

Resumo

Tendo em vista o protagonismo da seleção de diretores no cenário brasileiro, este artigo tem como objetivo interrogar a centralidade da democratização da escola pública vinculada ao acesso do diretor à função, em detrimento de uma perspectiva que a considera articulada à dimensão da colegialidade. Essa identificação, corroborada pelos ordenamentos oficiais, não problematiza, no âmbito macroestrutural, o discurso sedimentado pelas políticas de Estado e fortalece a ideia de que a seleção de diretores seria capaz de induzir a democracia na escola. A partir das abordagens pós-estruturalistas, dialogo com pesquisas que traduzem a experiência de democratização e de erosão democrática das escolas públicas no contexto português. Na contemporaneidade brasileira, considero os estudos que assumem o movimento de perdas democráticas nas instituições representativas da política do Estado para justificar que tal articulação reforça a disputa por uma democracia de caráter procedimentalista e não estruturante de uma sociedade e escola democráticas. No tempo político, afirmado por uma proposta ameaçadora das instituições democráticas, faz-se necessário tensionar os limites daquilo que é imposto pelo plano formal-legal, a partir da ação praticada na organização escolar.

Palavras-chaves: Estado. Democracia. Democratização da escola pública. Seleção de diretores.

Abstract

This article aims to discuss the centrality of the democratization of public school in the Brazilian scenario. The perspective links the principal's access to the function rather than considering such a function articulated to the dimension of collegiality. This identification, corroborated by official regulations, does not question, in the macro-structural scope, the discourse consolidated by State policies and strengthens the idea that the selection of principal would be able to induce democracy in the school. From post-structuralist approaches, I dialogue with a research that translates the experience of democratization and democratic erosion of public schools in the Portuguese context. In contemporary Brazil, I consider the studies which assume the movement of democratic losses in the institutions representative of State policy to justify that such articulation reinforces the dispute for a democracy of a proceduralist and non-structuring character of a democratic society and school. In political times, affirmed by a threatening proposal from democratic institutions, it is necessary to tense the limits of what is imposed by the formal-legal plan, based on the political action practiced in the school organization.

Key-words: State; Democracy. Democratization of public schools. Principal's selection.

1. Introdução

Este texto consiste num estudo teórico acerca da democratização da escola pública brasileira, cujo debate acadêmico vincula o acesso do diretor à função. Assumo como

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Pedagoga, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Currículo e Linguagem da Faculdade de Educação da UFRJ – Brasil. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Políticas e Instituições Educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ – Brasil. Bolsista CAPES-Print pelo Programa de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho) – Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1507-8463>.

interlocução as produções de Lima (1998, 2010, 2011, 2014, 2018, 2019), Lima, Sá e Silva (2017, 2021) as quais analisaram a experiência de democratização e de erosão democrática das escolas públicas no contexto português. Dialogo com os estudos brasileiros de Mendonça (2000) e de Paro (1996), que abriram o debate acerca da democratização da escola pública no Brasil e, no tempo presente, argumento com base no cenário de perdas democráticas a partir de Castro (2019, 2021) De Castro e Do Amaral (2019a, 2019b) e Amaral e Castro (2020). Como nomeado por Castro (2021), a técnica de “burocratização da democracia”, enquanto lógica de ação política, vem sendo instituída numa agenda contemporânea de Estado, deslocando a participação social no atual contexto de inscrição da democracia do Estado brasileiro, com a finalidade de operar com a ideia do “máximo nível de participação mínima como uma forma de cidadania” (CASTRO, 2021, p. 4). De acordo com a autora, na escola

[...] o limite de uma burocracia de domínio racional-legal que se legitima por uma racionalidade formal, ou técnico-instrumental, e move, pelos atos do exercício do poder uma determinada política, impondo-a para a escola, retira o poder de decisão desta instituição no que diz respeito à dimensão pedagógica, burocratizando sua lógica de ação que é política (CASTRO, 2021, p. 4).

Assumindo a democracia como valor para as instâncias representativas da política democrática, em que pese as relações contextuais salvaguardadas pelas contribuições das abordagens pós-estruturalistas (MOUFFE, 1996, 2003, 2005) tensiono o debate com o Estado, considerando o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor (MEC, 2021), na definição de “perfis adequados para atuar na gestão escolar” tendo em conta a análise dos mecanismos que estruturam a democracia.

Argumento que, o acesso do diretor à função traduzido em justificativa capaz de ampliar ou configurar a democracia da escola não problematiza, no âmbito macroestrutural, o discurso que vem sendo sedimentado pelas políticas de Estado, embora fortaleça a ideia de que a seleção de diretores seria capaz de induzir a democracia na escola. Avalio que nessa relação repousa um silogismo: se a eleição é o método da democracia e se numa escola elege-se o diretor, logo tal instituição configura-se como representativa da política democrática. Nesse sentido, a disputa pela democracia recai sobre uma premissa caracterizada pela seleção de diretores como a principal via da democratização da escola pública. De feição formalista, o enunciado acaba extremo oposto, “subordinando a ação organizacional escolar à mera reprodução de regras legais e outras de tipo prescritivo” (LIMA, 2018, p. 17), conduzindo, de modo arriscado, a

abordagem do debate acerca da democratização da escola a um “excessivo factualismo” (LIMA, 1998, p. 29).

Com esse enunciado, não caracterizo como irrelevante o debate sobre a seleção de diretores, que representa um “importante passo para uma gestão democrática das escolas, à medida em que seu mecanismo está vinculado ao processo mais amplo de uma ordem democrática” (DE CASTRO; DO AMARAL, 2019b, p. 9), mas intento acrescentar outras análises que podem configurar-se como ferramentas potentes para a construção de uma escola como organização democrática. Como aposta política, assumo que tal discussão não conseguiu ainda afetar, como gostaríamos, o nível macro da política. Portanto, pondero a necessidade de considerar que tal demanda precisa extrapolar o campo de análise micro e meso, a fim de que, em diálogo com o campo macro, seja possível pensar nos condicionantes de suas formas mais ou menos democráticas.

Além desta introdução, divido este artigo em mais cinco seções. Na seguinte, desdubro o modo como a disputa pela democracia na escola brasileira recai sobre a premissa caracterizada pelo processo de seleção de diretores, como via de democratização da escola pública que, como efeito, atualiza a proposição de regras do plano burocrático formal, deixando de pôr em causa o consenso produzido pelos legisladores. Na terceira parte, discuto o processo de democratização a partir dos discursos procedimentalistas orientadores do Estado em oposição à estruturação da democracia nas instituições representativas da política democrática. Na quarta parte, argumento de que modo a estrutura da função diretores acaba por reatualizar estratégias que mais assumem como objetivo o controle da organização social escolar e menos a sua democratização. Por fim, aponto para a necessidade de pensar a escola como deslocada do seu papel social, do debate político, insistindo no argumento que possibilita a construção de sua democracia.

2. A crítica à síntese brasileira

Em pesquisa apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Mendonça (2000) considera o período da década de 1980 como passível da vinculação entre democratização da escola pública e seleção de diretores no Brasil. A produção de “reflexões teórico-conceituais e de investigações empíricas sobre a gestão democrática da educação” (MENDONÇA, 2000, p. 7) decorre da discussão ter sido polarizada em termos da indicação de diretores à função pelo poder executivo. O autor analisa que a

seleção de diretores foi assumida como “bandeira de luta dos movimentos sociais” (MENDONÇA, 2000, p. 7), pelo fato de se configurar como a mais concreta das lutas daquele período, portanto com possibilidade de logro, no contexto da democratização da sociedade brasileira. Desse modo, sugere que a “ampla temática da gestão democrática foi, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo” (MENDONÇA, 2000, p. 7).

Contudo, passadas duas décadas desse anúncio, é possível verificar que o foco do debate permanece (ABDIAN, 2018; DA SILVA; DA SILVA GOMES, 2016; DA ROCHA; HAMMES, 2018; DE CASTRO; DO AMARAL, 2019a; SANTOS; CASTRO, 2020) e este vem apontando que, no “plano das orientações para a ação” (LIMA, 1998, 2011, 2018), de caráter formal, estratégias legislativas acabam sendo utilizadas de modo que a regulamentação das políticas de gestão democrática tem sido conduzida, de maneira recorrente, à hibernação (CASTRO, 2019; AMARAL; CASTRO, 2020). Por motivos distintos e em diversas situações, tais políticas são deslocadas para fora do alvo de atenção da comunidade, e/ou do Estado e/ou de seus entes federados, passando a assumir a pauta de interesse de caráter privado, inerentes a pequenos grupos. Por essa razão, tendem a ser mais suscetíveis a atos de poderes discricionários de sujeitos que partilham interesses por essas políticas (CASTRO, 2019; CASTRO, AMARAL, 2019a).

Com Lima (1998, 2011), confiro destaque ao “plano das orientações para a ação”, considerando que, muito embora as normativas veiculadas pelo contexto que produz o texto da política, e veiculadoras das orientações deste, signifiquem a “face oficial da organização” (LIMA, 2011, p. 55), os ordenamentos não se constituem “como sua única face” (LIMA, 2011, p. 55). Isto é, os ordenamentos podem não ser traduzidos como ações praticadas na escola, apesar de considerados, “enquanto presunção” (LIMA, 2011, p. 55), como de conhecimento dos atores escolares. Como consequência, essas regras, conhecidas ou não, estão também submetidas aos atos discricionários dos sujeitos em cena na escola. Podem, ou não, ser convocadas, ou mesmo trazidas de modo parcial no plano da ação organizacional da escola e ainda, como afirma Ball (2015), interpretadas pelos sujeitos quando encenadas.

Essa ação opera uma articulação entre o plano burocrático-formal e o plano da escola, estabelecendo uma fronteira que não assume uma característica fixa, tensionando os limites daquilo que é imposto pelo plano formal-legal, a partir da ação praticada na organização. O efeito da atualização de estratégias, com referência ao plano formal, assume outros objetivos candentes na proposição de regras que podem articular-se ao texto político, mas também podem

colocar sob tensão o consenso produzido pelos legisladores. Essa relação integra um grau de interdependência e relativa autonomia entre esses planos, que, inscrita numa configuração de tempo e de poder, calibra, em maior ou menor escala, as ações que constituem a democracia na escola. Desse modo, interessa questionar: em diálogo com o Estado, em termos de ampliação da democracia, quais os sinais de deslocamentos a escola produz quando insiste na demanda pela eleição de diretores? É possível afirmar que este processo configura uma estratégia de embate com o Estado no sentido de ampliação das práticas escolares de caráter mais democrático?

Sobre a tática de indução à hibernação de uma política democrática, resultante das disputas entre os “planos das orientações para a ação” e o “plano da ação”, Lima (1998, 2011, 2018) expressa uma justificativa que pode bem sintetizar a possibilidade de manejo das políticas pelos sujeitos políticos:

[...] mesmo que a legislação sobre gestão democrática das escolas seja formalmente mantida no plano das orientações para a ação, a política educacional e os atos de gestão dificilmente deixarão de fazer sentir as suas limitações no plano da ação organizacional, acabando, mais cedo ou mais tarde, por resultar em mudanças estruturais, de refluxo, consagradas em nível legislativo (LIMA, 2018, p. 21).

A problemática da gestão democrática retorna então ao plano das orientações políticas de caráter formal, o qual tende a considerar a organização um modelo de racionalidade *a priori*, construído e fixado em torno dos objetivos oficiais da e para a organização. Nesse transcurso, as políticas podem ser “substituídas por processos semelhantes aos atualizados no momento em que pela primeira vez foram instituídas” (LIMA, 2011, p. 55). Bowe, Ball e Gold (1992) caracterizam esse plano como o contexto de influência e de produção de textos, os quais são considerados como idealizadores e propositores da escrita do texto da política de caráter macro, capazes de produzir discursos sobre a escola, cujas possibilidades de significação são construídas em outro lugar, ou seja, na organização escolar (BALL, 2015). Assim sendo, o Estado e/ou os entes federados retomam a política à medida em que tendem a assumir maior controle da mesma, em decorrência do estabelecimento de relações hierárquicas de poder. Construída nesse movimento, a política fica muito dependente do arranjo de governo, cujas orientações de caráter mais ou menos democrático assumem posições privilegiadas nos espaços de instâncias decisórias, orientadoras de políticas.

Desse modo, o possível “refluxo” (LIMA, 2018) não se inscreve na pauta de um retrocesso, mas na agenda de um Estado que poderia ser chamado, “pejorativamente, de **democratista**” (LIMA, 2018, p. 17, grifos do autor), numa sociedade marcada por uma cultura política “limitada a mínimos democráticos, a concepções elitistas de democracia, a práticas tecnocráticas de gestão ou a projetos educativos meritocráticos e socialmente seletivos” (LIMA, 2018, p. 17). De acordo com Lima (2018, p. 17), neste processo, a “profunda erosão das políticas e das práticas de gestão democrática” está condicionada a um projeto de subordinação mais “compatível com dinâmicas características de uma ‘democracia governada’ (BURDEAU, 1975) ou de uma ‘pós-democracia’ (CROUCH, 2004), do que com uma interpretação expressiva dos textos jurídicos democratizantes” (LIMA, 2018, p. 21). Uma pós democracia qualificada pela retração da participação da comunidade em espaços de decisão da política democrática no modelo de uma nova hegemonia liberal, orientada por uma ditadura do capitalismo financeiro.

Considerando a contribuição do campo de pesquisas e avançando no tema de uma escola como organização social democrática, em que pese as relações contextuais, as abordagens pós-estruturalistas de Mouffe (1996, 2003, 2005) permitem tensionar o debate com o Estado, tendo em conta que a análise dos mecanismos que estruturam a democracia pode contribuir para uma democratização da escola, tal qual afirmado por Lima (2018). Logo, ao encontro de quadros analíticos que escapem de um estudo da escola e que “não desprezem as estruturas e regras formais, mas que igualmente sejam capazes de observar outras estruturas e regras” (LIMA, 2011, p. 105), reflito, com Lima (2011, p. 104, grifos do autor), a função da “**agência humana** na construção/reconstrução social dos modelos organizacionais de escola”. Como prossegue a afirmação do autor, essas “só têm existência empírica **na e pela** ação” política dos sujeitos que a constituem. Assim, descarto com Lima (2011, p. 104) a perspectiva de uma leitura reducionista da organização escolar como “construções não independentes e não insularizáveis da ação organizacional”. Em concordância com o autor (2011), Castro *et al.* (2020) afirmam, pelos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), que não é exatamente o texto político que estabelecerá as ações da prática, pois as políticas

[...] se tornam políticas num processo centrípeto, quando saem do espaço em que foram idealizadas para serem colocadas em ação no contexto da prática, e centrífugo, quando, dentro do contexto da prática, a política é encenada pelos seus destinatários. Neste movimento, a política é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (CASTRO *et al.*, 2020, p. 826 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Também a proposição analítica de Bocchio, Lamfri e Miranda (2014), que utilizam-se dos aportes teóricos de Lima e de Ball, atua como elemento de reflexão, à medida em que cria uma articulação entre o “plano das orientações para a ação”, o “plano da ação” (LIMA, 1998, 2011, 2018) e o plano de interpretação, ao qual uma política está sujeita.

[...] a compreensão do processo de recontextualização das políticas educacionais está **exigindo** que os pesquisadores interpretem o contexto da prática, ou os modelos praticados, ou em ação, a fim de revelar as características relativamente autônomas que estruturam a capacidade de ação dos atores e, finalmente, poder declarar ou denunciar seus efeitos (BOCCHIO; LAMFRI; MIRANDA; 2014, p. 15, grifos dos autores, tradução minha).

Trazendo para o contexto brasileiro, os autores colaboram para a afirmação de que a incidência dos estudos sobre democratização da escola, via seleção de diretores, permite questionar os limites de tal relação. Uma linguagem de denúncia que indaga tanto o papel do Estado, como orientador de políticas educacionais, quanto o dos sujeitos da escola, sobre a manutenção de uma organização social democrática, identificada pela figura unipessoal do diretor escolar e, quando muito, pelo vice-diretor³.

3. Estado e democratização da escola pública: entre discursos procedimentalistas e estruturantes

No que se refere ao efeito do decurso da democracia brasileira na educação, Amaral e Castro (2020, p. 1083) buscam compreender encadeamentos que indicam, na contemporaneidade, uma “transição inacabada do contexto da ditadura empresarial-militar” através de uma atualização do discurso daquele período em políticas endereçadas ao campo educacional que culminam em proposições hierarquizadas para a escola. As autoras concluem que há uma acessível ruptura com as experiências instituintes engendradas pela redemocratização, relacionadas a um projeto de “gestão como tecnologia moral” (BALL, 2017) da educação. Sem muitos impasses, a reatualização de projetos que articulam os valores de uma agenda conservadora ganha lugar na pauta cotidiana de uma política de Estado, em termos de pensar o controle de uma determinada organização social, no caso em evidência, a escola. Nesse contexto, chama a atenção a possibilidade de inscrição da controvérsia de uma pauta moral, de

³ A função do vice-diretor não existe em todas as redes, ficando submetida à identificação, por parte das Secretarias de Educação, de acordo com a quantidade de alunos e de turnos de uma instituição escolar.

caráter privado, numa agenda pública, a fim de se tornar consenso na ordem legal do país (AMARAL; CASTRO, 2020).

Lima (2018), quando entrevistado por Amaral (2018), adverte:

[...] com a democratização dos regimes, com instituições políticas e constituições democráticas, descobrimos que talvez fosse mais fácil alcançar a democracia das formas e dos processos, das regras e do funcionamento das grandes organizações públicas, da competição interpartidária e de certas formas de representação do que propriamente democratizar a educação, a cultura, as mentalidades e as relações sociais de todo o tipo (p. 246).

O mitigar de uma ordem democrática, que pode ser caracterizado como um estratagema “democratista” (LIMA, 2018), tanto relacionado aos procedimentos quanto às estruturas, retoma o contexto de uma perspectiva de gestão da escola pública, compreendida a partir de Lima (2019, p. 140) pela “impregnação empresarial das escolas”, por meio da “instilação de várias dimensões institucionais e organizacionais da empresa no novo capitalismo” [...], resultando num “complexo e decisivo processo de conversão e aculturação de atores e instituições a um arquétipo considerado superior em termos de legitimidade e de racionalidade”.

Nesse panorama, outras políticas educacionais alinham-se a essa proposição e vêm construindo significados que, “de formas diferenciadas, investem em sentidos particulares de acesso universal, conhecimento, democracia” e “não deixam margem para que seja atribuído à instituição escolar algum crédito” (GABRIEL; CASTRO, 2022, no prelo). Estes exemplos são os projetos da Educação Domiciliar (Homeschooling⁴), as reformas curriculares da educação básica em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Reforma do Ensino Médio preconizada pelos reformadores educacionais (GABRIEL, 2017), tornada texto de lei às pressas, no apagar das luzes de 2018 (GABRIEL; CASTRO, 2022, no prelo).

Sobre a dimensão do Estado, como objeto de análise de políticas para as organizações sociais de caráter público, Afonso (2020) relança algumas questões a partir da pergunta de Mark Rutgers (1994, p. 395), feita há quase duas décadas e meia:

Pode o estudo da administração pública prescindir do conceito de Estado?. Alguns anos depois, Michael Spicer (2001, p. 1) escreve: ‘A questão do que constitui uma boa administração pública tem sido frequentemente vista como uma questão que pode ser examinada separadamente de qualquer visão particular do Estado’. Por

⁴ Este significante é traduzido como ensino doméstico à medida em que a LDB (BRASIL, 1996) assegura o atendimento educacional domiciliar ao aluno em regime de excepcionalidade, por motivo de internação. Logo, a educação domiciliar é orientada por um profissional da educação, diferentemente da doméstica cuja família é a responsável pelo processo pedagógico.

seu lado, Jean-Claude Thoenig (2006, p. 249) sublinha que ‘os estudos das organizações públicas ganham muito em manter um contacto próximo com as análises das políticas’, e Christopher Pollitt (2010), ao chamar a atenção para o fato de a administração pública ter permanecido um campo multidisciplinar, apesar das tentativas de ser definido como uma disciplina, escreve: ‘O que unifica a administração pública é o seu objeto - o Estado, o setor público e domínio público - não são os objetivos, teorias ou métodos’ (p. 292) (AFONSO, 2020, p. 415).

Afonso (2020) enfatiza a relação entre administração pública, política e democracia, ressaltando com Lima (2010) a imprescindibilidade desta articulação com o Estado, pois, para este autor, “toda a administração é um ato político e, no limite, não existe política sem administração” (LIMA, 2010, p. 2). Assim, Afonso (2020) sustenta um quadro analítico que insiste na necessidade de trazer o Estado para o estudo da escola como organização democrática, pois este caracteriza-se como o objeto unificador dos processos, das regras e do funcionamento das grandes organizações públicas, aos quais Lima (2018) se refere.

Identificando-me com a crítica na qual o “estudo da participação nas organizações educativas, designadamente, na escola, remete para a problemática da democratização da educação e do ensino e para a construção da escola democrática” (LIMA, 1998, p. 137), incido numa análise crítico-compreensiva das práticas que estão pautadas para a escola, como espaço meso da política - em articulação ao contexto mais amplo do Estado, como instância unificadora de políticas e propositora de práticas. O movimento dessa opção de análise inclui-se numa demanda pela democratização da escola junto às dos seus processos políticos legalmente instituídos no país.

Dessas ponderações, levanto duas questões que parecem conduzir o argumento dedutivo que implica a redução da democratização da escola à seleção de diretores. A primeira repousa sobre o pressuposto de que a escola, como uma instituição representativa do Estado, deveria verter para o seu governo a mesma estrutura deste, na garantia de sua democratização, sem levar em conta que estaria no horizonte do impossível realizar essa transposição de forma mimética. Como afirma Mendonça (2000, 2001), de modo mais complexo, a democracia brasileira anuncia a necessidade de discutir a estrutura de um sistema que seja capaz de articular-se democraticamente. Ou, como contextualizado por Afonso (2020, p. 413), quando observa a inserção da democracia brasileira numa “crescente onda reacionária de populismos de direita ou de partidos e movimentos de extrema direita, alguns com forte expressão em governos eleitos em processos (apenas) formalmente democráticos”.

A ilusão na qual a democratização da escola pública resolver-se-ia por meio de um processo de deslocamento simples das estruturas que a condicionam na sociedade descontextualiza, também, a inscrição da democracia da sociedade brasileira que, atualmente, desequilibra-se acentuando tendências ultraliberais na oferta dos “mínimos democráticos” (LIMA, 2018, p. 17; LIMA, SÁ, 2017, p. 21) para a população. Como consequência para a escola, incorre-se no “erro de deixar de fora a democratização do próprio Estado, qualquer que seja a sua configuração” (AFONSO, 2020, p. 415).

De acordo com Perrow (1981, p. 49), “a perspectiva estrutural fornece o meio mais convincente para analisar as diferenças entre as organizações”, ou seja, seus aspectos básicos em termos de métodos ou conceitos orientadores, e isso porque o arranjo estrutural de uma organização social cumpre uma determinada função, que implica em qualificar o que nela é produzido. A escola, enquanto organização social, inscreve-se nessa dinâmica e, em decorrência do seu modo pouco passível de ser avaliado em termos de desempenho pela sociedade, “tende a utilizar a estrutura como discurso **legitimador**” (WROBEL, 1984, p. 215-232 *apud* LIMA, 2011, p. 51, grifos do autor) de sua estrutura formal, “independentemente dos efeitos contextuais que as escolas possam produzir sobre os estudantes” (WROBEL, 1984, p. 215-232 *apud* LIMA, 2011, p. 51). Lima (2011, p. 59) ressalta que, no âmbito da macroestrutura, certos objetivos e interesses com “expressão na organização podem selecionar bases de legitimação” social, tal como “profissionalismo, a autonomia em certo tipo de decisão, a pedagogia” (LIMA, 2011, p. 59).

Sem a pretensão de assumir “o exagero do apego aos procedimentos” (LIMA, 2014, p. 1075) com um olhar prescritivo/normativo, em termos de buscar um “método político” (LIMA, 2014) ou um “arranjo institucional que fosse capaz de viabilizar decisões políticas” (LIMA, 2014, p. 1075) do que deve ser a escola, questiono as formas como estão dispostos os seus processos, que, por meio de desdobramentos diretos da relação Estado-sociedade-escola, deixam de pôr em causa, na fronteira do “plano das orientações para a ação” (LIMA, 1998; 2011; 2018) - contexto de produção de textos (BALL, 1994) - e do “plano da ação” (LIMA, 1998; 2011; 2018) - “contexto da prática” (BALL, 1994) - uma opção de governo democrático na organização escolar; refiro-me, especificamente, à base que fundamenta e que reafirma a função do diretor escolar. Neste caminho, o “plano das orientações para a ação” (LIMA, 1998, 2011; 2018), em articulação com o “plano da ação” política (LIMA, 1998; 2011; 2018) na

escola, apresenta-se como indicador para uma crítica sobre a forma de governo pensada para a organização escolar e o efeito de tal proposição nesta organização específica.

A segunda questão configura-se como uma decorrência da primeira e considera relevante entender de que forma a manutenção do debate que vincula o processo de seleção de diretores à democratização da escola pública é atualizado, anuviando as discussões de causa e não de efeito, no suplemento desta articulação. No plano das “orientações para a ação” (LIMA, 1998, 2011, 2018), este mecanismo pode ser identificado na esteira da proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), como política orientadora que visa garantir a gestão democrática na escola em sua meta 19. Esse ordenamento, que pretende “assegurar condições, no prazo de 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, n.p.), funciona como indutor dessa querela, ao determinar para os entes federados em sua estratégia 19.1, que regulamentem a gestão democrática para seus sistemas de ensino, considerando a seleção de diretores e vinculando prioridade ao repasse de transferências voluntárias da União para os entes subnacionais que cumprirem com tal sistematização.

No “plano da ação” (LIMA, 1998, 2011, 2018), o efeito da manutenção da articulação entre a seleção de diretores e a democracia na escola pode ser bem exemplificado pelo estado do Rio de Janeiro. Em 2016, no contexto de ocupação de suas escolas pelos estudantes secundaristas, a demanda pela eleição de diretores constituiu-se como uma das pautas do movimento estudantil, sendo diluídas as ocupações das escolas, tão logo fora publicada a Lei nº 7.299/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), a qual considerava a eleição como a forma de seleção do diretor. No contexto da sociedade civil, interessa observar que tal articulação é reforçada, e mais, quando no plano jurídico-formal, o estado do RJ atende à regulamentação da gestão democrática prevista pelo PNE (BRASIL, 2014) unicamente através da lei que regulamenta a seleção de diretores, assim como 26 municípios do estado fluminense.

Em outras palavras, o repasse de verbas da União para o estado, possibilitado pela Lei nº 7.299/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), que trata exclusivamente do modo como o diretor ingressa na função, permite que o executivo considere como satisfeita a meta 19. Com este gesto de sistematização da estratégia 19.1 do PNE (BRASIL, 2014), a interpretação da síntese da regulamentação da gestão democrática pela seleção de diretores é reafirmada e o estado adia a adequação do seu plano de educação. Sem a aprovação até o momento desta escrita, e

passados mais de cinco anos do prazo final para que a regulamentação ocorresse, o executivo continua a fazer hibernar as outras oito estratégias que dizem respeito à meta 19 e que intentam efetivar a gestão democrática da educação pública brasileira.

Nesse interstício, é incontornável ressaltar que, tampouco há qualquer outro ordenamento com vistas a efetivar a gestão democrática no estado fluminense, um movimento também possível de ser observado nos municípios que ou não regulamentaram a gestão democrática, ou a seleção de diretores, e aqueles que regulamentaram somente a seleção de diretores, desobrigados pelo próprio PNE (BRASIL, 2014) do cumprimento de tal meta. Desta forma, permanecem alguns impasses: quem induz quem à hibernação? O PNE (BRASIL, 2014) que sintetiza a gestão democrática na estratégia 19.1 ou os estados e municípios que se omitem na regulamentação das oito estratégias consideradas como elementos que compõem a democracia como princípio na escola?

Pelo texto político, vislumbra-se o encadeamento do debate que atribui centralidade aos processos geradores de efeitos na organização escolar e, especificamente, a (con)fusão entre a gestão democrática na escola e a seleção de diretores, admitindo que esta análise é capaz de questionar a tradução do processo que, potencializando a figura do diretor, acaba por ser fundador do “oximoro da centralidade periférica do diretor”, isto é: com poder para dentro da instituição, o que “não significa mais que o reforço do poder da própria tutela” do executivo (LIMA; SÁ; SILVA, 2021, p. 50).

A este respeito, ressalta-se o empenho da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, na elaboração da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, na definição de “perfis adequados para atuar na gestão escolar”, como afirmado pela secretária de Educação Básica do MEC, Izabel Pessoa (MEC, 2021b, n.p.). É relevante considerar que o texto da proposta tem como objetivo auxiliar a “definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino” (MEC, 2021a, p. 1), assumindo a relevância do papel do diretor escolar, com destaque para as “diversas pesquisas sobre gestão e liderança escolar, a partir de diferentes abordagens e contextos” (MEC, 2021a, p. 2).

A interpretação do contexto no qual a organização escolar está inserida, que favorece a compreensão do investimento de outras ações em nível meso e macro da política, colabora para questionar tal relação à medida em que compõe também o “contexto de influência” (BALL,

1994) da produção de textos para a organização escolar. Por seu turno, observa-se a impossibilidade de desconsiderar o plano macro da ação política, plano no qual a escola, sendo passível de generalização, assume caráter universal e ganho de reconhecimento social. Esta dimensão justifica a razão da existência da organização escolar na sociedade como uma instituição de ensino, designadamente responsável pela distribuição de conhecimentos específicos a este espaço, na relação do que se ensina e do que se aprende (LIMA, 1998). É também deste lugar que a organização escolar é projetada com alguns condicionantes que limitam a ação dos sujeitos em nível meso e micro.

Com isso, não é menos importante considerar as ações dos sujeitos na/da instituição escolar, pois, como afirma Lima (1998), se a estrutura é a organização em ação, esta possibilidade de participação e de decisão dos sujeitos altera, por meio dos modos de ação, a escola e tensiona o deslocamento da estrutura da organização em âmbito macro. Para Lima (2011, p. 103), as “organizações são sempre as pessoas em interação social”, sendo que o que identifica essa cultura constitui-se pelas ações individuais que se articulam e, ao mesmo tempo, orientam e constituem-se como orientadoras dos múltiplos coletivos que compõem a escola mobilizados por identificações relativas aos objetivos desejados. Logo, como afirma Mouffe (1996), o que chamamos de “identidade cultural” é também objeto de combates políticos, pois a existência social de um grupo se constrói sempre no conflito. Para Mouffe (1996, p. 10, grifos da autora, tradução minha), “este é um dos principais campos em que a hegemonia se exerce, pois a fixação da identidade cultural de um grupo, por meio de uma articulação específica de relações sociais contingentes e particulares, contribui de forma decisiva para a criação de pontos nodais hegemônicos”, como unidade capaz de fechar uma formação discursiva, de modo contingente.

Para os sujeitos que atuam no espaço da organização escolar, acordos sobre as formas de vida precisam ser compartilhados, isto é, não é suficiente concordar com a definição de um termo, pois o que precisa ser acordado é o modo como as ideias são utilizadas, no sentido de colocar em pauta um consenso, mesmo que de forma provisória, à medida em que acordos de opinião estão inscritos em formas de vida compartilhadas, e é porque estão inscritos desta forma - e em acordos sobre juízos - que os procedimentos podem ser aceitos e seguidos. Isso significa para Mouffe (2005, p. 18) que “os procedimentos devem ser entendidos como conjuntos de práticas” que, como regras, ou abreviações de práticas, na perspectiva que a autora defende de Wittgenstein, são “inseparáveis de suas formas de vida específica” (MOUFFE, 2005, p. 18).

Desse modo, é possível que “qualquer modalidade de participação afecte as estruturas de poder, quer seja enfraquecendo-as, quer seja reforçando-as” (LIMA, 1998, p. 130), limitadas, porém, por arranjos e formas diversas de participação condicionadas pelas macropolíticas.

Essas ações, vistas “por dentro” da organização escolar, configuram-se por meio da participação da política cotidiana no processo de tomada de decisão, relacionada ao campo administrativo e pedagógico, onde se assentam os fazeres das estruturas de caráter formal (LIMA, 1998; 2011; 2018). Ou seja, a partir da construção de normativas de caráter “supra-organizacional” (LIMA, 1998, p. 166), orientadoras da ação dos atores políticos, decorrem as interpretações não formais. Estas regras, que concorrem no sentido de afirmar ou de refutar as orientações do contexto de influência, ou de produção de textos, relacionam-se com uma focalização interpretativa da escola, do qual o estudo sociológico da escola como organização se afilia. Trata-se de compreender, sobretudo, os processos de construção/desconstrução das estruturas de caráter não oficial, de alcance mais circunscrito na organização escolar (LIMA, 2011). Nesse contexto, uma indagação parece assumir um importante papel para o plano de ação no encaminhamento de uma demanda em que pese a organização da escola democrática: mudanças estruturais podem configurar a democracia na escola?

De acordo com Lima (2011), o estudo das orientações para a ação organizacional não pode ficar reduzido ao plano das regras formais produzidas fora da escola, como que em referência ao plano quase sagrado da produção dos ordenamentos legais. Como ressalta o autor, regras são produzidas por “diferentes processos, instâncias e atores, em contextos diversos e situações de concorrência”, o que impede a subordinação “ao exclusivo de apenas um tipo de orientação, cuja reprodução estaria assegurada já pelo plano teórico” (LIMA, 2011, p. 62).

Logo, como *locus* de produção e reprodução de políticas, a organização escolar articula-se tanto com o nível macro - dimensão institucional da estrutura escolar, como instituição de caráter universal - quanto com o nível micro - interações sociais - sendo concebida como nível “**mesoanalítico**” (LIMA, 2011, p. 106, grifos do autor), em confronto incontornável, com “os universos da construção teórica; os modelos metaorganizacionais que, se por um lado procuram representações das realidades organizacionais, por outro, não deixam de interferir na construção social destas, na sua criação recriação através de práticas sociais recorrentes” (LIMA, 2011, p. 106-107). Assim, a crítica à estrutura meso permite que o embate seja adensado e, sobre a seleção de diretores, cabe indagar: o que movimentaria a estrutura da escola para uma organização de orientação democrática seria o modo como o diretor acessa à função? Ou essa

função, no modo como se constituiu, seria incompatível com uma estrutura democrática? De outra maneira: a democracia na escola, representada pelo diretor, configura um governo democrático no modo a que estamos a requerer?

4. Gestão escolar e a centralidade da função do diretor

As conclusões do estudo da eleição de diretores de Paro (1996), anunciada no final da década de 1990, podem servir como uma alternativa ao anúncio dos resultados da pesquisa de Mendonça (2000). Paro (1996), referenciado pelos estudos de Lima (2014; 2021), adensa o questionamento enunciado, pois considera que um colegiado, denominado como “conselho diretivo” (PARO, 1996, p. 132) com um “coordenador geral” (PARO, 1996, p. 132) para presidi-lo, substituiria o diretor escolar. Nesse sentido, o que Paro (1996) expressa impulsiona uma desnaturalização da *doxa* construída historicamente no Brasil sobre o modo de organização da instituição escolar, no que se refere ao lugar central ocupado pelo diretor. À esta crítica, que possibilita a construção de um paradoxo, remonto a de Weber (1978) que chama a atenção à situação de perda de importância dos colegiados nos sistemas burocráticos.

Segundo o teórico, a decisão pela opção de um único chefe nos sistemas burocráticos ideais pautou-se na “necessidade de rápidas decisões, livres da necessidade de compromisso entre diferentes opiniões e livres também das maiorias instáveis” (WEBER, 1978, p. 23). Essas ideias, as quais integram as características de um modelo capitalista de produção, atendem ao ideal da eficiência e da eficácia a partir de uma limitada participação social na organização, na perspectiva de um controle central. Por esta razão, no quadro de uma administração de tipo mais puro, “somente o chefe supremo da organização ocupa sua posição de autoridade, em virtude de apropriação, eleição ou designação para a sucessão” (WEBER, 1978, p. 19-20).

Para uma proposta de gestão pautada nos princípios da eficiência e da eficácia da escola como uma organização burocrática, no quadro da racionalização weberiana, não haveria uma subjacente crítica ao modelo da figura central ocupada pelo diretor escolar? Inclui-se aí um sentido estrito do quadro administrativo burocrático criticado por Weber (1978, p. 19): “o exercício da autoridade e, mais amplamente, o exercício da dominação consistem precisamente, em administração”, ou seja, no modelo que separa o lugar da ação e o lugar no qual estas ações são idealizadas, organizadas e controladas.

Sobre a relação entre democracia e democratização da escola pública, pondero com Mouffe (1996, 2005) que uma sociedade democrática exige que sejam discutidas alternativas

possíveis de pluralização dos espaços representativos dos sujeitos, na expectativa de que as paixões, como formas coletivas de identificação mobilizadoras das demandas, atuem na configuração de coletivos, pois, “ao multiplicar essas fidelidades e pluralizar os pertencimentos, se criam condições para um verdadeiro **pluralismo agonístico** porque “ali onde as identidades se multiplicam as paixões se dividem” (MOUFFE, 1996, p. 11, grifos da autora), transformando o antagonismo de identidade em um agonismo da diferença, fator que desativa a ameaça do potencial de violência da relação estabelecida entre um nós/eles (MOUFFE, 1996), a partir dos espaços representativos dos sujeitos políticos.

Na transposição desta leitura para a escola, a forma de governo que mais parece ampliar a democracia seria a que assume os diversos coletivos integrantes da escola, tal como sugerido por Paro (1996) sobre a proposta de construção de um conselho diretivo. Estes colegiados têm em vista o fortalecimento de ações políticas pautadas pela política democrática, na possibilidade de ampliar, para os sujeitos que nela atuam, as identificações neste espaço institucional e, como consequência, a participação. Logo, o poder de decisão, distribuído de modo mais horizontalizado, aproximaria a escola da composição de uma demanda mais democrática de gestão, à medida em que a democracia e a participação democrática são significadas em termos de poder decisório.

Dessa maneira, com Lima (1998), assumo que são distintas as lentes de análise que se articulam na compreensão e na demanda pela escola como organização social democrática. O cuidado metodológico exige uma leitura que não hierarquize uma ou outra dimensão - micro, meso, macro -, reclamando que se interpretem as suas relações. No entanto, tal como afirmado por Lima (2018), “uma escola pública, laica e democrática nunca esteve garantida no passado, não está garantida no presente e creio que nunca chegará a estar definitivamente garantida no futuro [...] a escola democrática não existe a não ser como processo”. Nesse sentido, a perspectiva de pensar a democracia em termos de acesso, permanência, aprendizagem e “participação democrática no processo de tomada de decisões relativas ao seu governo” (LIMA, 2018, p. 245) precisa de permanente acompanhamento e aprofundamento em vista dos períodos de avanços e recuos que temos observado no campo educacional brasileiro.

No Brasil, o debate do processo democrático foi traduzido em meta pelo ordenamento do PNE (BRASIL, 2014), o que supõe uma explicação positivista na busca de “métodos políticos” (LIMA, 2014) para pensar a democracia na escola. Em outras palavras, a meta como ponto a ser alcançado contrapõe-se à democracia entendida como processo, mais próxima à

ideia de horizonte, o qual tanto mais ações democráticas façam parte de um determinado contexto, tanto mais outras se tornarão demandas democráticas (BITTENCOURT; CASTRO; AMARAL, 2021). Dessa forma, Bittencourt, Castro e Amaral (2021) questionam o sentido de se considerar a gestão democrática estabelecida como um princípio na Constituição (BRASIL, 1988) como meta, tal como inaugurado pelo PNE (BRASIL, 2014). Esta perspectiva não estaria estreitando os laços com o modelo racional-legal, na busca pela racionalização de uma ordem democrática, pautada numa racionalidade entre princípios e fins?

Em Portugal, a decisão imposta pelo Decreto-Lei nº 75/2008 (PORTUGAL, 2008), de um órgão unipessoal para a administração escolar, tem reforçado o vínculo e a crítica à função do diretor como potencialidade democrática de caráter lideracionista. No crescente elogio às perspectivas que reinventam novas formas de burocratização da escola pública, diluídas no controle, instala-se o texto normativo que expressa, com clareza, tal relação ao afirmar que

[...] identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (PORTUGAL, 2008, n.p.).

Repara-se, neste extrato, como o termo autonomia é requerido como recurso retórico articulando-se à ideia de liderança, e não ao contrário. Como sugerem os autores, o primeiro significante insere-se no ideal da “terra prometida”, funcionando como “ficção” incapaz de ultrapassar os discursos políticos (LIMA; SÁ; SILVA; 2021).

Ao encontro desse elogio, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC, 2021) recorre à ideia de liderança para, além de consubstanciar a gestão democrática, justificar, na figura do diretor, que a instituição escolar na sua dimensão política precisa de um líder capaz de garantir o direito fundamental à educação. No texto, ressaltam-se quatro dimensões requeridas para o diretor, com o uso recorrente do significante competência que visa “construir um conjunto de parâmetros para a atuação desse profissional da educação, em compasso com as demandas estabelecidas pela normatização da educacional nacional” (MEC, 2021a). Observa-se que o mesmo texto do Decreto-Lei nº 75/2008 (PORTUGAL, 2008) pode ser utilizado como síntese desse “rostro” (LIMA; SÁ; SILVA, 2021), cujo perfil exige “competências para executar localmente as medidas de política educativa e a quem são assacadas as responsabilidades do serviço público de educação e pela gestão dos recursos postos à sua disposição” (PORTUGAL, 2008, n.p.). Logo, não seria o caso de indagar com Lima, Sá e Silva (2021) se o Brasil está replicando a mesma estratégia da normativa portuguesa, a qual

subordina a gestão da escola às regras heterônomas incapazes de induzir a democracia na escola? A “crença gestonária” (LIMA, 2014) brasileira tem se materializado antes mesmo de a gestão democrática do governo das escolas ter ganho expressão de ação política?

5. Considerações finais

Em que pese a trajetória histórica de Portugal e do Brasil, no esforço para a ampliação da democracia na escola, associo-me à ideia da “escola sob ameaça” (GABRIEL; CASTRO, 2022, no prelo), no sentido de pensá-la como deslocada do seu papel social do debate político, na contribuição da construção de uma democracia, pois, como afirmam Lima, Sá e Silva (2021, p. 35), “não se pode incorporar uma cultura democrática numa escola onde essa cultura não se manifeste”. Tal debate, como analisam os autores, diz respeito à pouca sensibilidade de uma gestão democrática baseada em órgãos colegiais, “sem qualquer contestação minimamente articulada e argumentada, a não ser pelo contrário, a emergência de um consenso informalmente construído, com matizes frequentemente ideológicos, contra o conceito de raiz constitucional de gestão democrática” (LIMA; SÁ; SILVA, 2021, p. 20). Desse modo, como afirmam os autores a base desse discurso vem sendo elaborada pelo “pragmatismo técnico-gestonário e ganha terreno na arena educativa” (LIMA; SÁ; SILVA, 2021, p. 43) na fabricação de um “novo consenso em torno da centralidade das lideranças, frequentemente retomando teoria dos dons, traços de personalidade e de carisma que chegam a afastar-se dos seus ideais racionalistas e tecnocráticos”(LIMA; SÁ; SILVA, 2021, p. 53). De feição formalista, a problemática da gestão democrática tende a ficar circunscrita aos objetivos oficiais da e para a organização, os quais enaltecem a figura central ocupada pelo diretor escolar, no reforço da disputa por uma democracia de caráter procedimentalista.

Em 2021, tendo em vista o ocaso da democracia brasileira, caracterizado de forma transparente por um modelo de uma hegemonia liberal de Estado, com a intensificação no debate de discursos negacionistas do papel político da organização escolar em uma ordem social democrática, reafirmo a pertinência de considerar o argumento que está na base desse discurso que avança no sentido de pensar nas formas e agentes que atuam em posições de controle social.

Logo, com Paro (2015) argumento que não é possível deixar de captar o que há de administrativo na prática pedagógica, “desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação”(PARO, 2015, p. 24), limitando a ação do diretor à execução de normas e de procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola no adensamento de sua função ao executivo. Ainda assim, reforço que

a forma de enfrentamento desta instituição com relação ao plano burocrático-formal faz-se via pluralismo ou seja, na multiplicação dos espaços de identificação dos indivíduos, com a finalidade de conjugarem uma diversidade de interesses que mantenham relação com os objetivos que se pretende atingir nesta instituição, enquanto ação coletiva dos destinatários de políticas educacionais. Uma coordenação de esforços que constitui-se como uma ação eminentemente política, uma vez que “quando os interesses dos que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico [e não tecnicista], pois atém-se mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar os objetivos que interessam a todos” (PARO, 2015, p. 33).

Desse modo, Gabriel e Castro (2022, no prelo) consideram que a interrogação da qual não se pode abrir mão insiste em posicionar-se na pauta de uma “reflexão sobre as estratégias nas quais podemos/devemos investir, com o intuito de manter a defesa do lugar de relevo ocupado por essa instituição escolar na construção de uma sociedade democrática”, ampliando tanto a participação social dos sujeitos, quanto o poder de decisão destes. Afinal, como ressalta Mouffe (2003), o tempo político, afirmado por uma proposta ameaçadora das instituições democráticas, constitui-se, ao mesmo tempo, passível de ação democrática e é, pois, reconhecendo a ameaça desse tempo presente a um sentido de escola, com o qual este texto se identifica, que insisto em justificar sua pertinência (GABRIEL; CASTRO, 2022, no prelo).

6. Referências

ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, n. 34, v. 68, p. 107-122, 2018.

AFONSO, A. J. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, 2020, v. 36, n. 2, p. 403-428, 2020.

AMARAL, D. P.; CASTRO, M. M.. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 1078-1096, 2020.

BALL, Stephen. **Education reform: What is policy. Texts, trajectories and toolboxes**. USA: Open University Press, 1994.

_____. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-71, 2015.

_____. La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. In: BALL, Stephen John (comp.). **Foucault y la educación: disciplinas y saber**. Tradición de Pablo Manzano. São Paulo: Ediciones Morata; A Coruña, España: Fundación Paideia, 2017.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BITTENCOURT, B.; CASTRO, M. M.; AMARAL, D. P. Democracia e democratização da escola: a eleição-participação como contexto de uma meta (Democracy and democratization of the school: the election-participation as a context of a goal). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 4059008, 2021.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BOCCHIO, M. C., LAMFRI, N. Z., MIRANDA, E. M. **Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas.** II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Curitiba/Brasil: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CASTRO, M. O silenciamento da participação da juventude na seleção de diretores no PEE/RJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 143-161, 2019.

_____. Pandemia e Hierarquia de E(e)stado: a Burocratização da Democracia. **Políticas Públicas e Cidades**. Volume Especial, jan./fev., 2021.

CASTRO, M. M. de; BITTENCOURT, B.; ASSIS; C. D. da S. T.; GOULART; J. M. de O. Participação e colegialidade na política democrática: o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ). **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 818-830, 2020.

DA ROCHA, J. M.; HAMMES, L. J. Gestão e democracia em uma escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 2, p. 635-652, 2018.

DA SILVA, G.; DA SILVA GOMES, E. P.; DOS SANTOS, I. M. A eleição de Diretores na rede pública do estado de Alagoas: uma análise sobre as propostas da equipe gestora. **Debates em Educação**, n. 8, v. 15, p. 126, 2016.

DE CASTRO, M. M.; DO AMARAL, D. P. n. 2-Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019a.

_____. Estudantes em cena: a ocupação como estratégia política pela gestão democrática no Rio de Janeiro. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 17, p. 3-18, 2019b.

DO AMARAL, D. P. Gestão Democrática das Escolas Como Referencial Político, Educativo e Simbólico: entrevista com o professor Licínio Lima. **movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 244-256, 2018.

GABRIEL, C. T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, 2017.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. de. Ensino remoto como uma 'alternativa obrigatória': escola pública 'sob ameaça'?. **Revista Brasileira de Educação**, 2022, no prelo.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação escolar**. 2 ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

_____. Administração escolar (verbetes). In: OLIVEIRA, *et al.* (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/administracao-escolar/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

_____. **A escola como organização educativa**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 15, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

_____. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

_____. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

LIMA, L. C.; SÁ, V. Sobre o governo democrático das escolas. In: Licínio C. Lima; Virgínio Sá (Orgs.). **O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade**. Braga, Edições Húmus, p. 7-22, 2017.

LIMA, L. C.; SÁ, V.; SILVA; G. R. A centralidade do diretor e as suas representações sobre o governo das escolas. In: LIMA, Licínio Carlos; SÁ, Virgínio; TORRES; Leonor L. Torres (Orgs.). **Diretores escolares em ação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, p. 19-69, 2021.

MENDONÇA, E. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. **Reunião Anual da ANPEd**, v. 23, 2000. Disponível em : https://anped.org.br/sites/default/files/gt_05_13.pdf.

_____. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. MEC começa a elaborar Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-comeca-a-elaborar-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar> Acesso em: 22 fev. 2021.

MOUFFE, C. Por una política de la identidad nómada. Trad. Mónica Mansour. **Debate Feminista**, v. 14, p. 3-13, 1996. Disponível em: www.jstor.org/stable/42624359. Acesso em: 6 jan. 2021.

_____. **La paradoja democrática..** Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERROW, B. C. **Análise organizacional. Um enfoque sociológico.** São Paulo: Editora Atlas, 1981.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 75**, de 22 de abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 7.299**, de 3 de junho de 2016. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da secretaria de estado de educação e da fundação de apoio à escola técnica Faetec. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 6 jun. 2016.

SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B. D. de. Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. **Educação & Realidade**, n. 45, v.1, 2020.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. *In: Sociologia da burocracia.* Edmundo Campos (Org.). 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 15-28, 1978.