

DO DIRIGENTE POLÍTICO- PEDAGÓGICO AO GESTOR DE RESULTADOS: RACIONALIDADE GERENCIAL E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

**FROM POLITICAL-PEDAGOGICAL LEADER TO PERFORMANCE MANAGER:
MANAGERIAL RATIONALITY AND THE RECONFIGURATION OF THE
SCHOOL PRINCIPAL'S WORK**

Ciências Humanas, Ciências Biológicas • 30/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788088580](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788088580)

Fernanda Ferreira Gomes¹

RESUMO

O artigo examina em que medida a incorporação de princípios e práticas de gestão de matriz empresarial às políticas educacionais brasileiras reconfigurou o papel do diretor escolar. A análise é bibliográfica e reúne dezesseis textos publicados entre 1991 e 2022 em periódicos de Educação e de Administração Pública, tomados como fontes de formulação da agenda de reforma, de análise dos dispositivos de avaliação e responsabilização, de estudo do provimento do cargo e de balanço da produção da área. O exame sustenta que a reforma gerencial deslocou para a unidade escolar a execução e parte da fiscalização e da prestação de contas, conservando no órgão central a definição das finalidades, das regras e dos parâmetros de aferição, e que a autonomia concedida à escola é financeira e administrativa enquanto a autonomia pedagógica permanece centralizada. A racionalidade gerencial predomina na escrita que institui o cargo com mais força do que na descrição que dele fazem os diretores, e a documentação disponível sobre a atividade cotidiana da direção é insuficiente para estabelecer relações causais.

Palavras-chave: diretor escolar; gestão escolar; nova gestão pública; responsabilização; autonomia da escola.

ABSTRACT

The article examines to what extent the incorporation of business-derived management principles and practices into Brazilian educational policy has reconfigured the role of the school principal. The analysis is bibliographic and draws on sixteen texts published between 1991 and 2022 in Education and Public Administration journals, taken as sources on the formulation of the reform agenda, on assessment and accountability devices, on the filling of the principal's position, and on the state of the field. The examination

argues that managerial reform shifted execution, along with part of the oversight and reporting it requires, to the school unit, while retaining at the central level the definition of purposes, rules and measurement parameters, and that the autonomy granted to schools is financial and administrative while pedagogical autonomy remains centralised. Managerial rationality prevails more strongly in the texts that institute the position than in principals' own accounts of it, and the available documentation on the daily activity of school management is insufficient to establish causal relations.

Keywords: school principal; school management; new public management; accountability; school autonomy.

1. INTRODUÇÃO

Tarefas administrativas acompanham a direção escolar desde a constituição do cargo. Em 1939, ao prefaciar a primeira edição de sua *Introdução à administração escolar*, Carneiro Leão sustentava que “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração” (Carneiro Leão, 1953, p. 13 *apud* Paro, 2010, p. 765). A afirmação abre um dos estudos pioneiros sobre a matéria no Brasil e situa a administração no interior da escola, e não como acréscimo posterior a ela. Paro (2010, p. 765) desenvolve o ponto ao definir que “administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da ‘coisa’ administrada”, conceito que abarca a administração industrial, a pública e a escolar, e que por isso mesmo nada informa, isoladamente, sobre a especificidade de cada uma delas.

Reconhecer que a tarefa administrativa integra historicamente a direção escolar impede que o problema deste artigo seja formulado como denúncia da presença de atividades administrativas na escola.

Registrar folha de ponto, controlar matrícula, zelar pelo prédio, prestar contas de recursos e organizar o calendário são operações que acompanham a função desde que ela existe. O que está em causa é a hierarquia entre essas operações e aquelas que dizem respeito à finalidade educativa, e a racionalidade que passa a organizar umas e outras. Um diretor que executa tarefas administrativas para viabilizar um projeto pedagógico ocupa posição distinta daquela de um diretor cujo desempenho é aferido pelo cumprimento de metas definidas fora da escola, ainda que o inventário de tarefas dos dois seja parecido.

A hipótese que orienta o texto é que essa hierarquia se alterou, e que a alteração tem origem identificável. A reforma do aparelho do Estado conduzida no Brasil a partir de 1995 tomou como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública (Oliveira, 2015, p. 629), e Carvalho (2009, p. 1140) mostra que as orientações formuladas no campo empresarial forneceram os elementos com que se redesenhou a organização da administração pública, com repercussões diretas sobre a educação básica. Duas décadas depois, Oliveira (2015, p. 631) descreve o conjunto de princípios que se sedimentou nesse processo, entre os quais a dissociação entre as funções de execução e de controle, o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública, a gestão por resultados apoiada em contratos de gestão e avaliação de desempenho, e a padronização das práticas profissionais. Nenhum desses princípios menciona o diretor escolar. Tomados em conjunto, redefinem a posição que ele ocupa.

Daí decorre a pergunta que este artigo persegue. Em que medida a incorporação de princípios e práticas de gestão de matriz empresarial às políticas educacionais reconfigurou o papel do

diretor escolar, deslocando sua atuação da dimensão político-pedagógica para funções predominantemente administrativas, gerenciais e de responsabilização por resultados? A formulação supõe duas figuras em tensão, o dirigente político-pedagógico e o gestor de desempenho, e não supõe que a segunda tenha substituído a primeira. Supõe que a segunda tenha ganhado terreno, e o que se investiga é por quais mecanismos e com que extensão.

Entre a reforma do Estado e o trabalho cotidiano da escola existe uma cadeia de mediações que não se percorre em um salto. As reformas gerenciais estabelecem uma matriz de administração pública, e essa matriz chega à educação convertida em metas, indicadores, avaliação em larga escala, prestação de contas e responsabilização. Os dispositivos daí resultantes ampliam e reordenam as atribuições da direção, sem que a ampliação se distribua igualmente entre elas, e é dessa distribuição desigual que dependem os efeitos sobre a gestão democrática, sobre a autonomia da unidade escolar e sobre o trabalho de quem nela atua. Tomar a cadeia como bloco produziria a conclusão antes da análise, razão pela qual cada elo é examinado em separado, com atenção ao que se desloca e ao que permanece onde estava.

A escolha por examinar a produção acadêmica, e não diretamente as escolas, encontra justificativa no estado do próprio campo. Simielli (2022, p. 1) analisou 40 estudos sobre diretores escolares em um universo de 691 trabalhos sobre gestão escolar publicados no Brasil entre 1989 e 2019, produzidos por 65 autores de 37 instituições, majoritariamente do Sudeste, e distribuídos em sete categorias, entre as quais a seleção e a formação dos diretores concentrou o maior número de estudos. O predomínio metodológico é da

pesquisa qualitativa, com ênfase em análise documental e análise de discurso.

Um campo com essa configuração produziu descrições abundantes sobre como o diretor é selecionado e sobre o que dele se espera, e produziu descrições escassas sobre o que o diretor faz depois de selecionado. O que se sabe do cargo vem sobretudo da norma que o institui, do edital que o provê e do discurso de quem o ocupa, e pouco vem da observação do trabalho. A pergunta pela reconfiguração do papel exige que se cotejem essas duas ordens de evidência, e a assimetria entre elas é ela própria um dado sobre o campo.

O corpus reúne dezesseis textos publicados entre 1991 e 2022 em periódicos brasileiros de Educação e de Administração Pública, todos consultados em versão integral. Ele compreende formulações da agenda de reforma, análises do modelo gerencial e de sua entrada na educação, estudos sobre provimento do cargo de diretor, investigações sobre concepções de gestão manifestadas por diretores, análises de políticas de responsabilização e balanços da própria produção do campo. A escolha não é exaustiva. A delimitação impõe limites ao alcance das afirmações que dela se podem extrair. Os estudos empíricos disponíveis referem-se a redes específicas, com destaque para São Paulo, Rio Grande do Norte, Distrito Federal e Rio de Janeiro, e seus resultados valem para os contextos em que foram produzidos. Nenhuma generalização nacional é extraída deles neste artigo, e as convergências que se apontam entre pesquisas realizadas em redes distintas são tratadas como indício a investigar, não como demonstração.

A ordem de exposição acompanha essa cadeia, da matriz gerencial e sua tradução educacional aos dispositivos de avaliação e responsabilização, daí ao provimento do cargo e às concepções de gestão manifestadas por diretores, e por fim às repercussões sobre a gestão democrática e sobre o trabalho escolar. A distinção entre descentralização e desconcentração entra logo no início porque dela depende que a transferência de execução não seja tomada por ampliação de decisão.

2. A MATRIZ GERENCIAL E SUA TRADUÇÃO EDUCACIONAL

Antes que a reforma do aparelho do Estado fosse formulada no Brasil, já circulava um diagnóstico que lhe daria sustentação no campo educacional. Em texto apresentado em seminário realizado no México em junho de 1991, Mello e Silva atribuíam os obstáculos da escola latino-americana à forma como o Estado se constituiu na região, marcada por segmentação, autoritarismo, burocratização, patrimonialismo, corporativismo e centralização. A enumeração é do próprio texto e importa menos por seu conteúdo descritivo do que pelo encadeamento que dela se extrai. As autoras sustentavam que “[a] ausência de mecanismos de avaliação e prestação de contas; a falta de canais para responsabilizar estes agentes pelos resultados e a ausência de autonomia da escola impedem que a população se informe e prepare para cobrar a qualidade de ensino” (Mello; Silva, 1991).²

Quatro elementos aparecem ali articulados em uma única cadeia causal, e são a autonomia da unidade escolar, a avaliação de resultados, a prestação de contas e a responsabilização dos agentes pelo que produzem. A formulação não os apresenta como dispositivos administrativos independentes, e sim como condições

recíprocas, de modo que a autonomia da escola só faria sentido acompanhada dos mecanismos que permitiriam cobrá-la. O mesmo texto localiza na fragmentação do processo pedagógico, que separou o planejamento da execução, e na supervisão voltada a aspectos formais, a origem do que chama de caráter ritualístico e burocrático da gestão escolar, retirando da escola “a responsabilidade de prestar contas sobre o que é substantivo” (Mello; Silva, 1991). A crítica dirigida ao arranjo centralizado se faz em nome de uma prestação de contas de outra natureza, referida a resultados e não a procedimentos, o que significa que o texto de 1991 não recusa o controle sobre a escola, e sim o tipo de controle então praticado, cujo alcance se limitava à conformidade formal dos procedimentos e deixava sem exame aquilo que a escola produzia.

Reter o encadeamento é necessário porque ele antecede em quatro anos o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e reaparece depois convertido em desenho institucional. Carvalho (2009, p. 1148) descreve o núcleo desse desenho como a separação entre a função de governar e a de executar, cabendo ao Estado redistribuir recursos, estabelecer regras que orientem as relações entre prestadores públicos e privados, definir antecipadamente metas e monitorar sua realização posteriormente. Entre as orientações que a autora reúne como próprias do modelo gerencial figuram exercer influência por persuasão e incentivos sem usar comandos, controlar e fiscalizar o desempenho dos serviços prestados mediante mecanismos de avaliação da satisfação do cliente, e descentralizar atribuindo responsabilidades ao poder local e aos cidadãos em lugar de simplesmente servi-los (Carvalho, 2009, p. 1147).

A tradução educacional dessas orientações não se deu por um instrumento único. Carvalho (2009, p. 1149) registra que a campanha

Acorda, Brasil, de 1995, previa a distribuição de verbas federais diretamente às escolas sem a intermediação dos governos estaduais e municipais, a reforma do currículo e a avaliação das escolas por meio de testes aplicados aos alunos, com premiação das que apresentassem melhor desempenho. O financiamento proporcional ao número de matrículas, presente no FUNDEF e depois no FUNDEB, e a transferência direta de recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola compõem, na análise da autora, um arranjo em que “os recursos alocados dependem da demanda e de uma constante avaliação dos resultados”, segundo um princípio que ela formula como financiar os resultados em vez de simplesmente conceder recursos (Carvalho, 2009, p. 1150). Os indicadores de desempenho passam a ser obtidos pelo Saeb, pelo Enem e pelo Ideb, e a publicização em forma de classificação integra o próprio mecanismo (Carvalho, 2009, p. 1150). Nenhum desses instrumentos foi desenhado tendo o diretor como destinatário.

O movimento que essa descrição permite reconstituir tem duas direções simultâneas, e é nelas que reside a dificuldade analítica. Carvalho (2009, p. 1156) observa que o Plano Diretor garantiria uma presença mais efetiva do Estado no nível federal “mediante o aumento da centralização do planejamento e do controle e da descentralização da execução para os níveis estaduais e municipais”. Descentralizar e centralizar não são movimentos alternativos nesse desenho, e sim faces de uma mesma operação, na qual desce para a escola a execução, e com a execução desce também a parte da fiscalização e da prestação de contas que a execução exige, ao passo que permanece no órgão central a definição das finalidades a que o gasto atende, a definição das regras que o enquadram e a definição dos parâmetros pelos quais o executado será medido. O parâmetro não desce junto.

Distinguir essas operações evita que a chegada do recurso à escola seja lida como ampliação da margem de decisão de quem a dirige. Identificar uma necessidade, definir a finalidade a que o gasto atende, deliberar sobre a alternativa a adotar, executar, fiscalizar e prestar contas são operações que podem estar alojadas em instâncias distintas, e a presença de dinheiro na conta da unidade escolar informa apenas sobre a execução. Souza (2003) oferece o instrumental conceitual para sustentar essa separação. Recorrendo a Rivas, ele registra que a descentralização comporta duas formas de execução política, sendo a primeira a desconcentração, na qual o órgão gestor central repassa funções a entidades que dele dependem diretamente e que por isso não são livres para decidir, e a segunda a descentralização propriamente dita, em que entidades regionais e locais exercem poder de decisão real “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas” (Rivas, 1991, p. 20 *apud* Souza, 2003, p. 33)³. A diferença entre as duas formas não reside na quantidade de tarefas transferidas. Reside na decisão. A desconcentração transfere a tarefa e conserva a decisão na instância de origem, enquanto a descentralização transfere a decisão junto com a tarefa que a ela corresponde.

O mesmo levantamento recupera a tipologia de Rondinelli, que distingue desconcentração, delegação, devolução e privatização conforme o destinatário da transferência e o grau de controle que o governo central preserva sobre ele (Rondinelli *apud* Souza, 2003, p. 34). Uma palavra recobre, desse modo, arranjos cujo efeito sobre a decisão varia de modo considerável. Cotejando a tipologia com a descrição do desenho brasileiro, este artigo sustenta que o arranjo instalado na educação básica a partir dos anos 1990 se aproxima, na

dimensão decisória, daquilo que Rivas nomeia desconcentração, ainda que enunciado no vocabulário da descentralização e da autonomia. A formulação é interpretativa e se apoia no cotejo entre as duas fontes, não em afirmação de qualquer uma delas isoladamente.

Souza (2003, p. 19) acrescenta um elemento que incide diretamente sobre o modo como a escola é concebida nesse arranjo. As políticas educacionais contemporâneas, em sua avaliação, operam com uma lógica reduzida para apreender o que define a instituição escolar, tomando-a como organização prestadora de serviços e, por essa razão, como candidata natural a ter sua eficácia aumentada por meio das políticas de descentralização, o que converte a descentralização em fim em si mesmo. O autor observa ainda que a ampliação da matrícula, financiada por cotas calculadas sobre o número de alunos, combinou-se com a redução dos recursos disponíveis no nível nacional, de maneira que escolas e municípios passaram a buscar fontes complementares de captação (Souza, 2003, p. 22-23). A observação vale para o conjunto latino-americano examinado pelo autor, e serve aqui como questão a investigar no caso brasileiro, não como sua descrição.

A permanência desse desenho após a alternância política é o que Oliveira (2015) documenta. Examinando a normativa que orienta as políticas educacionais brasileiras, a autora sustenta que as mudanças promovidas pelos governos eleitos a partir de 2003

não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (Oliveira, 2015, p. 627).

Programas de inclusão social passam a conviver com políticas dirigidas à competição, e estados e municípios adotam metas cujo cumprimento é incentivado por bônus, subsídio ou premiação a docentes e escolas conforme o desempenho dos alunos em exames de larga escala (Oliveira, 2015, p. 628).

Os princípios que Oliveira (2015, p. 631) reúne como característicos da Nova Gestão Pública, apoiando-se em Demazière, Lessard e Morrisette, permitem situar o diretor no interior desse arranjo sem que ele seja mencionado. A dissociação entre as funções de execução e de controle define onde a escola se situa, e situa a escola do lado da execução. O reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública nomeia a operação pela qual a escola recebe encargos junto com a margem de decisão que lhe é concedida, sem que a margem concedida guarde proporção com os encargos recebidos. O critério pelo qual a escola será apreciada vem da gestão por resultados, fundada na realização de objetivos e na avaliação de desempenho, e o espaço em que a decisão da escola se exerce é delimitado pela padronização das práticas profissionais. Cada um desses princípios recai sobre a escola como organização, e alcança quem responde por ela na condição de titular do cargo.

Lima (2014, p. 1076) descreve o efeito que essa racionalidade produz sobre a forma de governo da escola quando associa os órgãos colegiados e os elementos eleitorais da gestão democrática “a uma irracionalidade em termos de gestão e a uma desresponsabilização e a um déficit de liderança (unipessoal)”, observando que os conceitos de eficácia e de eficiência aí mobilizados têm origem econômica e gestonária, de tipo racionalista e técnico-instrumental. A análise refere-se ao caso português e à sequência normativa que culmina no Decreto-Lei 75/2008, e não descreve o arranjo brasileiro, no qual a substituição dos órgãos colegiados por direção unipessoal não se deu por via legal equivalente. O que dela se retém é a categoria: a crítica gerencial à gestão democrática não se formula como recusa da democracia, e sim como acusação de ineficácia dirigida aos procedimentos que a sustentam.

3. MEDIDA, CONSEQUÊNCIA E O LUGAR DO DIRETOR

A acusação de ineficácia dirigida aos procedimentos democráticos só se torna operante quando existe uma medida capaz de sustentá-la. Brooke (2006, p. 380) decompõe em quatro ingredientes os sistemas de responsabilização implantados nas últimas décadas nos Estados Unidos e em outros países, sendo o primeiro a decisão das autoridades de tornar públicas as diferenças de desempenho entre escolas, o segundo o uso de testes ou procedimentos padronizados que produzam essa informação, o terceiro os critérios de análise que determinam quais escolas têm melhor desempenho, e o quarto os critérios de aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos. Os três primeiros produzem informação comparável. O quarto converte essa informação em efeito sobre quem trabalha na escola.

A distinção entre os três primeiros ingredientes e o quarto sustenta uma diferença conceitual que costuma se perder no uso corrente. Publicar resultados e cobrar explicação por eles constitui prestação de contas. Associar aos resultados incentivos ou sanções, reais ou simbólicos, constitui responsabilização. Um sistema pode manter os três primeiros ingredientes sem acionar o quarto, e a experiência brasileira examinada por Brooke mostra que a fronteira entre uma coisa e outra é menos nítida na prática do que no desenho.

A modalidade que associa consequências a resultados também não é a única forma de responsabilização, nem a mais antiga. Recorrendo à tipologia de Anderson, Brooke (2006, p. 380) distingue três modalidades conforme a instituição que as aplica e o comportamento que exigem. Na primeira, burocrática, “se procura a conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha”, e a responsabilização se dá perante a burocracia contratante. Na segunda, profissional, exige-se comportamento conforme as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão, e a responsabilização se dá perante os pares. Apenas na terceira “o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos” (Anderson, 2005 *apud* Brooke, 2006, p. 380).

A tipologia é apresentada por Brooke em ordem histórica, e o autor não afirma que uma modalidade substitua a anterior. Este artigo sustenta que a leitura mais produtiva para o problema aqui tratado é a da acumulação. O diretor que responde perante a rede pelo cumprimento da norma continua respondendo por isso quando passa a responder também pelo resultado dos alunos, e a exigência

profissional dos pares não se dissolve porque uma nova exigência se sobrepôs a ela. O que muda com a terceira modalidade não é a substituição de uma prestação de contas por outra, e sim a superposição de instâncias diante das quais o mesmo profissional responde, cada uma com critério próprio e nem sempre convergente. A formulação é interpretativa e se apoia na estrutura da tipologia, não em afirmação de Brooke ou de Anderson.

Examinando o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio, no Ceará, o Programa Nova Escola, no Rio de Janeiro, e o Boletim da Escola, no Paraná, Brooke (2006) chega a uma conclusão que convém não suavizar, porque ela contraria a expectativa que a própria pergunta deste artigo poderia induzir. As condições políticas da maioria dos estados brasileiros representavam, em 2006, empecilho à adoção extensiva da responsabilização por resultados, e a resistência do magistério, combinada à dependência que muitos governos mantinham do apoio de movimentos sindicais organizados, tornava improvável a generalização dessa política em futuro próximo (Brooke, 2006, p. 399). A trajetória dos programas confirmava a hipótese, com a sobrevivência do Nova Escola em governo cuja sustentação não dependia do magistério e o abandono do Boletim da Escola após a mudança de governo em 2003.

O caso paranaense oferece, ainda assim, o achado que mais interessa ao argumento. O Boletim da Escola havia sido concebido como instrumento sem consequências diretas, destinado a informar pais e professores. Brooke (2006, p. 398) registra que a experiência “não foi tão low-stakes quanto se pensava”, porque entre os diretores “havia sempre a preocupação de que a avaliação da escola pudesse influenciar o processo de seleção de diretores”, preocupação que introduziu viés no preenchimento dos questionários dos pais. Sem

que a Secretaria tivesse intenção explícita de fixar vantagens individuais ou institucionais, “os diretores atribuíram ao Boletim um valor especial e acabaram criando conseqüências imprevistas” (Brooke, 2006, p. 398).

Duas coisas se extraem desse registro. A consequência que alcança o diretor pode ser produzida por antecipação, e não apenas por dispositivo normativo, bastando que o titular do cargo tenha razão para supor que a medida do desempenho da escola incidirá sobre sua permanência nela. E o vínculo entre avaliação e provimento do cargo, que a seção seguinte examina em seu desenho formal, já operava informalmente antes de qualquer regulamentação que o estabelecesse. Um dispositivo desenhado como informação funcionou como responsabilização porque foi assim que os diretores o leram.

Brooke (2006, p. 399) registra também o argumento com que os profissionais resistem a esses sistemas, segundo o qual “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade”. O autor considera o argumento pertinente e sustenta que qualquer sistema de responsabilização precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho dela esperado, porque essa entidade compõe a construção da qualidade das escolas e não é apenas instância de avaliação. A objeção recoloca a assimetria descrita na seção anterior. Cobra-se resultado de quem executa, e a instância que define as condições de execução permanece fora do alcance da cobrança.

O que ocorre no interior da escola quando esses dispositivos operam pode ser examinado a partir da pesquisa de Cabral Neto e Castro

(2011) em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados em 2009 junto a trinta e dois componentes de equipes gestoras de escolas de Natal, Mossoró e Caicó, por questionário aplicado pelos pesquisadores, e organizados em dois eixos, o projeto político-pedagógico e o conselho escolar (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 768). O alcance dos resultados é o dessas escolas e desse ano, e eles entram aqui como formulação de questões, não como descrição de outras redes.

O achado geral dos autores é a coexistência. A pesquisa evidencia “a implementação de mecanismos de gestão democrática nas escolas, mas também a presença de mecanismos gerenciais para conduzir as ações da escola” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 745). Coexistência não é equilíbrio, e os dados sobre a participação na elaboração do projeto político-pedagógico mostram como as duas lógicas se distribuem entre os cargos. Metade dos diretores participou da coordenação do processo, 31,3% da elaboração e das discussões, e 18,8% da sistematização do documento final, enquanto a equipe técnico-pedagógica participou com 75% na elaboração, 46,9% na coordenação e 71,9% na sistematização (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 761-762). O documento que define a finalidade educativa da escola foi elaborado sobretudo por quem não dirige a escola.

A explicação que a própria equipe gestora oferece aos pesquisadores nomeia o mecanismo. Segundo Cabral Neto e Castro (2011, p. 762), a equipe informa que “se envolve muito com o cotidiano administrativo da escola, não dedicando parte do seu tempo para assumir a coordenação da unidade escolar em todas as suas dimensões”. O deslocamento não aparece nos dados como imposição externa nem como recusa da dimensão pedagógica, e aparece como efeito da ocupação do tempo.

Convém reter, contudo, a interpretação que os autores dão ao dado, porque ela impede que o achado seja lido como novidade produzida pela reforma gerencial. O nível de participação dos dirigentes na elaboração do projeto, escrevem eles, “reafirma uma situação histórica em relação à atuação do gestor escolar no que diz respeito à dimensão pedagógica da gestão” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 762). O afastamento do diretor em relação ao pedagógico, nessa leitura, antecede os dispositivos de avaliação e responsabilização, e o que os dispositivos fazem é encontrar um cargo já constituído assim.

O eixo dos conselhos escolares confirma a assimetria por outro caminho. A implantação dos conselhos, observam os autores, tem se mostrado insuficiente para provocar mudanças no espaço escolar, uma vez que em algumas escolas as decisões administrativas e pedagógicas continuam pautadas por relações autoritárias, “na maioria das vezes, centralizadas na figura do diretor e de um grupo muito pequeno da comunidade escolar” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 757). Recorrendo a Riscal, os autores acrescentam que os problemas dos conselhos decorrem de sua concepção centralizadora, que enfatiza por vezes a presença de um único líder, o diretor da escola, de modo que a manutenção implícita da hierarquia entre dirigentes e dirigidos cria a ilusão de decisões coletivas sem que elas ocorram (Riscal, 2010 *apud* Cabral Neto; Castro, 2011, p. 765).

Os dois achados descrevem posições que parecem contraditórias e não são. O diretor concentra decisão no colegiado que deveria dividi-la e participa pouco da construção do documento que define a finalidade pedagógica da escola. A concentração e o afastamento incidem sobre objetos distintos, e a combinação entre eles delinea um cargo que decide muito sobre o funcionamento e pouco sobre o

sentido. É esse cargo que os dispositivos de medida e consequência encontram quando chegam à escola.

4. O PROVIMENTO DO CARGO E O QUE OS DIRETORES DIZEM DELE

O provimento é a operação em que a expectativa sobre o cargo se torna documento. Editais, bibliografias de referência, provas e planos de gestão registram por escrito o que a rede espera de quem vai dirigir a escola, e essa escrita antecede a posse. Não surpreende que a seleção e a formação de diretores tenham concentrado o maior número de estudos entre as sete categorias identificadas por Simielli (2022, p. 1), embora a concentração revele também o que o campo deixou de examinar, uma vez que descrever a porta de entrada do cargo não descreve o que se passa depois dela.

A pesquisa de Hojas (2015) sobre os seis concursos realizados na rede estadual paulista entre 1979 e 2007 permite acompanhar essa escrita ao longo de quase três décadas. A autora analisou editais, bibliografias e provas, e entrevistou seis diretores aprovados nesses concursos, um por processo seletivo (Hojas, 2015, p. 310, 312). O resultado desmente a expectativa de um movimento linear em direção ao gerencialismo.

Nos concursos de 1979 e 1982, conforme Hojas (2015, p. 322), as publicações indicadas aos candidatos caracterizaram-se pela defesa da adoção de princípios administrativos aplicados em empresas nos estudos e práticas de administração escolar. Nos concursos de 1988 e 1998, o perfil se inverte, e o diretor “deixa de ser considerado a figura central do ambiente escolar para desenvolver seu trabalho de forma mais articulada com todos os envolvidos no processo

educativo”, com bibliografias em que predominaram publicações que questionavam a perspectiva empresarial como fundamento da prática administrativa escolar e apontavam a necessidade de uma base teórica específica para essa atividade (Hojas, 2015, p. 322). A inflexão coincide com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o que sugere que o vocabulário da gestão democrática chegou aos instrumentos de seleção do cargo antes de chegar às condições de seu exercício.

O terceiro momento reverte a inversão sem restaurar o primeiro. Nos concursos de 2001 e 2007, escreve Hojas (2015, p. 322), “a figura do diretor volta a ganhar destaque e espera-se que ele possua características necessárias para articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola, pautadas, sobretudo, no desenvolvimento de uma cultura centralizada no desempenho”, e as publicações recomendadas foram marcadas “pela ausência de estudos substanciais voltados para a teoria administrativa escolar e pelo resgate da gerência empresarial na educação”. A centralidade que o diretor recupera não é a de 1979. Em 1979 esperava-se dele autoridade sobre as atividades da escola e domínio da norma que as regia; em 2001 espera-se que articule e execute no âmbito da escola políticas cuja formulação lhe é exterior, e o critério de aferição do seu trabalho desloca-se para o desempenho.

O verbo executar, que aparece na formulação de Hojas, reencontra a operação identificada na primeira parte deste artigo. A escrita do edital confirma, no plano da definição do cargo, o mesmo arranjo que o Plano Diretor estabeleceria no plano da administração pública, com a formulação retida no centro e a execução deslocada para a unidade. A convergência entre uma fonte que analisa a reforma do Estado e outra que analisa provas de concurso é indício de que o

desenho alcançou instrumentos bastante distintos entre si, e não demonstração de que um produziu o outro.

O que os diretores entrevistados dizem introduz uma resistência que o exame dos editais sozinho não revelaria. Para os profissionais que Hojas (2015, p. 322) entrevistou, apesar de existirem aspectos comuns entre a administração escolar e a administração empresarial, a atividade desenvolvida nas escolas guarda especificidade, e “o elemento que distingue a escola da empresa é seu objeto de trabalho: o aluno”. A diretora aprovada no concurso de 2001 formula a distinção pela impossibilidade de administrar visando somente resultados e fins econômicos, e o diretor do concurso de 2007, que reconhece a necessidade de controlar contas de água e telefone, considera que um profissional vindo do âmbito empresarial não daria conta do cargo por lhe faltar o olhar que vem da sala de aula (Hojas, 2015, p. 320-321). A autora lê nessa tentativa de desvencilhar a administração escolar da administração empresarial, ainda que a considere aparentemente incipiente, um elemento que reacende a necessidade de retomada de estudos capazes de se contrapor à importação da gerência empresarial para as escolas (Hojas, 2015, p. 323).

Convém não converter esses depoimentos em prova de resistência organizada. São seis entrevistas, em uma rede, com profissionais aprovados em concurso, e o que elas documentam é a existência de uma leitura do próprio trabalho que não coincide com a leitura inscrita no edital que os selecionou. A distância entre a prescrição e a autocompreensão de quem a recebe é, ela mesma, um dado sobre a extensão do deslocamento examinado neste artigo.

A contradição, contudo, não se aloja apenas na passagem do edital para quem o cumpre. Examinando a mesma rede estadual paulista por três entradas simultâneas, as concepções dos especialistas da Administração Escolar, a percepção dos profissionais e as diretrizes legais do governo estadual, Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 977) encontraram “contradições na percepção da Administração Escolar, tal como difusa nos diferentes âmbitos que, de certa forma, refletem-se nas concepções dos entrevistados”. O que a pesquisa documenta é uma contradição distribuída, presente na literatura da área, na norma estadual e na fala de quem dirige, e não um conflito entre uma prescrição coerente e uma recepção resistente. Mudanças e permanências, que dão título ao estudo, convivem em cada um desses âmbitos.

Distância semelhante aparece em rede cuja forma de provimento é outra. Pereira e Silva (2018) examinaram concepções de gestão de diretores de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, onde a direção é exercida por docentes eleitos, e concluem que “há certo hibridismo de concepções e que as práticas são desenvolvidas a partir de movimentos e apreensões contraditórias”, identificando ainda espaço para o questionamento de políticas de caráter tecnoburocrático a partir do fortalecimento dos órgãos colegiados (Pereira; Silva, 2018, p. 137). Eleição e concurso produzem, nesses dois estudos, o mesmo tipo de coexistência tensa entre concepções, o que autoriza a suspeitar que a forma de acesso ao cargo não determina, sozinha, a racionalidade que organiza seu exercício. A suspeita é formulada aqui como questão a investigar, e não é conclusão de nenhum dos dois estudos.

A forma de acesso, ainda assim, não é indiferente. Souza (2019) construiu um índice de gestão democrática a partir de microdados

do Saeb de 2003 e de 2015, reunindo a forma de provimento do diretor, a existência e o funcionamento dos conselhos escolares, a existência e a forma de elaboração do projeto político-pedagógico e o que denomina ambiente democrático, este último levantado no questionário do professor (Souza, 2019, p. 272-273). O resultado é duplo. As condições de democratização cresceram no país no período, sobretudo no que se refere ao ambiente escolar democrático, e simultaneamente “as formas de provimento democráticas da direção escolar parecem perder força, uma vez que a ênfase recai sobre a utilização de modelos menos democráticos e que enfatizam a face técnica ou a vinculação política e eleitoral do diretor escolar com o governo vigente” (Souza, 2019, p. 271).

A interpretação que Souza dá ao movimento não é a que este artigo vinha construindo, e o registro da divergência importa mais que sua acomodação. Souza (2019, p. 271) lê o deslocamento como possível retomada de modelo patrimonialista da gestão pública brasileira, e a face técnica aparece em sua análise ao lado da vinculação política e eleitoral, não em oposição a ela. O afastamento das formas democráticas de provimento, nessa leitura, não conduz univocamente ao gestor de desempenho. Conduz a um cargo cuja definição admite ao mesmo tempo o critério técnico e o vínculo com o governo de ocasião, e essas duas coisas têm implicações distintas para a autonomia de quem ocupa o cargo.

O estudo de Assis e Marconi (2021) permite examinar a distância entre o que a norma estabelece e o que as redes praticam. Os autores analisaram as legislações de provimento dos vinte e seis estados e do Distrito Federal e as cotejaram com as respostas dos questionários de contexto do Saeb de 2013 e de 2015, construindo fatores de percepção docente sobre liderança e clima escolar (Assis;

Marconi, 2021, p. 881). Encontraram diferença estatisticamente significativa entre as escolas que adotaram concurso público apenas ou processo seletivo combinado a eleição e aquelas que adotaram indicação apenas, com vantagem para as primeiras, e observaram alta variação dos coeficientes entre os entes federados, o que os leva a sustentar que o contexto local afeta a percepção do corpo docente sobre essas variáveis (Assis; Marconi, 2021, p. 881).

O achado que mais interessa aqui, contudo, é anterior aos coeficientes. Os autores constataram

uma grande disparidade entre os processos de formulação (avaliada através das legislações) e de implementação (avaliada por meio dos microdados) destas políticas em cada local, sobretudo pela alta incidência do critério de “indicação apenas”, ainda que tenham sido regulamentadas outras formas de seleção (Assis; Marconi, 2021, p. 882).

A norma que institui critério técnico ou participativo para o provimento convive com a prática da indicação nas mesmas unidades federativas que a editaram.

O alcance desse resultado precisa ser delimitado. O que Assis e Marconi medem é a percepção que professores manifestam sobre liderança e clima, e não o trabalho do diretor nem a margem de decisão de que ele dispõe. Um provimento por critério técnico associado a percepção docente mais favorável não informa sobre a natureza das tarefas que o cargo concentra, e a pergunta deste artigo permanece fora do alcance desse desenho de pesquisa.

Reunidos, os quatro estudos respondem a perguntas diferentes sobre o mesmo cargo, e a diferença entre as perguntas é o que torna o conjunto informativo. Em Hojas está o que a rede paulista pediu por escrito de seus diretores, ao lado do que eles responderam a respeito do que fazem. Pereira e Silva encontram a mesma coexistência tensa de concepções entre diretores eleitos, o que retira da forma de acesso ao cargo o estatuto de variável decisiva. Entre 2003 e 2015, segundo Souza, a forma democrática de provimento perdeu terreno no país sem que o ambiente escolar democrático regredisse, resultado que impede tratar democratização da gestão e democratização do provimento como uma coisa só. Assis e Marconi acrescentam que a norma de provimento e a prática de provimento divergem dentro das mesmas redes que editaram a norma. A definição do cargo aparece, nessas quatro entradas, disputada em instâncias que não se comunicam entre si, e a racionalidade gerencial predomina na escrita que institui o cargo com mais força do que na descrição que dele fazem os que o ocupam.

5. AUTONOMIA CONCEDIDA, AUTONOMIA RETIDA E O TRABALHO QUE NÃO É MEDIDO

A revisão de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) sobre o conceito de gestão escolar, construída a partir de teses e artigos indexados nas bases SciELO e Pepsic entre 2005 e 2015, registra uma observação que atravessa boa parte dos estudos reunidos. Nas publicações analisadas, “o tipo de autonomia oferecida pelos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, no caso a financeira e administrativa, não é a que atrai os membros da comunidade escolar e os teóricos”, e o debate se concentra na conquista de uma autonomia pedagógica que “vem se apresentando nos sistemas

educacionais brasileiros de forma centralizada” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 892).

A observação fecha o circuito aberto na primeira parte deste artigo. O que se concede à unidade escolar pertence à ordem da execução, e a autonomia pedagógica, que diz respeito à definição do que a escola persegue, permanece onde estava. Este artigo sustenta que a concessão e a retenção não são fenômenos independentes que por acaso coincidem, e que uma sustenta a outra: conceder autonomia financeira e administrativa é o modo pelo qual a definição centralizada das finalidades se torna executável em milhares de unidades distintas. A formulação decorre do cotejo entre a descrição do arranjo em Carvalho (2009, p. 1156) e o achado de Oliveira e Vasques-Menezes, e não é afirmada por nenhuma das duas fontes.

Daí decorre uma reformulação do problema anunciado no início. O deslocamento que a pergunta deste artigo persegue não se descreve adequadamente como abandono da dimensão político-pedagógica por parte do diretor. Descreve-se melhor como redução da margem em que essa dimensão pode ser exercida por quem dirige a escola, acompanhada da ampliação da margem em que se exerce a dimensão administrativa. O diretor não deixa de ser educador por escolha nem por prescrição. Ele passa a dispor de decisão sobre aquilo que a rede lhe transferiu e a responder por resultados cuja definição não lhe pertence.

A gestão democrática não responde a esse movimento como um bloco. Lima (2014, p. 1067) identifica três elementos historicamente associados a ela, a eleição, a colegialidade e a participação na decisão, e sustenta que a combinação ou a rejeição de cada um deles em contextos específicos produz concepções distintas de

gestão democrática. Os dados brasileiros examinados nas seções anteriores mostram esses elementos se movendo em direções divergentes no mesmo período. As formas democráticas de provimento perderam força entre 2003 e 2015, enquanto o ambiente escolar democrático avançou (Souza, 2019, p. 271), e a colegialidade, na pesquisa de Cabral Neto e Castro (2011, p. 765) no Rio Grande do Norte, aparece atravessada pela atribuição de natureza consultiva ao conselho escolar por parte dos próprios profissionais, o que determina sua posição secundária no processo de gestão.

Tratar gestão democrática como variável única impede perceber esse descompasso. Um sistema pode ampliar a participação no cotidiano da escola e reduzir a participação na escolha de quem a dirige, e as duas coisas produzem efeitos distintos sobre a margem de decisão da unidade. O ganho no ambiente e a perda no provimento não se compensam, porque incidem sobre operações diferentes.

A esse quadro Paro (2010) oferece um critério que a análise dos dispositivos não fornece por si. Se administrar é utilizar racionalmente recursos para realizar fins, a atividade administrativa se define pela relação com os fins que persegue, e não pelo repertório de técnicas que emprega. Um arranjo em que a unidade executa e a instância central define esvazia a administração escolar naquilo que a distingue, porque separa a mediação de seu objeto. A leitura é deste artigo. Paro discute a contradição entre a formação gerencial do diretor e a natureza democrática da educação, e não examina os dispositivos de responsabilização por resultados, que lhe são posteriores no debate.

Nem tudo no trabalho do diretor, contudo, passa pelas operações que os dispositivos medem, e a pesquisa de Nóbrega Junior (2021) chama a atenção para uma dimensão que nenhum indicador registra. Investigando escolas municipais situadas em uma favela do Rio de Janeiro no contexto de implementação do programa Escolas do Amanhã, o autor examina a construção das relações entre escolas públicas e famílias de origem popular, e constata que “as diretoras de escolas têm papel decisivo na construção de um clima escolar que impacta nas relações das escolas com as famílias” (Nóbrega Junior, 2021, p. 2).

O estudo registra ainda uma característica do cargo que as análises da racionalidade gerencial costumam ignorar. Mais de 77% das direções escolares são ocupadas por mulheres, segundo o questionário da Prova Brasil de 2017, razão pela qual o autor adota o gênero feminino ao se referir às ocupantes do cargo, e sustenta que a interação com as escolas também recai sobre as mulheres nas famílias, o que imprime marca própria a essas relações (Nóbrega Junior, 2021, p. 3). Um cargo majoritariamente feminino, cujo trabalho de mediação com as famílias se realiza no portão da escola e não em documento, é descrito de modo insuficiente por dispositivos que registram desempenho agregado de alunos.

Nóbrega Junior discorda expressamente da leitura que restringe a direção escolar ao âmbito administrativo. Referindo-se a Paro (2012), ele registra a posição de que a administração central, os agentes escolares e as próprias diretoras reconheceriam seu papel limitado às questões administrativas e burocráticas, e escreve que discorda dessa posição, sustentando que as diretoras têm papel fundamental na relação com as famílias e que suas ações podem facilitar ou dificultar a aproximação com os responsáveis (Nóbrega Junior, 2021,

p. 4). A divergência não se resolve pela escolha de um dos lados. Ela indica que a mesma função pode ser descrita como burocratizada quando se examinam as atribuições formais e como densamente relacional quando se observa o cotidiano, e que o afastamento do pedagógico convive com a permanência de um trabalho de mediação que não aparece nos registros da rede.

O que sustenta essa hipótese, e ao mesmo tempo limita o que se pode afirmar sobre ela, é a escassez de estudos sobre a atividade cotidiana do cargo. Entre os 40 trabalhos brasileiros sobre diretores publicados entre 1989 e 2019 e analisados por Simielli (2022, p. 1), a categoria relativa às práticas cotidianas reúne o menor número de estudos, enquanto seleção e formação concentram o maior. Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 878) registram lacuna equivalente, observando que as pesquisas sobre gestão escolar deixam por preencher o cotidiano da gestão e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. A dimensão em que a pergunta deste artigo se decide é justamente a menos documentada.

6. CONCLUSÃO

A pergunta formulada na abertura admite resposta em graus, e a literatura examinada permite distingui-los. A racionalidade gerencial predomina na escrita que institui o cargo, e isso os editais e as bibliografias dos concursos paulistas documentam com clareza para o período que vai de 2001 a 2007 (Hojas, 2015, p. 322). Ela organiza também os dispositivos pelos quais a rede se relaciona com a unidade escolar, uma vez que o financiamento por matrícula, a avaliação por testes e a publicização de resultados constituem, no conjunto descrito por Carvalho (2009, p. 1150), um sistema orientado a financiar resultados.

O predomínio é menor no plano em que essa racionalidade encontra os sujeitos. Os diretores entrevistados por Hojas (2015, p. 322) distinguem a escola da empresa pelo objeto de trabalho, e os diretores eleitos do Distrito Federal manifestam, na pesquisa de Pereira e Silva (2018, p. 137), hibridismo de concepções e práticas atravessadas por apreensões contraditórias. Prescrição e autocompreensão não coincidem, e essa não coincidência é parte do que a pergunta buscava dimensionar.

O predomínio é indeterminado no plano da causalidade. Os dados do Rio Grande do Norte mostram diretores pouco envolvidos na elaboração do projeto político-pedagógico e equipes gestoras absorvidas pelo cotidiano administrativo, e Cabral Neto e Castro (2011, p. 762) leem esse achado como reafirmação de uma situação histórica, e não como efeito da reforma gerencial. Brooke (2006, p. 399) concluía, por sua vez, que as condições políticas brasileiras dificultavam a adoção extensiva da responsabilização por resultados. Nada disso desautoriza a hipótese do deslocamento, e tudo isso impede tratá-lo como processo consumado ou como efeito unívoco de uma política.

Resta o que a literatura examinada não responde. Descrever o que se deslocou exige acompanhar, operação por operação, onde se localizam a identificação da necessidade, a definição da finalidade, a deliberação, a execução, a fiscalização e a prestação de contas em cada programa e em cada arranjo que alcança a unidade escolar. Exige também examinar o que permaneceu centralizado, e não apenas o que desceu. A produção brasileira sobre diretores escolares, concentrada na seleção e na formação e escassa quanto às práticas cotidianas (Simielli, 2022, p. 1), oferece pouca base para esse exame. A investigação do conteúdo do trabalho, e não apenas

das atribuições formais e das concepções declaradas, é a condição para que a pergunta pela reconfiguração do papel do diretor seja respondida com o rigor que ela exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.

ASSIS, Bruno Sendra de; MARCONI, Nelson. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 881-922, jul./ago. 2021. DOI 10.1590/0034-761220190470.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e

concepções de diretores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 309-326, abr./jun. 2015. DOI 10.1590/0102-4698132942.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014. DOI 10.1590/ES0101-73302014142170.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1991.

NÓBREGA JUNIOR, Edson Diniz. O papel das diretoras de escola nas relações entre escolas públicas e famílias populares no contexto de implementação de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78238, 2021. DOI 10.1590/0104-4060.78238.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI 10.1590/ES0101-73302015152440.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. DOI 10.1590/198053145341.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. DOI 10.1590/0104-4060.57219.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08984, 2022. DOI 10.1590/198053148984.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019. DOI 10.1590/S0104-40362018002601470.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

¹ Doutoranda, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Rua Hárpia, nº 94, Parque Amazônia Goiânia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² O exemplar consultado é separata sem numeração corrente, o que impede indicar página nas citações deste texto. A referência será completada com volume, número e paginação na versão final.

³ As obras de Carneiro Leão (1953), Anderson (2005), Rivas (1991), Rondinelli, Riscal (2010) e Paro (2012) são citadas no corpo do texto por meio de citação indireta sinalizada por *apud*. Não integram a

lista de referências por não terem sido consultadas em suas edições
originais.