

Gestão escolar em contexto vulnerável: gerenciando dados em prol da justiça social

School management in the vulnerable context: managing data for social justice

La gestión escolar en contexto vulnerable: gestión de datos para la justicia social

Alessandra Cristina Matheus de Paiva-Pereira¹

Marco Wandercil¹

Paulo Sérgio Garcia¹

Luís Lopes Nascimento¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1853>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender como gestores de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social conciliam os imperativos do gerencialismo às demandas necessárias à justiça social; além disso, contextualiza a aplicação desses princípios nos processos educacionais. Por meio de uma pesquisa de natureza exploratória e analítico-descritiva, apresenta uma análise proveniente de respostas de gestores de escolas públicas estaduais da região metropolitana do Grande ABC Paulista. Os resultados do estudo apontaram indícios que convergem para a articulação de uma liderança educacional não centralizadora, formada por sujeitos que compreendem o trabalho da gestão escolar como uma relação colaborativa e corresponsável, com compartilhamentos e tomadas de decisão construídos e mediados no cotidiano da escola, a partir dessas convergências. Ainda que alguns resultados mostrem divergências em relação a essa prática, verifica-se que termos como ‘gestão educacional’, ‘gerencialismo’, ‘boas práticas educacionais’, ‘desempenho’ e ‘performatividade’ incorporam o vocabulário e o cenário, fundindo as esferas pedagógicas e administrativas. Os resultados denotam que um diretor comprometido com a responsabilidade de compreender os dados de sua escola para além dos números, que mantenha uma liderança distribuída e participativa, possibilita a criação de um ambiente favorável ao trabalho, tanto para alunos quanto para professores.

Palavras-chave: gestão escolar; eficácia escolar; justiça social.

Abstract: This article aims to understand how school managers in regions of high social vulnerability reconcile the imperatives of managerialism with the demands necessary for social justice. Additionally, it contextualizes the application of these principles in educational processes.

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil,

Through an exploratory and analytical-descriptive research approach, it presents an analysis based on responses from managers of state public schools in the metropolitan region of Greater ABC Paulista. The results of the study indicate evidence that converges towards the articulation of a non-centralizing educational leadership, composed of individuals who perceive school management as a collaborative and co-responsible relationship, with decision-sharing and decision-making built and mediated in the daily life of the school, stemming from these convergences. Although some results diverge from this practice, it is evident that terms such as 'educational management', 'managerialism', 'good educational practices', 'performance', and 'performativity' have become part of the vocabulary and the landscape, merging pedagogical and administrative spheres. The results suggest that a principal committed to understanding the data of their school beyond the numbers, who maintains a distributed and participative leadership, enables the creation of a favorable environment for both students and teachers.

Keywords: school management; school effectiveness; social justice.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender cómo los gestores de escuelas ubicadas en regiones de alta vulnerabilidad social concilian los imperativos del gerencialismo con las demandas necesarias para la justicia social. Además, contextualiza la aplicación de estos principios en los procesos educativos. A través de una investigación de naturaleza exploratoria y analítico-descriptiva, presenta un análisis basado en las respuestas de los gestores de escuelas públicas estatales en la región metropolitana del Gran ABC Paulista. Los resultados del estudio indican evidencia que converge hacia la articulación de un liderazgo educativo no centralizador, compuesto por individuos que perciben la gestión escolar como una relación colaborativa y corresponsable, con compartición y toma de decisiones construidas y mediadas en la vida cotidiana de la escuela, a partir de estas convergencias. Aunque algunos resultados divergen de esta práctica, es evidente que términos como 'gestión educativa', 'gerencialismo', 'buenas prácticas educativas', 'rendimiento' y 'performatividad' se han incorporado al vocabulario y al panorama, fusionando las esferas pedagógicas y administrativas. Los resultados sugieren que un director comprometido con la responsabilidad de comprender los datos de su escuela más allá de los números, que mantenga un liderazgo distribuido y participativo, permite la creación de un entorno favorable tanto para los estudiantes como para los profesores.

Palabras clave: gestión escolar; eficacia escolar; justicia social.

1 INTRODUÇÃO

Diante do panorama educativo contemporâneo, definido pelo capitalismo neoliberal, uma questão premente se destaca: de que maneira os gestores de escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social conseguem harmonizar as pressões deste sistema com a preservação da educação como ferramenta de justiça social? Esta indagação adquire importância diante das descobertas de pesquisas anteriores, as quais evidenciam o papel crucial de uma liderança efetiva na promoção do êxito educacional (Sammons; Bakkum, 2011; Armijo; Aguadé; Marcos, 2017). O desafio é acentuado pela introdução da Nova Gestão Pública

(NGP), que, desde os anos 80 e 90, incorporou métricas de desempenho e parcerias público-privadas para incrementar a eficiência e a eficácia na gestão escolar (Cavalcante, 2018; Peroni; Oliveira, 2019).

A gestão escolar é então convocada a operacionalizar a aprendizagem por meio de indicadores de desempenho, assumindo um papel decisivo na interpretação das dinâmicas internas e externas que influenciam a qualidade da educação, principalmente em circunstâncias socioeconômicas adversas (Ball, 2005; Paro, 2015; Peroni; Oliveira, 2019). A responsabilidade recai sobre os gestores que, inspirados no modelo de Torrecilla e Castilla (2014), buscam liderar suas equipes na superação dos desafios educacionais, enfatizando o desenvolvimento de habilidades para enfrentar as dificuldades impostas por contextos economicamente desprovidos.

Neste estudo, propõe-se investigar como os gestores de escolas em regiões vulneráveis articulam as demandas do modelo gerencialista vigente com as necessidades inerentes à justiça social e como esses mecanismos de gestão são implementados na prática educativa. O artigo também visa definir o conceito de justiça social dentro do âmbito educacional, apoiando-se em uma variedade de literatura acadêmica que aborda desde a influência das políticas neoliberais até a evolução dos papéis do Estado e do setor público na educação (Ericse; Armijo, 2021; Torrecilla; Martínez-Garrido; Graña, 2022; Avelar; Ball, 2017).

Com essa finalidade, a pesquisa explora dados empíricos de gestores de 19 escolas estaduais paulistas em áreas de alta vulnerabilidade social, através de questionários anônimos e uma análise que alia a teoria à prática vivenciada, oferecendo *insights* valiosos para o campo da gestão educacional (Brown, 2004; Cristóbal, 2011; Sammons; Bakkum, 2011; Cerrillo; Bueno; Hidalgo, 2023).

2 CONTEXTO INDUTOR DA BUSCA INCESSANTE PELO BOM DESEMPENHO

A eficácia e eficiência, conceitos prevalentes nas ciências administrativas (Gil, 2016), são aplicadas em vários setores, como educação, saúde e entretenimento, e estão frequentemente no cerne de acalorados debates no campo educacional. A eficácia refere-se aos resultados obtidos, ao passo que a eficiência se relaciona com os recursos utilizados para alcançar tais resultados (Pinto;

Coronel, 2017). Peter Drucker (2006) enfatiza a importância de “fazer as coisas certas” de maneira competente, realçando o uso de forças individuais para a eficácia organizacional.

Esses termos administrativos têm sido incorporados nos discursos políticos, com uma atenção especial para a educação, em que discussões sobre desempenho escolar se intensificam e se ampliam, conforme notam Brooke, Soares e outros estudiosos (Brooke; Soares, 2008; Borges; Castro, 2020; Calderón; Borges, 2021; Teodoro; Martins; Calderón, 2021; Champagnatte *et al.*, 2021). Martelli e Coelho (2021) destacam a importância de avaliar as políticas públicas com foco em sua eficácia e eficiência. A eficácia é analisada pela capacidade de um programa alcançar suas metas estabelecidas, o que requer um confronto entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, além de um exame crítico dos métodos empregados versus os planejados. Já a eficiência envolve examinar o uso dos recursos e esforços despendidos na implementação de políticas públicas para garantir que os benefícios máximos sejam alcançados com o mínimo de gastos possíveis. Essa análise é crucial em tempos de recursos limitados e é essencial para sustentar a confiança no governo, assegurando que os princípios de probidade e competência prevaleçam na gestão dos recursos do Estado.

Contudo, ao considerar o discurso político no campo educacional, é importante levar em conta as correntes e influências das políticas e tendências educacionais, tanto nacionais quanto internacionais. As reflexões de Ball (2005), Bauer (2010) e Avelar e Ball (2017) apontam para a necessidade de entender essas tendências como fatores que significativamente delimitam as propostas educacionais vigentes. Elas não apenas direcionam as políticas atuais, mas também modelam as expectativas e as reformas no sistema educativo, o que ressalta a interconexão entre as declarações políticas e as práticas educacionais em voga.

O setor educacional, reconfigurando-se sob a influência do panorama neoliberal que exige conformidade com as normas de mercado, tem incorporado crescentemente os conceitos de eficácia e eficiência em sua administração. Stephen Ball (2005, p. 1107) salienta que “[...] esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais”, conectando a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais. Consequentemente, isso gera um sistema de incentivos e penalidades baseado na competição e na performatividade.

Os termos “gestão educacional”, “gerencialismo”, “boas práticas”, “desempenho” e “performatividade” passaram a ser parte integrante do vocabulário educacional, refletindo a intersecção entre ensino e gestão. Essa integração sugere que os resultados das escolas, agora sujeitos a monitoramento contínuo, são interpretados como indicadores de eficiência e eficácia, direcionando assim as políticas educacionais. Ball (2005) expõe de forma lúcida e crítica essa nova orientação das práticas escolares, que são impelidas a satisfazer as demandas do mercado. Da mesma forma, Robalo (1995, p. 107) já ressaltava a necessidade de se focar nos “objetivos adequados” dentro deste contexto de mercado.

Autores como Brooke e Soares (2008) e Vianna (2014) apontam que as complexas mudanças percebidas, no final do século XX, no cenário econômico, social, cultural e político exerceram fortes influências na sociedade. A crise econômica da década de 1970 trouxe vários questionamentos sobre o papel do Estado de Bem-Estar Social, tornando-se terreno fértil para o crescimento do ideário neoliberal, que, entre outros aspectos, faz apologia ao livre mercado e à presença mínima do Estado, sob a justificativa de sua ineficácia e da necessidade de diminuição dos gastos públicos.

Ball (2005) afirma que, em resposta, as instituições públicas têm sido compelidas a adotar uma cultura que valoriza a competitividade em favor do desempenho, uma mudança que foi possibilitada pela descentralização e pelo estímulo a um novo perfil institucional. Essa transição transformou o Estado de um provedor para um regulador, encarregado de monitorar e não mais diretamente prover, incentivando os cidadãos a assumirem o papel de consumidores ativos e não meros beneficiários de serviços. Este novo gerencialismo se afasta das abordagens punitivas anteriores, privilegiando, em vez disso, a autorregulação e a busca pela excelência.

Passa-se a conviver com uma associação entre as velhas formas de gerencialismo, centradas no controle direto, mediante a ameaça de punições, travestidas de novo gerencialismo, em que prevalecem processos de autorregulação: as pessoas são motivadas a assumirem performances de qualidade e excelência, supostamente sem os mecanismos diretos de repressão anteriormente utilizados.

Ao encontro das ideias de Ball (2005), Dias Sobrinho e Ristoff (2003, p. 38) declaram que tal conjuntura “pode ser bem definida pela expressão ‘Estado

Avaliador”, isto é, caracterizado como um estado forte, dotado de controle no campo social e liberal, quando relacionado à economia.

Segundo esta lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação (Dias Sobrinho; Ristoff, 2003, p. 38).

Nesta esteira, Bauer (2010) argumenta que os principais objetivos declarados nos documentos oficiais são a prestação de contas (*accountability*) e a avaliação da qualidade do ensino. No entanto, observa que, apesar da intenção declarada de medir e avaliar o aprendizado, há falta de informações claras sobre como esses diagnósticos seriam utilizados, concluindo que o debate sobre a prestação de contas tem um forte componente ideológico, em que discursos que aparentemente promovem a transparência de informações são na verdade usados para justificar ações centralizadoras e, por vezes, antidemocráticas. Isso se manifesta na manutenção do controle do governo sobre o sistema de ensino, sem que o memo assumisse diretamente a responsabilidade integral pelos serviços prestados (Bauer, 2010).

Seguindo esta tendência, a educação brasileira, que sofre influência das agências financiadoras externas, passa também a preocupar-se com os problemas atrelados a este processo de gerenciamento de instituições educacionais (Horta Neto, 2007; Prodanov; Freitas, 2013; Gatti, 2014). Essa “administração pública gerencial” configura-se em uma ampla estratégia que culmina em mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações do setor público, objetivando a obtenção de desempenhos mais significativos (Cavalcante, 2018, p. 18).

De acordo com Cavalcante (2018), o paradigma gerencial passou por duas fases distintas. A primeira teve início em 1970, com o objetivo central de importar para as organizações do setor público os modelos anteriormente adotados no setor privado. A segunda, focada em iniciativas reformistas que visavam à eficiência e à redução de gastos, trouxe a necessidade de priorizar a qualidade dos serviços prestados. Nesse estágio, promoveu-se a ideia de “empoderamento” do cidadão, permitindo que ele escolhesse entre serviços oferecidos por diferentes órgãos, além de promover políticas de *accountability* e transparência.

Bonamino e Sousa (2012) complementam essa visão com a descrição das fases da avaliação educacional em larga escala, que culminam na responsabilização e na recompensa por metas alcançadas. Assim, a qualidade educacional, agora informada pela lógica do mercado, é medida através de indicadores de eficácia e eficiência. Consequentemente, os gestores educacionais são desafiados a integrar essas métricas no aprimoramento da administração escolar e no fortalecimento da qualidade do ensino em suas instituições.

3 O AMBIENTE ESCOLAR COM O OLHAR DA (NA) JUSTIÇA SOCIAL

Não há como negar que a escola é tida como reprodutora ou mesmo legitimadora das desigualdades sociais, assim como, aos educadores entusiastas e aos idealizadores de uma sociedade mais justa (Brown, 2004; Day, 2015), enxergá-la como um potente mecanismo de mudanças sociais e, de acordo com Torrecilla e Castilla (2014), “um sonho possível” quando passamos a ver a escola como um ambiente que, ao proporcionar um conhecimento acadêmico e cultural pautado em temas que lutam contra as desigualdades e avançam em prol da equidade escolar e social, é capaz de compensar o desfavorecido nível socioeconômico e cultural, podendo até influenciar, em determinadas situações, a comunidade ao seu entorno.

Alguns aspectos se mostram influenciados pelas concepções de Paulo Freire, a justiça social não é somente direitos humanos; não é apenas igualdade de oportunidades, não se trata exclusivamente de distribuir bens de forma equitativa e tão pouco existe apenas dentro de um Estado-Nação que segrega quem tem muito de quem nada possui. A justiça social estaria representada pelo que Torrecilla e Castilla (2014, p. 16) denominaram como os três “Rs”: redistribuição, reconhecimento e representação.

Redistribuição implica oferecer mais oportunidades para aqueles com maior necessidade, promovendo uma cultura de aprendizado justo. Reconhecimento envolve compreender e valorizar movimentos contra discriminações, visando à mudança cultural e de valores (Brown, 2004). Representação complementa o reconhecimento ao garantir que todas as pessoas sejam representadas e partícipes das decisões que afetam suas vidas, incentivando o compromisso e a participação da comunidade escolar para uma mudança real na concepção da unidade educacional (Torrecilla; Castilla, 2014).

Para construir uma sociedade justa, é necessário que as escolas promovam a justiça educativa, fornecendo aos alunos o conhecimento fundamental e cultivando habilidades e competências que os capacitem a influenciar e alterar suas circunstâncias. Essa premissa é semelhante à educação voltada para a democracia, que requer não só o entendimento dos estudantes sobre os mecanismos de participação institucional, mas também a capacidade de se comunicarem efetivamente e terem atitudes que favoreçam a participação cívica. Isso implica um ensino que abrace o conhecimento crítico, a expressão e a ação democrática como ferramentas essenciais para o exercício da cidadania. Afinal, “[...] não se pode ensinar democracia com instituições autoritárias, por isso torna-se condição *sine qua non* que as escolas sejam democráticas, e funcionem a partir da democracia” (Torrecilla; Castilla, 2014, p. 18).

O sucesso de uma educação voltada para a Justiça Social depende fortemente de uma liderança escolar eficaz, que deve ser colaborativa, reflexiva, acessível, e personalizada, disposta a assumir riscos e agir com transparência e decisões claras (Brown, 2004; Torrecilla, 2006; Sammons; Bakkum, 2011; Cristóbal, 2011; Torrecilla; Castilla, 2011; 2014; Cerrillo; Bueno; Hidalgo, 2023). A gestão democrática é reconhecida como um fator crítico para o desempenho escolar e está fundamentada nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e pela Emenda Constitucional 19, conhecida como “Nova Administração Pública” (Dias, 2009). A herança do autoritarismo brasileiro e a necessidade de maturidade política também desempenham um papel importante na gestão escolar (Vasconcellos, 2019; Paro, 2015). Os gestores devem atuar com base na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), equilibrando as demandas burocráticas com a função socializadora da escola. Apesar da pressão do gerencialismo capitalista (Ball, 2005), os gestores têm um papel crucial em moldar um ambiente escolar orientado para a justiça social (Torrecilla; Castilla, 2014).

Cristóbal (2011, p. 28-29) argumenta que o principal desafio para os gestores escolares latino-americanos no século XXI é encontrar um equilíbrio entre as demandas do modelo neoliberal – que enfatiza a cognição, a transversalidade, a efetividade, a eficácia, o cumprimento de metas e a adaptação rápida às mudanças – e a implementação de mudanças práticas que propiciem melhorias significativas na educação. A capacidade de realizar ajustes que impactam positivamente e se

adequar às peculiaridades do contexto escolar, aproveitando as competências pessoais da equipe, é vista como essencial para superar as limitações dos sistemas de ensino atuais e alcançar a qualidade tanto nos processos quanto nos resultados.

Sob esta óptica, Sordi (2022) aborda a importância do envolvimento e comprometimento dos indivíduos que fazem parte de uma escola no processo de avaliação institucional, enfatizando que a capacidade de realizar mudanças significativas depende das ações das pessoas envolvidas, destacando a importância do fator humano no processo de transformação educacional e a diferença entre uma avaliação que apenas cumpre obrigações administrativas e uma avaliação que impulsiona melhorias reais na escola, fruto de um comprometimento ativo de seus membros. No intuito de fornecer *insights* relevantes sobre o tema abordado, na sequência, os resultados da análise.

3.1 Descrição procedimental e apresentação de resultados

Na intenção de colher dados empíricos visando a uma análise qualitativa, com vistas a elucidar determinadas nuances do trabalho cotidiano de gestores de escolas que acolhem alunos em situação de vulnerabilidade social, elaborou-se um questionário com 28 perguntas entre abertas e fechadas que, testado previamente, seguiu as orientações de Prodanov e Freitas (2013) e, após considerações e revisões, foi padronizado com questões formuladas na mesma sequência a todos os informantes, estruturadas em blocos distintos, buscando identificar o perfil do gestor, hábitos e comportamentos de trabalho e suas opiniões acerca da interpretação mediante considerações provenientes do referencial teórico consultado, com foco na percepção dos gestores acerca de temáticas como gestão democrática, justiça social, avaliação externa e eficácia escolar, no qual as respostas viriam por meio da escolha em escala tipo Likert.

Os convites foram enviados às escolas e diretorias de ensino presentes nas sete cidades que compreendem a região do Grande ABC Paulista, via e-mail ou pelo aplicativo WhatsApp (quando disponível no portal institucional), durante a primeira quinzena de novembro de 2022, ficando aberto até 11 de janeiro de 2023, totalizando 19 respostas validadas.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS, DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As listas com e-mails foram obtidas nos portais das respectivas Diretorias de Ensino, e o critério para o envio foi uma pesquisa com o Portal SEADE sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)², do qual foram consideradas aptas as escolas localizadas em regiões cujos índices estavam entre 5 ou 6 (sendo eles vulnerabilidade alta e 6: vulnerabilidade muito alta – aglomerados subnormais, respectivamente). Os gestores que responderam ao questionário on-line, segundo suas marcações, encontram-se alocados conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Localização dos Respondentes (N=19)

COD	MUNICÍPIO	N	%
3513801	Diadema	4	21,1%
3529401	Mauá	0	0,0%
3543303	Ribeirão Pires	0	0,0%
3544103	Rio Grande da Serra	0	0,0%
3547809	Santo André	2	10,5%
3548708	São Bernardo do Campo	11	57,9%
3548807	São Caetano do Sul	2	10,5%

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Informações sobre o perfil, com as características de gênero e idade dos respondentes, podem ser observadas nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Gênero dos respondentes

GÊNERO	N	%
Feminino	14	74%
Masculino	4	21%
Prefiro Não Responder	1	5%

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

² Disponível em: <https://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 15 jan. 2023.

Tabela 3 – Idade dos respondentes

FAIXA ETÁRIA (ANOS)	N	%
30-39	2	9%
40-48	5	23%
48-57	9	41%
57-66	5	23%
66-75	1	5%

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Em relação ao tempo de atuação na gestão, os resultados apresentaram variação de seis meses a 35 anos, observando-se maior concentração de profissionais (8) com até 5 anos na função; um dos achados foi a identificação de que, no primeiro quinquênio, os profissionais tendem a se manter na mesma unidade escolar.

Quadro 1 – Tempo de atuação na gestão de forma geral e tempo de atuação na mesma unidade

Ordem	Há quanto tempo (anos, meses) atua na gestão escolar (direção e/ou vice-direção)?	Há quanto tempo (anos, meses) atua na gestão escolar (direção e/ou vice-direção) desta unidade?
G1	4,0	4,0
G2	10,0	4,0
G3	25,0	18,0
G4	22,0	22,0
G5	4,11	4,11
G6	27,5	9,10
G7	0,11	0,11
G8	2,0	3,0
G9	9,0	6,0
G10	12,0	1,3
G11	21,0	2,0
G12	6,0	6,0
G13	5,0	5,0
G14	15,0	1,0
G15	33,0	33,0
G16	10,1	16,0
G17	35,0	29,0

Ordem	Há quanto tempo (anos, meses) atua na gestão escolar (direção e/ou vice-direção)?	Há quanto tempo (anos, meses) atua na gestão escolar (direção e/ou vice-direção) desta unidade?
G18	3,11	3,11
G19	14,0	3,0

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

O Quadro 1 ilustra a variação encontrada nos diferentes intervalos de tempo. Os resultados evidenciaram que o máximo de permanência em uma mesma unidade foi de 33 anos, seguido por 22 anos. Não há como afirmar ao cruzar os dados desta amostra com as duas questões levantadas, no entanto supõe-se que, atuando em cargos de gestão, os profissionais tendem a permanecer ao longo de suas trajetórias profissionais em duas ou três escolas. Observou-se também que 42% mantêm-se gestores na mesma unidade.

Quanto à experiência anterior como docente antes de assumir cargo de gestão, todos afirmaram ter passado por esta etapa, o que converge com alguns estudos que defendem que o gestor escolar deveria ser sempre um professor (Paro, 2015; Cristóbal, 2011). A pesquisa não permite saber se tal função é exercida pelo acúmulo de dois cargos no Estado ou se complementado em instituição privada.

A formação pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4 – Formação e experiência como professor dos respondentes

Formação	%
Pedagogos	47,8%
Licenciado e <i>lato sensu</i>	26,1%
Pedagogo e <i>lato sensu</i>	21,1%
Pedagogo e <i>stricto sensu</i> (Mestrado)	5,0%
Experiência como Professor	%
Sim, e continuo a atuar	21,1%
Sim, mas não atuo mais	78,9%

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

As demais questões tiveram suas respostas analisadas de forma interpretativa, uma vez que, elaboradas de modo a se caracterizarem como do tipo fechadas, demonstram certos padrões.

4.1 Procedimentos de análise interpretativa dos dados

Reforça-se que cada bloco de perguntas foi construído e fundamentado pelo escopo teórico com a finalidade de obter respostas significativas para a análise (Minayo, 2010). Cabe enfatizar que a responsabilidade no processo de análise dos dados coletados seguiu uma abordagem sistemática de acordo com Bardin (2011), assegurando uma análise precisa e confiável, imprimindo qualidade e relevância ao estudo.

Nesta perspectiva, a Tabela 5 ilustra a percepção sobre a dualidade da função pedagógica/administrativa na atuação do diretor escolar:

Tabela 5 – Percepção sobre a dualidade pedagógica-administrativa

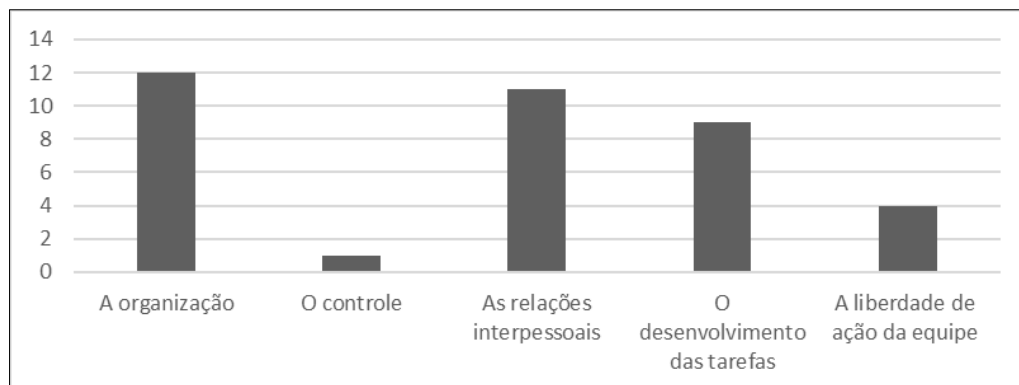
Proporcionalidade do trabalho	
Grande parte administrativo e pouco pedagógico	47%
Administrativo e pedagógico na mesma proporção	42%
Grande parte pedagógico e pouco administrativo	11%

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Paro (2015, p. 29) defende que, para políticas públicas, a administração escolar é tida como um meio de viabilizar a racionalização dos recursos disponíveis, com o intuito de melhorar o desempenho, e concorda que “[...] todo trabalho humano, orientado a um fim, é passível de uma mediação racional, carregando, portanto, um componente administrativo”.

O autor também alerta que o administrativo é diferente do gerencial imposto pelo elencado na primeira parte deste artigo: contexto empresarial, no qual, ao diretor da escola pública, portanto, funcionário do Estado, espera-se o cumprimento e as condutas administrativas que, muitas vezes, destoam do que seria o objetivo da escola. Defensor de uma gestão descentralizada e democrática, acredita que, ao aumentar a demanda burocrática do diretor (que se configura como o único responsável) e pressioná-lo, torna-se mais fácil do que, de fato, delegar e dividir decisões de forma colaborativa na articulação com coordenadores e demais representantes grupais. Além disso, quanto mais tempo “sobrar” para dedicar-se a planejamentos pedagógicos, maior será o ganho para a unidade.

Figura 1 – Preocupação dos gestores com as demandas administrativas

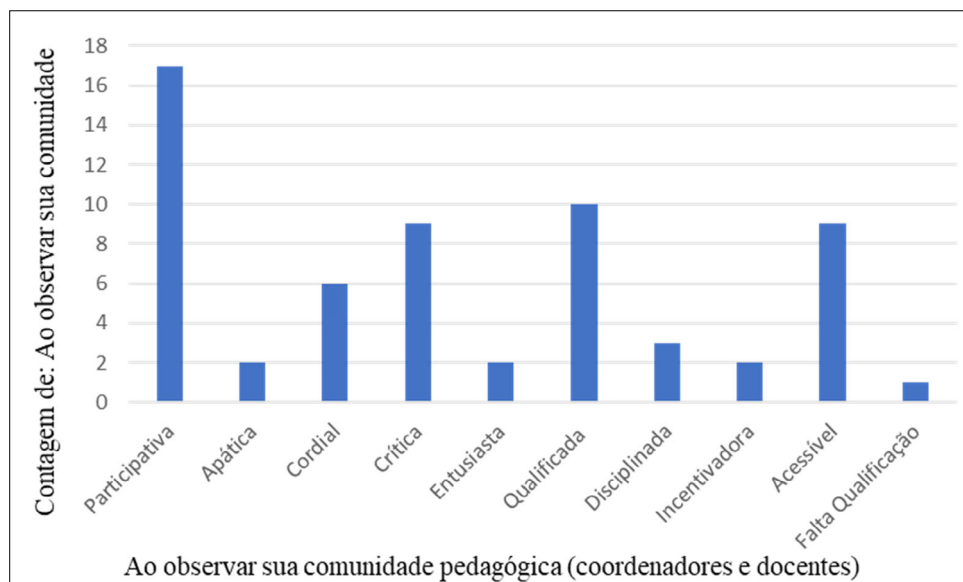


Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Os dados de demandas administrativas (Figura 1) se revelaram nas opções escolhidas para a questão que abordava a preocupação do gestor em meio à sua rotina diária. Os resultados apontaram que, para 63%, há maior preocupação com demandas ligadas à organização, seguidos por 58%, que demonstraram inquietações com as relações interpessoais; 47% responderam que o desenvolvimento das tarefas consome mais seu tempo, ficando a liberdade de ação da equipe com 21% e o controle de todo o processo com 5%. Relevante, aqui, compreender que cada gestor poderia escolher até duas opções, sendo que um dos respondentes escolheu apenas uma opção.

Para uma liderança descentralizada e com viés democrático, o gestor precisa relacionar-se com a sua comunidade escolar de forma sinérgica, compreendendo seu trabalho numa relação colaborativa e corresponsável, cujos compartilhamento e tomadas de decisão constroem e mediam o cotidiano da escola a partir dessa troca de experiências (Oliveira; Waldhelm, 2016; Champagnatte *et al.*, 2021). Neste pensamento, verificar como enxergam sua comunidade escolar foi o impulso para a elaboração da questão que buscava categorizar a visão desta equipe pelo gestor. Assim, dentre uma lista com 15 opções, foi sugerido ao respondente escolher três características que melhor descrevessem sua comunidade pedagógica.

Figura 2 – Visão do gestor a respeito de sua comunidade escolar



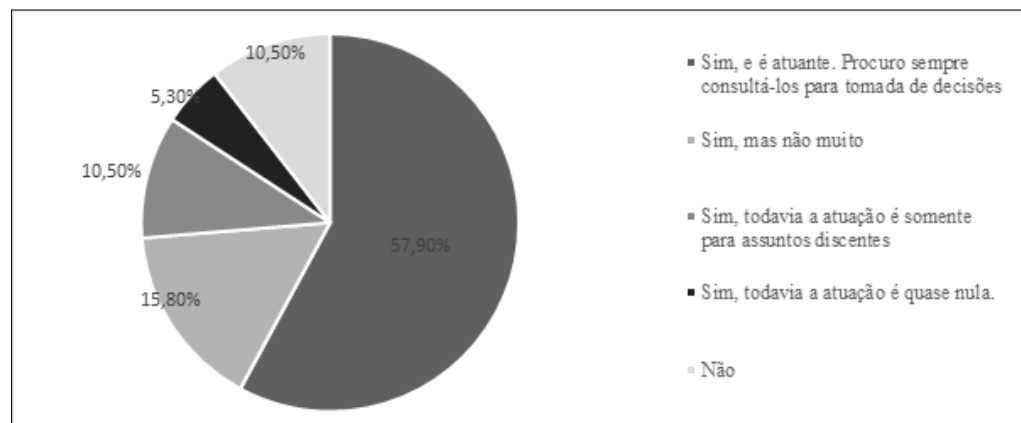
Fonte: elaborada pelos autores (2023)

As respostas sugeriram que características como “participativa”, “qualificada”, “crítica” e “acessível” foram respectivamente as mais escolhidas; entretanto, ainda que em quantidades menores, os termos “cordial” e “disciplinada” levantam questões sobre a interpretação destes gestores ao relacionarem tais adjetivos às equipes, podendo inferir cordialidade e disciplina como pontos positivos, se relacionados à polidez e à organização, ou uma reação mais passiva diante de uma gestão mais autoritária.

De acordo com Creswell (2014), a teoria fundamentada revela-se numa abordagem de pesquisa qualitativa amplamente utilizada nas ciências sociais para desenvolver teorias a partir de dados empíricos, uma vez que a ênfase na construção da teoria se dá a partir dos próprios dados coletados durante a pesquisa. Assim, a interpretação e correlação dos dados apresentados nos próximos dois blocos são relevantes, pois permitem compreender os posicionamentos e as crenças teórico-práticas relacionadas à eficácia (avaliações externas) quanto à preocupação com a justiça social. Essas interpretações correlacionadas às características desse grupo de gestores em particular têm o potencial de proporcionar uma compreensão mais abrangente desse conjunto específico de profissionais.

Além da percepção da comunidade pedagógica, como evidenciado por Torrecilla (2021) e Brown (2004), a representação de grupos revela-se fundamental para uma educação que busca promover a justiça social. Nesse contexto, uma escola que dá voz ao Grêmios Estudantil está, de fato, contribuindo significativamente para a realização desse objetivo. Como resultado dessa abordagem (Figura 3), mais da metade das respostas recebidas, 57,9%, expressaram preocupação não apenas em estabelecer a presença do Grêmios Estudantil, mas também em permitir que ele desempenhe um papel ativo e participe das decisões da escola. Apenas 5,3% afirmaram não ter tal estrutura.

Figura 3 – Importância do Grêmios Estudantil



Fonte: elaborada pelos autores (2023)

A análise da percepção em relação a ponderações evidenciava como tais conceitos estavam próximos da atuação destes profissionais. A totalidade das respostas (Quadro 2), interpretada à luz da fundamentação teórica concomitantemente correlacionada às respostas anteriores do questionário, permitiu um melhor direcionamento deste estudo.

Nota-se, no Quadro 2, que quanto à liderança inclusiva, evidenciada na P1, a concordância chegou a praticamente 100% das respostas, condizente tanto com o fato de classificarem a equipe como participativa quanto por “dar voz” aos alunos no grêmios, sendo compatível com respostas a P2 (89% entre 1 e 2), P12 (63% entre 1 e 2), que seguia a linha da gestão democrática/participativa, e em consonância com a P15 (63% entre 1 e 2), que destacava a importância deste

gestor. Pode-se agregar a este rol de respostas positivas as fornecidas para outra questão que, como a P1, também abordavam a atuação do gestor com a questão da justiça social, entretanto, de forma diferente da massiva concordância. Observa-se, na P14, alguns pontos de atenção, embora 63% mostrem-se favoráveis, 21% neutros e 16% discordem, ela pressupõe que o gestor não se sente confortável com a escrita mais direta da proposição, ou, ainda, por tratar-se de uma questão mais próxima do final, não houve atenção para uma leitura mais interpretativa.

Quadro 2 – As 16 ponderações acerca de temáticas como gestão democrática, justiça social e eficácia escolar (avaliação externa)

		1*	2*	3*	4*	5*							
P1	Un(a) gestor(a) escolar deve ter uma visão crítica e reflexiva sobre a escolarização que reproduz desigualdades, ser sensível a situações de injustiça e discriminação, promover a reflexão coletiva e desenvolver uma liderança inclusiva.	18	1	0	0	0	P9	Quando se está na gestão de uma escola que tem um índice de vulnerabilidade alto, é necessário ser mais participativo, acessível e atento, aos fatores extracurriculares, andar pela escola, conversar com os alunos, participar ativamente do processo.	7	3	1	4	4
P2	É importante manter uma equipe de gestão e liderança colaborativa, que promova uma troca fluida com famílias e com o contexto escolar, incentivando um clima de convivência positiva e participativa.	10	7	0	2	0	P10	Uma escola em lugar acometido por vulnerabilidade precisa de regras e condicionamento mais punitivos, pois somente com ordem e disciplina é possível atingir resultados positivos. Uma vez que a família não promove esta constância de regras, cabe a escola ser o local de imposição dos limites para a vida cível.	0	8	1	5	5
P3	O(a) gestor(a) precisa priorizar a função pedagógica da escola e manter altas expectativas para alunos e professores, pois ao priorizar esta liderança pedagógica, mostra preocupação no desenvolvimento tanto de seus alunos como de seus professores.	8	5	2	3	1	P11	Os processos de gestão focam na aprendizagem organizacional e são baseados em padrões de desempenho e eficácia que são sistematicamente monitorados, você pode tentar amenizá-los, mas não há como fugir do sistema.	4	6	4	4	1
P4	É importante viabilizar práticas para promover inclusão e equidade: realizar práticas que removam situações desiguais, promovendo e desenvolvendo estratégias de apoio e acompanhamento para alunos.	9	3	3	3	1	P12	Os resultados são conhecidos, analisados e comunicados à comunidade escolar e assume-se responsabilidade pública por eles, ou seja, quando se estabelece a questão do pertencimento, a comunidade emerge a escola pública não como um lugar sem dono, mas um espaço de todos.	6	6	3	2	2
P5	A avaliação como um elemento positivo de mediação na relação ensino-aprendizagem, é entendida como um ato dinâmico, que pode ajudar a qualificar o projeto educativo, ainda que esta prática possa, em muitos momentos, apresentar-se próxima de instrumento de alienação, de autoritarismo e de reprodutivismo.	2	9	3	4	1	P13	O jovem do século XXI e a sua escola exigem a flexibilidade na formação para o trabalho que não seria mais voltado a diplomas e profissões, mas às competências que melhor acomodem os indivíduos em um mercado mais competitivo e restritivo em direitos e mais exigente em empenho e adaptação.	4	10	3	1	1
P6	Percebe-se novas funções na relação entre o Estado, o mercado e a filantropia. O Estado está sendo reorganizado como um formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho. O mercado está se expandindo para sujeitar cada vez mais o social e o público aos rigores do lucro. A filantropia está sendo reelaborada pelos discursos e sensibilidades do negócio, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e competição.	1	7	2	3	6	P14	O gestor escolar, com seu estilo, suas atitudes e seus comportamentos, contribui de forma decisiva para a geração de uma dinâmica escolar que funcione a partir e através da justiça social.	5	7	4	1	2
P7	Uma escola eficaz é aquela em que os alunos progredem além do esperado, considerando suas características sociofamiliares de origem. Portanto, uma escola que agrega valor extra ao aprendizado de seus alunos, quando comparada a outras escolas que atendem a uma população semelhante.	4	7	0	3	5	P15	Nem todas as escolas são iguais: algumas contribuem para a manutenção das desigualdades e outras contribuem significativamente para a promoção da Justiça Social. Isso implica que o papel da escola na manutenção ou redução das desigualdades depende do que a escola faz, não é uma situação exclusivamente estrutural, e o gestor(a) é uma peça importante para esta articulação.	5	7	3	1	3
P8	Líderes de escolas localizadas em locais acometidos por vulnerabilidade, geralmente são participativos e abrem espaços para a opinião do corpo docente. Eles são motivadores, e estão constantemente incentivando os professores a trabalharem duro para atingir os objetivos que a própria comunidade estabeleceu. O sucesso da escola em avaliações externas é apenas uma consequência deste trabalho.	2	6	0	5	6	P16	Escolas que não oferecem trabalhos diferenciados aos alunos de diferentes capacidades, que justificam situações de reprovação pelo ambiente familiar, ou que não confiam no desenvolvimento máximo de cada aluno e faz seleções antecipadas que definem o futuro dos adolescentes, por mais que seus resultados em avaliações em larga escala sejam satisfatórios, ou ganhem prêmios por inovação, em nenhum caso podem ser consideradas como modelo.	7	5	5	0	2
*1- concordo plenamente; *2- concordo em partes; *3- prefiro não opinar; *4- discordo em partes; *5- discordo plenamente													

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Quando a educação é analisada sob a perspectiva democrática, percebe-se que ela vai além do mero repasse de conhecimentos e informações. Ela abarca valores, crenças, atividades esportivas, estudos e técnicas que se relacionam com a ciência, a arte, o direito, a filosofia e o pensamento crítico (Torrecilla; Castilla, 2014; Paro, 2015). Tudo isso visa não apenas transmitir, mas também refletir sobre a cultura historicamente produzida (Brown, 2004). De acordo com Paro (2015, p. 49), isso acontece porque educar significa “[...] fornecer condições para que o educando se torne o protagonista de seu próprio aprendizado, levando em consideração seu processo de desenvolvimento biopsicossocial desde o momento de seu nascimento”.

Quanto à responsabilidade de atingir resultados positivos em avaliações externas, 68% dos respondentes entendem que estar voltado a questões pedagógicas dá aos docentes e discentes maior confiança (P3), ainda que, quanto à compreensão da avaliação como elemento positivo do processo de aprendizagem, observa-se certo receio, evidenciado por 57% de respostas positivas e 15% de neutralidade, quantidade intrigante, pois avaliar é parte integrante do processo educativo (Luckesi, 2013). Por isso essa neutralidade teve mais relevância nesta ponderação do que os 26% de recusa.

Dentro desta linha, em relação à P16, a neutralidade quanto ao fato de escolas “burlarem” o processo em avaliações para lograrem sucesso (26%), diante de 63% que não concordam com tais práticas, também merece atenção, pois trabalhar em prol da justiça social demanda que as escolas ofereçam suporte aos alunos de diferentes habilidades, que parem de justificar situações de reprovação tendo como argumento o ambiente familiar, confiando no desenvolvimento máximo de cada aluno. Quando uma instituição não cumpre com esses requisitos, “[...] por mais que seus resultados em testes padronizados sejam alto, ou tem um bom clima, ou ganham prêmios por inovação, em nenhum caso podem ser consideradas como modelos” (Torrecilla; Castilla, 2014, p. 20, tradução nossa).

A questão do autoritarismo como medida de disciplina e eficácia, em escolas localizadas em regiões mais vulneráveis, também dividiu opiniões: 42% consideram como uma opção, enquanto 52% dividem-se entre discordar parcial ou totalmente deste comportamento; todavia, é uma proporção totalmente compatível com a P9, que demonstrava a participação e a proximidade como pontos positivos em escolas com tais características. A P11, que aborda o sistema educacional,

complementa esta análise, demonstrando que 52% dos gestores se veem presos a ele, enquanto 26% evidenciam que, embora haja padronização no sistema, é possível fazer diferente. Tal análise é especialmente relevante quando se discute a educação no contexto público (Art. 205 da Constituição Federal). Nesse sentido, embora minoria (21%), a neutralidade nas respostas novamente chama atenção, pois mesmo sem a pretensão de impor rótulos, a crítica recai sobre aquele gestor que, por escolha ou por acreditar que tem seu lugar “garantido”, não precisa se posicionar, acomodando-se, simplesmente, à situação, sem comprometer-se com as diretrizes do sistema, ou apenas se rendendo a ele.

Não é de hoje que a liderança educacional traduzida pela capacidade de mobilização dos líderes no contexto escolar é apontada como um determinante que faz a diferença no sucesso escolar. Scheerens (2000) e Sammons e Bakkum (2011) ressaltam a relevância de adotar um modelo de liderança que fomente, na prática, um ambiente comportamental organizado e propício, estimulando uma motivação positiva nos estudantes, bem como cultivando uma cultura de aprendizagem que antecipa melhorias no comportamento dos alunos e na frequência, atuando como indicadores intermediários que impulsionam o aprimoramento do rendimento escolar.

Alinhando-se à visão de Cerrillo, Bueno e Hidalgo (2023), além desta motivação direta na aprendizagem, sem diminuir a responsabilidade de cada membro da comunidade educativa, é essencial reconhecer o papel central do diretor ou, ainda melhor, da equipe de gestão, na construção de escolas mais justas e democráticas, que estejam comprometidas com a luta por uma sociedade igualitária e democrática. Portanto, é difícil conceber uma escola verdadeiramente democrática quando sua liderança não abraça esses princípios, ou uma escola socialmente justa quando sua direção, seja por meio de ações, seja por meio de omissões, contribua para desigualdades e marginalização dentro da instituição de ensino.

Machado e Alavarse (2015, p. 76) complementam, afirmando que, sobretudo, aqueles cuja compreensão dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não é tida, passam a utilizar as ferramentas, às quais foram obrigados a sucumbir, de forma controversa, tornando-as em aliadas ou em menos ofensivas. Machado e Alavarse (2015) destacam que para aqueles gestores que não consideram a compreensão dos dados do Ideb como um fim em si mesmo, mas sim como uma “oportunidade” estratégica para implementar

mudanças necessárias visando fortalecer a qualidade da escola pública democrática, ressaltando aquelas instituições que se empenham na promoção de ensino e aprendizagem de excelência para todos os alunos..

Na mesma direção, Ribeiro (2013) reitera as observações anteriores, salientando que não apenas à comunidade escolar sob a liderança da gestão, mas também aos responsáveis pelas políticas educacionais, incumbiria o estabelecimento de estratégias regulatórias que permitem fazer uso dos resultados provenientes das avaliações padronizadas em larga escala, visando orientar as práticas escolares de forma equitativa, sem comprometer os objetivos educacionais”.

Este estudo, pautado na teoria fundamentada, compreende necessário o processo interativo, no qual os pesquisadores coletam dados, fazem análises constantes e refinam suas teorias à medida que avançam na pesquisa (Creswell, 2014). Dada a natureza exploratória deste estudo, é imperativo considerar a necessidade de expandi-lo, envolvendo uma abordagem mista, que combine pesquisas quantitativas sobre dados provenientes de avaliações externas a estudos qualitativos, pois entende ser fundamental reconhecer que cada escola, com sua própria cultura local e suas particularidades distintas, cria um contexto único para que o gestor possa exercer sua profissionalidade em busca de um aprendizado que assegure a inclusão de todos os alunos.

Em suma, o que aqui se pondera é que a escola não é uma ilha separada do contexto ao qual está inserida, portanto, não tem uma atuação neutra. Há de se considerar ao gestor bom senso, conhecimento e convicção de sua atuação e importância para lutar contra aquilo que fere os preceitos os quais levam a uma educação de qualidade. A esse não cabe o esmorecimento e a paralisia diante das dificuldades. O cenário atual da educação clama por um profissional que encontre formas de contornar os impasses do efeito da globalização neoliberal, ou ao menos resistir a eles, sem se esquecer da qualidade social da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou indícios promissores que convergem para a articulação de uma liderança educacional não centralizadora, formada por sujeitos que compreendem o trabalho da gestão escolar como uma relação colaborativa e corresponsável, com compartilhamentos e tomadas de decisão construídos e mediados no

cotidiano da escola a partir dessas convergências. E, ainda que alguns resultados se mostrem divergentes desta prática, entende-se que a gestão, melhor do que nenhum outro setor, sabe que o resultado sozinho de uma avaliação unificada não determina o valor de todo um processo educativo. As especificidades e as relações estabelecidas dentro da escola não conseguem ser mensuradas nestas escalas, mas tais resultados podem, sim, contribuir para a elaboração de alternativas pedagógicas e até auxiliar estes espaços no oferecimento de uma educação pública de qualidade e com amplo acesso.

Um dos principais benefícios das avaliações unificadas é a identificação de necessidades. Os resultados podem revelar áreas nas quais a escola ou o sistema educacional estão enfrentando desafios, expondo lacunas no desempenho dos alunos e necessidades de desenvolvimento profissional para os educadores. A partir destas descobertas, os gestores educacionais podem formular estratégias de melhoria específicas a sua escola, que vão desde a criação de práticas de apoio acadêmico e implementação de formações adicionais para professores, até a necessidade de alocação de recursos adicionais para elevar a qualidade da educação, compreendendo a necessidade de promoção e criação das condições necessárias para desenvolver processos que levem a uma escola justa.

Uma escola comprometida com a justiça social não apenas incorpora esse princípio em seus processos de ensino, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação, mas também se organiza e opera sob os princípios da justiça social. A cultura escolar precisa ser inclusiva e livre de qualquer forma de discriminação ou exclusão, sobretudo no processo de avaliação e melhoria contínua. Por isso o comprometimento e o conhecimento do gestor acerca destes processos se fazem necessários.

Em suma, os resultados denotam que um diretor comprometido com a responsabilidade de compreender os dados de sua escola para além dos números, que mantenha uma liderança distribuída e participativa, poderá criar um ambiente favorável ao trabalho, tanto para alunos quanto para professores. A implementação de ações contínuas rumam a uma educação pública de qualidade e com maior acesso, o que reduz disparidades educacionais, promove equidade, assegurando a todos os alunos oportunidades iguais de sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARMIJO, Pablo Castillo; AGUADÉ, Ignasi Puigdemívol; MARCOS, Serafín Antúnez. El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 41-59, 2017.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, [s.l.], v. 64, p. 65-73, 2017.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-64, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em cursos em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-44, 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUZA Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BORGES, Edna Martins; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 23, n. 39, p. 8-26, 2020. Doi: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3294>

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BROWN, Kathleen. Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 77-108, 2004.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Universidades estaduais paulistas e

políticas de formação docente: confrontos e tensões no início da década de 2010. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 132–157, 2021. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105106>

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. *Boletim de análise político-institucional*, Rio de Janeiro, n. 19, 2018.

CERRILLO, Rosario; BUENO, Helena López; HIDALGO, Nina. Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de la comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 141-60, 2023.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; ARANA, Andressa Maria Freire da Rocha; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. A pesquisa em eficácia escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 97-113, jan./abr. 2021. Doi: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.29656>

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre abordagens*. Tradução: Sandra Mallmann. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTÓBAL, Mariela. ¿Cuánto incide la gestión directiva en los resultados Escolares? Un estudio desde el marco para la buena dirección en Chile. *Revista Extramuros-UMCE*, Santiago, Chile, v. 11, n. 10, p. 29-42, 2011.

DAY, Christopher. *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham, 2015.

DIAS, Jefferson Aparecido. *Princípio da Eficiência & Moralidade Administrativa*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

DRUCKER, Peter. *The Effective Executive: the definitive guide to getting the right things done*. New York: Harper Collins, 2006.

ERICES, Claudia Concha; ARMIJO, Pablo Castillo. Práctica del liderazgo directivo orientado a la mejora de los resultados, en el contexto de los estándares indicativos de desempeño. *Políticas Educativas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, 2021.

GATTI, Bernadete. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014. Acesso em 13 fev 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Teoria Geral da Administração - Dos Clássicos à Pós-modernidade*. São Paulo: Atlas, 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 42, n. 5, p. 1-14, 25 abr. 2007. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie4252398>

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79>

MARTELLI, Carla Giani; COELHO, Rony. Avaliar o quê? Os vários sentidos de efetividade no campo de estudos da participação. *Opinião Pública*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 623-49, 2021. Doi: <http://doi.org/10.1590/1807-01912021272623>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do Diretor, Clima Escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-44, 2016.

PARO, Vitor. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O Marco Regulatório e as Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>

PINTO, Nelson Nelson Guilherme Machado; CORONEL, Daniel Arruda. Eficiência e eficácia na administração: proposição de modelos quantitativos. *Revista Unemat de Contabilidade*, Nova Mutum, v. 6, n. 11, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, 2013. Doi: <http://dx.DOI.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.204>

ROBALO, António. Eficácia e eficiência organizacionais. *Revista Portuguesa de Gestão*, Lisboa, n. 3, p. 105-16, 1995. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1383/5/robalo_RPG_1995.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

SAMMONS, Pam; BAKKUM, Linda. Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la Literatura. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada, v. 15, n. 3, p. 10-26, 2011.

SCHEERENS, Jaap. *Improving School Effectiveness*. [volume 68]. Paris: Unesco, 2000.

SORDI, José Osvaldo. O. *Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração*. 6. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2022.

TEODORO, Wanderson Luís; MARTINS, Edivaldo César Camarotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 15, p. e4997051, 2021. Doi: <https://doi.org/10.14244/198271994997>

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo; CASTILLA, Reyes Hernández. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social-RIEJS*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 13-32, 2014.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo; CASTILLA, Reyes Hernández. Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 4, p. 7-23, 2011.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Justicia social y educación. In: TORRECILLA, Francisco Javier Murillo (Coord.). *Miradas que educan: diálogos sobre educación y justicia social*. [s.l.]: Zambra, 2021. p. 13-23.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Una Dirección Escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 4, n. 4, p. 11-24, 2006.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia; GRAÑA, Raquel. Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Primaria en América Latina y el Caribe. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 21, n. 1, p. 87-117, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico*. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, dez. 2014. <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/issue/view/307>

Sobre os autores:

Alessandra Cristina Matheus de Paiva-Pereira: Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduada em Pedagogia e Letras pela USCS. Gestora Educacional Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicologia. Professora da Faculdade da Método de São Paulo (Famesp) e Pesquisadora do Grupo de estudo ABC da Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre impacto das avaliações de larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista - cadastrado no DGP/CNPq. **E-mail:** alessandra.pereira@uscsonline.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9182-5571>

Marco Wandercil: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). **E-mail:** marco.wandercil@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9295-1051>

Paulo Sérgio Garcia: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). **E-mail:** paulo.garcia@online.uscs.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

Luís Lopes Nascimento: Mestrando em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Anchieta de São Bernardo do Campo. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Metodista de São Paulo. Atuante nas Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. **E-mail:** luis.nascimento1@uscsonline.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-9505-5475>

Recebido em: 09/11/2023

Aprovado em: 08/03/2024

