares, possibilitando a colaboração entre gestores, docentes e comunidade escolar em geral na tomada de decisões. Esse modelo de gestão, ao integrar diferentes vozes no processo decisório, também fortalece a autonomia dos gestores, contribuindo para a qualidade da educação (Lück, 2009; Paro, 2012).

Essa dinâmica evidencia que, na educação, o planejamento e a organização devem estar articulados às necessidades da comunidade escolar (Gadotti, 2014). Trata-se, contudo, de uma prática que enfrenta tensões históricas, reveladoras dos limites das políticas de descentralização e autonomia escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdade (Dourado, 2007).

No desafiador processo da gestão democrática, gestores escolares vivenciam acontecimentos marcantes e decisivos, que influenciam tanto sua vida pessoal e profissional quanto o rumo da gestão nas escolas. Esses eventos, denominados incidentes críticos por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), funcionam como marcos transformadores, impactando práticas, visões de mundo e modos de liderar. Podem, inclusive, colaborar para o fortalecimento da colaboração entre os atores da comunidade escolar e favorecer decisões mais inclusivas e democráticas. Por outro lado, determinados incidentes críticos podem dificultar, ou até mesmo impedir, a consolidação de espaços participativos na escola (Silva; Silva; Amar, 2020).

DESENVOLVIMENTO

Revisão da literatura

A revisão de literatura sobre gestão participativa abrange artigos localizados no Portal de Periódicos Capes, no período de 2018 a 2023, além de publicações de autores referenciados, como Gadotti (2014), Paro (2012) e Lück (2009a). A discussão sobre trajetórias e incidentes críticos referenciam Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Bolívar (2002), Sá e Almeida (2004) e Navarenho, Paula e Ávila (2021). As discussões sobre formação docente têm base, principalmente, em Nóvoa (2009) e Lück (2009b).

Dentre os artigos, a pesquisa desenvolvida por Santos (2020) considera o contexto social e educacional brasileiro e ressalta como as práticas gestoras ainda respondem a um modelo burocrático, limitador de uma participação efetiva. Para o autor, são necessárias estratégias que valorizem o engajamento de todos os envolvidos,

como a criação de conselhos escolares para a promoção do diálogo e da construção de um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. Ressalta, também, a relevância da formação contínua de gestores e educadores, assim como a importância de estabelecer parcerias entre universidades e instituições comunitárias.

Sousa e Vidal (2020) analisaram respostas dos questionários contextuais do Diretor e do Professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, tendo como recorte a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e a rede municipal de Fortaleza, capital do Ceará. Nesta última, 66,8% dos gestores responderam que assumiram o cargo por meio de processo seletivo, 20,1% passaram por processo seletivo seguido de indicação, e 9,4% ingressaram por meio de concurso público. Esses dados indicavam que os processos seletivos continuavam a ser majoritários, embora o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014–2024, indicasse que se deveria “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 [...]” (Brasil, 2014). Os resultados também indicavam que a dimensão pedagógica ocupava mais tempo na agenda dos diretores (94,7%), fato que pode estar associado à implementação de uma política apoiada em avaliação de larga escala aplicada anualmente e de forma censitária, a partir de testes de Língua Portuguesa e de Matemática a alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Batista (2022) ressalta que a política de regulação do Estado, sob a ótica neoliberal, produz um modo de ser e viver em sociedade que impõe respostas e soluções gerencialistas, reforçando a centralização das decisões sobre os assuntos escolares pelo gestor. Contrapõe-se, portanto, ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, que requer a participação de todos os atores escolares nos processos de tomada de decisão.

Bandeira, Monteiro e Miléo (2020) investigaram o processo de eleição de diretores e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da gestão

escolar em uma escola municipal do Pará. A pesquisa evidenciou que a consolidação da gestão enfrenta dificuldades de natureza sociocultural e política, como a resistência de parte da comunidade escolar à participação direta na escolha da liderança, a ausência de formação adequada dos candidatos aos cargos de direção e a dificuldade em assegurar a transparência e a legitimidade do processo eleitoral. Mais do que dispositivos legais ou normativos, a gestão participativa demanda engajamento ético e político dos envolvidos, além de práticas gestoras que promovam o diálogo.

Essas pesquisas evidenciaram que a gestão participativa ainda enfrenta desafios significativos, tão bem apontados por autores considerados clássicos na área da educação. Gadotti (2014), por exemplo, destaca que a gestão democrática deve ser construída com participação popular, articulando planejamento e organização da educação às reais necessidades da comunidade escolar. Entretanto, essa prática enfrenta tensões históricas que revelam os limites das políticas de descentralização e autonomia escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdade (Dourado, 2007).

Os princípios da gestão democrática ganham materialidade, em especial quando as decisões são tomadas em assembleias com as famílias ou quando se ampliam os espaços de escuta e compartilhamento. Para Gadotti (2014), a efetivação do Plano Nacional de Educação requer uma concepção de qualidade que vá além de metas e indicadores e se fortaleça na realidade dos sujeitos escolares. A educação, nesse sentido, é construção coletiva que articula dimensões pedagógicas, sociais e políticas.

Nóvoa (2009, p. 14) ressalta que a qualidade da aprendizagem, considerada essa construção coletiva, também reacendeu o interesse político e social pela profissão docente. Ao reconhecer-se o “regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas”, reposiciona-se a profissão, marcadamente exercida por mulheres, no centro das políticas públicas e do cotidiano escolar.

A trajetória da participação feminina na gestão escolar permanece marcada por processos de invisibilidade e reivindicação de reconhecimento institucional. Se no passado as mulheres enfrentaram um sistema que as restringia às funções domésticas,

excluindo-as do espaço público, ao longo do século XX a participação feminina foi impulsionada por mudanças políticas, sociais e econômicas (Scott, 1995). Entretanto, as profissões consideradas femininas continuam sendo associadas às funções de cuidado e organização familiar (Oliveira, 2003).

Os papéis de gênero, historicamente estabelecidos, ainda persistem e ajudam a compreender o ingresso das mulheres na educação formal e na profissionalização docente, em especial nos cursos de Pedagogia (Gatti, 2010). A presença majoritária feminina na educação não se traduziu em reconhecimento simbólico, salarial ou institucional, persistindo uma desvalorização estrutural do trabalho, inclusive nos espaços de liderança escolar (Vianna, 2001).

Apesar de a liderança feminina ser predominante nas escolas públicas, as posições estratégicas nos níveis centrais da administração educacional, por exemplo, ainda são mais ocupadas por homens (Oliveira, 2003), reproduzindo uma lógica de desigualdade de gênero nas estruturas organizacionais da educação.

Nóvoa (2017) afirma que é no tempo e nas relações sociais que se constituem as identidades nas trajetórias profissionais. Seja a gestão exercida por homens ou por mulheres (consideradas as desigualdades estruturais), Bolívar (2002) indica que as trajetórias profissionais são definidas por acontecimentos que determinam decisões e rumos, denominados incidentes críticos, muitas vezes identificados como momentos de crise. Interpretar os sentidos atribuídos por professores a esses acontecimentos, durante o exercício da gestão, mostra-se importante para a compreensão das singularidades e da construção coletiva presentes na prática gestora (Alves; Sá, 2015).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi orientada pelo método biográfico-narrativo, que promove um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada dos processos educativos (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Foram selecionadas seis escolas da rede pública municipal de educação de Fortaleza, que apresentaram os melhores resultados no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos de 2017, 2019 e 2021, situadas em cada um dos seis distritos escolares do município. As cinco gestoras e um gestor dessas escolas, cumpridos os protocolos de ética em pesquisa, foram entrevistados, sendo a primeira entrevista (do tipo aberta) realizada mediante uma pergunta desencadeadora (Szymanski, 2011). A segunda, semiestruturada, foi organizada a partir da construção do biograma, uma síntese esquemática da narrativa registrada na primeira entrevista (Alves; Sá, 2015; Bolívar, 2002). Nessas sínteses, que organizaram cronologicamente os incidentes críticos narrados, foram identificados os sentidos atribuídos pelas entrevistadas e pelo entrevistado sobre suas experiências de gestão e práticas diárias nas escolas em que atuavam.

A fim de preservar o anonimato dos participantes e refletir a diversidade das experiências relatadas, foram atribuídos pseudônimos, conforme os cinco princípios considerados por Lück *et al.* (2012) como fundamentais para a gestão participativa: Ação, Conjunto, Clima, Democracia, Comunicação e Inclusão. O princípio Democracia foi desdobrado em outro ponto (Inclusão) apenas para fins didáticos. Cada pseudônimo, portanto, correlaciona os traços marcantes da trajetória de cada participante e os elementos estruturantes dessa prática participativa.

O gestor Conjunto tinha 59 anos, e a gestora mais jovem, Clima, tinha 39. As outras quatro gestoras, Ação, Democracia, Inclusão e Comunicação, tinham entre 46 e 65 anos. A representatividade das mulheres, como em Soares *et al.* (2020), é indicativa da potência do gênero na gestão escolar.

O tempo na docência indicou experiência profissional entre 06 e 28 anos. Ação, a mais jovem, atuava há seis anos, e Conjunto era o profissional com mais experiência, 28 anos. Inclusão, Clima e Comunicação tinham experiência próxima a dez anos. Apenas uma das gestoras, Democracia, não atuou como professora, iniciando na gestão com a graduação em Secretariado. Foi somente mais tarde que ela cursou Pedagogia. Em 1983, os diretores de escolas podiam ser nomeados sem apresentar diploma de nível superior,

requisito que variava conforme as normas das Secretarias de Educação estaduais e municipais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a necessidade de formação específica para os profissionais da educação, inclusive os gestores (Brasil, 1996).

Em relação ao tempo de exercício na gestão escolar, Clima estava há 05 anos na função, e Democracia, há 40 anos. Conjunto e Inclusão estavam há 11 anos, Ação há quinze anos, e Comunicação há 17 anos. Embora diversificadas, as narrativas dos mais jovens mostraram que tiveram acesso a programas de formação que incorporaram a gestão de tecnologias educacionais e a promoção de ambientes inclusivos. Em contrapartida, aqueles que estavam há mais tempo na gestão nem sempre se consideravam, ou eram reconhecidos, como preparados para as demandas atuais do sistema educacional.

Enquanto coletivo composto majoritariamente por mulheres, os perfis profissionais mostraram uma realidade há muito conhecida por quem trilha o caminho da educação: a maioria é feminina. Como observa Gatti (2010), essa predominância feminina não é nova, atravessa o tempo e se mantém desde os antigos cursos normais até os atuais cursos de Pedagogia. Se a presença feminina contribuiu para a valorização da educação, influenciou as políticas educativas e a organização das instituições de ensino, ela também evidencia a desigualdade de gênero, a baixa valorização salarial e as condições de trabalho.

No processo de análise, mediante as leituras e releituras dos registros narrativos, emergiram quatro categorias interpretativas, relacionadas aos incidentes críticos, marcados por rupturas, conflitos, reinvenções e afetos: (1) Processos formativos: trajetórias que se tocam; (2) Momentos que ressignificam o fazer escolar; (3) Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância; (4) A gestão participativa como projeto coletivo em movimento.

1. Processos formativos: trajetórias que se tocam



Convém destacar, de início, o que Lück (2009, p. 20) pontua sobre a formação dos gestores escolares: é “um desafio para os sistemas de ensino”. Nas narrativas, gestoras e gestor destacaram que a formação continuada é elemento central no fortalecimento de suas práticas, pois amplia a capacidade reflexiva e a autonomia no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. A formação profissional foi marcada por experiências em diferentes turnos, instituições e territórios educativos, não sendo apenas uma sucessão de cargos, mas um processo de (re)construção identitária (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Conjunto, por exemplo, relembra:

[...] sou graduado em pedagogia com habilitação em administração escolar, também tenho matemática e já passei por onde você está passando, já fiz mestrado. A minha carreira começou em 1985. [...] Como professor, fiquei trabalhando 10 anos. Passei no concurso de Fortaleza para supervisor [...], numa seleção interna, [...] para coordenador de área da educação de jovens e adultos. Passei em outro concurso para lecionar matemática.

Inclusão vivenciou trajetória formativa marcada por rupturas e superações: “*Eu não comecei logo na educação também, não. Aqui na escola ao lado, eu comecei lá como zeladora. Nela, eu tive a oportunidade de estudar. [...] E voltei como professora na mesma escola*”. Sua narrativa reitera o princípio da liderança transformacional descrito por Luckesi ([s.d.]), em que a autoridade emerge da coerência, da presença e da humildade, abrangendo o “aprender a viver juntos”. Como nos alerta Nóvoa (2009), é no tempo vivido, na relação com o outro e com o coletivo que se constrói a identidade docente – e, por extensão, a identidade gestora.

Assim, a formação continuada definiu as trajetórias gestoras. “*Antes, entre a sala de aula e eu assumir a gestão escolar, eu fiz especialização em ensino de biologia e gestão escolar*”, relatava Ação, que mencionou: “*eu fiz a seleção pública, passei e fui para a entrevista. Foi um marco na minha vida, foi um divisor de águas*”. Comunicação iniciou com o Pedagógico, mais tarde fez Pedagogia e especializou-se em Gestão na Coordenação Escolar. Conjunto e Comunicação tinham o título de Mestre em Ciências da Educação.

Apesar de distintas origens e percursos, gestoras e gestor expressaram um processo formativo que ultrapassa a dimensão técnica da gestão escolar, evidenciando a sua complexidade enquanto prática social e política, posição referendada por Paro (2007), ao criticar o modelo tecnicista. Um elemento comum entre eles foi conferir à escola um lugar de pertencimento e identidade, de reflexão, aprendizagem contínua, colaborativa e contextualizada, como ressalta Nóvoa (2017).

Em contrapartida, alguns gestores não conseguiam dedicar tempo suficiente à formação continuada devido a: sobrecarga de tarefas burocráticas e emergências no cotidiano escolar; resistências à mudança; recursos insuficientes; ou ambientes vulneráveis. Neste contexto, a formação apareceu nas narrativas como espaço de ressignificação da prática e de construção identitária da gestão. As experiências formativas foram narradas como momentos de suspensão da rotina e de respiro reflexivo, ainda que, por vezes, fossem sentidas como insuficientes diante da complexidade da prática gestora.

2. Momentos que ressignificam o fazer escolar

Os problemas de saúde, a readaptação por motivos médicos, a entrada inesperada na gestão e a resistência de pares às mudanças são episódios que, embora distintos entre si, foram pontos de inflexão para todas as gestoras e o gestor. Clima relatou que o retorno ao ambiente escolar, após 11 meses de licença, *“Foi doloroso porque [...] nunca tinha ficado tanto tempo longe da sala. Quando voltei, fui apoio de gestão. [...] Vi que eu podia contribuir além da sala de aula”*. Comunicação, ao ser rejeitada inicialmente por parte da equipe escolar, escolheu conquistar pela presença e competência, ressignificando o lugar de autoridade.

Conjunto relatou os desafios da chegada à nova escola e desconhecimento do contexto escolar: *“Nós não conhecíamos os alunos, os professores, os funcionários”*. Comunicação recordava que:



[...] o início foi bem traumático, porque um grupo de professores almejava que uma professora de lá ficasse como vice. Então, na visão deles, é como se eu tivesse roubado o lugar dela. Pensei em desistir, pensei em sair. Mas escolhi ficar. Vou conquistar o meu espaço.

Esses momentos geraram aprendizagens que extrapolaram o individual: tornam-se oportunidades para rever práticas, promover mediação de conflitos e renovar sentidos coletivos. Os incidentes críticos não marcaram apenas a dimensão pessoal, mas constituíram força de transformação institucional. Como defendem Bolívar, Domingo e Fernández (2001), os incidentes críticos permitem captar momentos de ruptura, de desafios, enquanto dispositivos que impulsionam mudanças significativas na identidade profissional.

3. Relações e afetos: a liderança pela escuta e pela constância

“Em 2013, assumi a gestão [...] [que] começou com muitos desafios. A escola estava entre os últimos no distrito. A alfabetização era precária. Mas construímos juntos um plano de gestão. Não tinha milagre. Era trabalho coletivo.” Assim se referia Conjunto ao processo de construção de um plano de gestão coletivo, envolvendo todos os atores. Para esse gestor, um marco simbólico e operativo. A valorização do tempo didático, o uso dos recursos pedagógicos e a renovação dos vínculos afetivos com os alunos e os familiares mostraram um processo ativo de gestão participativa – não como ideal, mas como prática concreta.

Como afirma Gadotti (2014), a gestão democrática se faz pelo envolvimento da equipe escolar na definição de metas, rotinas e prioridades educacionais. A liderança, para Conjunto, não era vertical ou burocrática, mas relacional. Ele afirmava: *“Liderança não se ganha por título. É pelo que a gente faz. O professor tem que perceber que a gente está no dia a dia da escola”*. Em consonância com Luckesi (s.d), esse gestor considerava a liderança escolar como ética do cuidado, da constância e da presença. Para ele, *“A pior doença numa escola é não ter um ambiente saudável. A indisciplina vinha do não aprendizado, da falta de planejamento”*.



Outro elemento relevante foi a consciência crítica sobre o impacto dos resultados e das premiações institucionais. Conjunto reconhecia que estar entre as escolas premiadas gerava recursos e prestígio, mas também expressava empatia pelas escolas que não recebem apoio. Sua reflexão, *“Como estão sofrendo essas escolas que não são premiadas?”*, demonstrava uma crítica às políticas públicas e suas desigualdades, articulando biografia e contexto institucional. Do mesmo modo, dizia Inclusão:

Eu preciso melhorar todos os dias, e eu gosto muito de conversar com os professores, o diretor não é o dono da escola, onde ele tem que ter uma gestão participativa, democrática, onde ele tem que ser aberto também às mudanças, às críticas, para que ele também possa exercer o seu papel.

A liderança emergente nos relatos não dialogava com o autoritário, mas com o relacional. Todas as gestoras e o gestor enfatizaram a necessidade de *“estar junto”*, de *“não se trancar na sala da direção”*. Conjunto afirmou: *“O professor tem que perceber que nós, diretor, trabalhamos. Ele não pode ter aquela visão do passado que nós somos apenas um burocrático e ficamos numa sala de direção, sentados naquela cadeira ali. Nós temos que estar nesse dia a dia da escola”*. Inclusão complementava: *“eu não tenho dificuldade em me autoavaliar, em reconhecer quando eu não acertei. Eu não tenho dificuldade de dizer que eu vou mudar, vou melhorar, atender, ouvir”*.

Nesse sentido, as experiências dialogavam entre si ao demonstrar que a autoridade não é construída verticalmente, mas horizontalmente, por meio da constância, da coerência e do exemplo. As lideranças se reconheceram como vulneráveis, mas perseverantes, e isso as legitimou diante da comunidade escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em relação ao que Lück (2009) define como liderança transformacional, Inclusão ressaltou o impacto da liderança na mudança da cultura escolar, mediante a criação de canais de escuta, a valorização da atuação da coordenação pedagógica, o estímulo à comunicação entre funcionários e docentes e o enfrentamento de resistências históricas

com empatia. Comunicação resumiu: *“a direção e a coordenação, é um casamento. Porque precisa ter aquela parceria uma com a outra. Precisa ter confiança”*.

Ao revisitar os incidentes críticos nas trajetórias profissionais das gestoras, as narrativas revelaram que esses momentos funcionaram como dispositivos de virada e aprendizagem institucional. A liderança, nas narrativas de gestores das escolas pesquisadas, emergiu da escuta, da experiência e da negociação contínua com a comunidade escolar. É esse fazer cotidiano que transforma a escola em espaço de cidadania, como bem define Gadotti (2014).

4. A gestão participativa como projeto coletivo em movimento

Os desafios não se restringiram ao interior da escola. A interdição de prédios, a violência territorial (inclusive com facções limitando o deslocamento dos alunos) e a falta de transporte escolar foram exemplos de como o contexto macroestrutural interfere diretamente no cotidiano da gestão. *“Nosso prédio foi interditado. [...] Tivemos que procurar outro. [...] Os alunos não podiam faltar. [...], mas o novo bairro era de outra facção.”* Mesmo assim, a gestora Clima mobilizou a equipe para manter o vínculo com os estudantes e suas famílias, reafirmando o papel da escola como espaço de proteção e cidadania. Ela refletia: *“Eu sou culpada de tudo. Se der certo, ótimo. Se der errado, o culpado é o diretor. Mas eu continuo”*. Essa presença ativa em cenários adversos remete à ideia de gestão engajada e situada, como propõe Paro (2012), em que o gestor compreende as dimensões políticas e sociais do espaço escolar como parte indissociável de sua atuação.

A construção de uma gestão participativa se processa, como relatam Democracia e Clima, por meio do plano coletivo, da liderança ativa e do uso dos materiais pedagógicos. Mais do que um ideal normativo, a gestão participativa é, para os entrevistados, um fazer contínuo e construído. Envolve, segundo elas e ele, chamar os professores para decidir, abrir os armários com materiais antes trancados, explicar

recursos financeiros para quem nunca teve acesso à informação, promover assembleias abertas com as famílias e, sobretudo, formar vínculos.

A gestão só se concretiza quando há ética, diálogo e mediação entre os sujeitos escolares e precisa incorporar o cotidiano como espaço de disputa por significados, reconhecendo o saber docente e comunitário como parte do processo de planejamento (Gadotti, 2014).

A experiência, relatada pelos entrevistados, indicou que a democracia escolar não se impõe por decreto, mas se constrói a partir da escuta e da corresponsabilidade. Segundo Clima, *“me assustou um pouco [ver] que os professores não tinham conhecimento dos recursos que a escola tinha”*, enquanto para Conjunto *“o plano de gestão foi feito por todos: diretor, coordenador e professores. Foi isso que mudou a cultura da escola”*.

A gestão democrática pressupõe não apenas mecanismos de participação formal, mas a valorização da experiência, da escuta e da negociação como formas legítimas de mediação institucional. Em tempos de descrédito das instituições públicas, essas mulheres e esse homem escolheram o caminho difícil, mas necessário: o da confiança, da formação de coletivos e da resistência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categorização buscou articular dimensões estruturais (como gênero e classe), institucionais (como a função da escola pública e as políticas de gestão) e subjetivas (como afetos e liderança), de modo a ressaltar as tensões entre a gestão participativa prescrita nas normativas e sua concretude no cotidiano escolar. Tal perspectiva analítica alinha-se aos pressupostos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), para os quais a análise narrativa deve capturar a historicidade dos sujeitos, suas práticas e seus sentidos atribuídos à ação educativa.

Os registros das narrativas sugerem que a gestão participativa, nas escolas públicas de Fortaleza, transcende sua compreensão como diretriz normativa e se

manifesta como prática sociopolítica construída no cotidiano institucional. As trajetórias mostraram o cotidiano de gestoras e gestor atuantes em contextos vulneráveis, nos quais a escuta, a presença ativa e a corresponsabilidade se mostraram elementos estruturantes da liderança relacional.

A análise dos incidentes críticos – como rejeições institucionais, mudanças abruptas de contexto, crises de saúde e conflitos interpessoais – evidencia que tais eventos funcionam como marcos de transformação identitária e profissional. Os relatos permitiram a interpretação de que a atuação do gestor e das gestoras não se deu à margem dos desafios estruturais, mas diretamente ancorada neles: precarização da infraestrutura, sobrecarga administrativa, insegurança territorial e carência de recursos. Ainda assim, e talvez por isso, emergiram de seus relatos práticas concretas de resistência institucional – como assembleias abertas, reorganização de conselhos escolares, uso crítico dos indicadores de desempenho e ampliação de canais de escuta e mobilização interna.

Ademais, a presença de mulheres oriundas de setores populares, que alcançaram espaços de decisão na gestão, destaca uma dimensão interseccional da liderança – na qual as experiências de invisibilidade histórica, quando mediadas pela formação docente e pela vivência escolar, tornam-se dispositivos de atuação crítica. Nesse aspecto, é necessário reconhecer que, embora a docência esteja fortemente feminizada, o acesso das mulheres a cargos estratégicos nas administrações centrais ainda é limitado (Oliveira, 2021), revelando uma estrutura organizacional ainda atravessada por desigualdades de gênero.

Na dimensão pedagógica, a articulação entre gestão participativa e qualidade da aprendizagem ganha relevo. Os relatos indicaram que o envolvimento da comunidade escolar, aliado à valorização dos processos formativos, contribuiu diretamente para avanços nos indicadores de desempenho (IDEB e SPAECE), tal como apontam Vieira, Vidal e Nogueira (2015). Não obstante, esses avanços somente foram possíveis mediante uma leitura crítica dos dados e um reordenamento das práticas pedagógicas

– demonstrando que a gestão democrática não é antagônica aos indicadores, desde que mediada pela reflexão e pelo compromisso ético.

Nessa perspectiva, Vieira, Vidal e Nogueira (2015) ressaltam que a lógica do IDEB e de avaliações similares impacta a prática pedagógica ao direcionar o foco no treinamento das disciplinas e dos conteúdos que compõem os testes, influenciando as estratégias de ensino, afetando a percepção dos professores sobre seu papel e intensificando a responsabilização institucional sobre os resultados escolares.

Espera-se que a compreensão das experiências gestoras contribua para a reflexão sobre a gestão participativa e aponte caminhos para políticas de formação e valorização docente mais inclusivas, contextualizadas e equitativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. S. de; SÁ, M. A. A. dos S. Gestores escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **REVEDUC**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

BANDEIRA, M. A.; MONTEIRO O. N. C.; MILÉO, I. do S. de O. A eleição direta de diretor escolar: desafios na gestão democrática no município de Medicilândia – Pará. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 448–477, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13609>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BATISTA, N. C. Discurso da gestão escolar democrática em uma política de avaliação participativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 33, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8726>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. São Paulo: Edusc, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial da Editoração e Publicações, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWrr/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GADOTTI, M. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: CONAE, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. R. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009a.

LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade da educação**: formação de gestores escolares. Petrópolis: Vozes, 2009b.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. [s.d.]. Disponível em: [https://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20%20-%20abceducatio 64 gestao democratica da escola.pdf](https://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20%20-%20abceducatio%2064_gestao_democratica_da_escola.pdf). Acesso em: 22 jul. 2025.

NAVARENHO, P. S. da S.; PAULA, M. A. B. de; ÁVILA, M. A. **Viver, narrar & formar**: trajetórias de docentes fisioterapeutas. Curitiba: Appris, 2021.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**: o principal objetivo da educação. São Paulo: Ática, 2012.

SÁ, M. A. A. dos S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP**, São Paulo, n. 19, 2004.

SANTOS, W. S. Reflexões históricas e sociológicas para uma gestão democrática da escola no Brasil. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1333-1349, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13550>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, A. L. G. da; SILVA, J. J. C.; AMAR, V. (Org.) **Interseccionalidades em pauta**: gênero, raça, sexualidade e classe social. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32907>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; NÓBREGA, M. C.; MELO, M. F. P. da C. A gestão escolar e o IDEB da escola. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 38-56, 2020.

SOUSA, E. J. de; VIDAL, E. M. Diretores da rede municipal de Fortaleza: achados sobre gestão escolar. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23212>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 85–106, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58916>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Data da submissão: 23/05/2025

Data do aceite: 03/10/2025