

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411646>

Gestão democrática: Contexto, atualização e aproximações teóricas

 Ana Cristina Prado de Oliveira^I

 Sofia Lerche Vieira^{II}

^I Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; ana.oliveira@unirio.br

^{II} Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza (CE), Brasil; sofia.lerche@uece.br

Como citar este artigo

Oliveira, A. C. P. de, & Vieira, S. L. (2026). Gestão democrática: Contexto, atualização e aproximações teóricas. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e11646.
<https://doi.org/10.1590/1980531411646>

Gestão democrática: Contexto, atualização e aproximações teóricas

Resumo

A relação entre escola e democracia é um tema recorrente na literatura educacional desde o início do século passado. O contexto político das últimas décadas no Brasil moldou o tema e fortaleceu a ideia de participação popular como exercício democrático também no contexto escolar. O texto busca aprofundar esse debate, permeado de ambivalências no sistema educacional brasileiro, recuperando sua história legal, explorando alguns dados educacionais e o diálogo com a produção acadêmica local e com estudos internacionais sobre “liderança distribuída”. Buscamos argumentar sobre a necessidade de ampliação da compreensão do conceito, na pesquisa, na agenda política e na vida escolar.

LIDERANÇA • GESTÃO DEMOCRÁTICA • DIRETOR ESCOLAR • POLÍTICA EDUCACIONAL

Democratic management: Context, updates, and theoretical approaches

Abstract

The relationship between schools and democracy has been a recurring theme in educational literature since the early 20th century. The political context of the last few decades in Brazil has shaped this discourse and strengthened the notion of popular participation as a democratic practice within the school environment as well. This text seeks to deepen this debate, permeated by ambivalences in the Brazilian educational system. It revisits its legal history, explores educational data, and engages in dialogue with both local academic production and international studies on “distributed leadership”. We seek to argue for the need to broaden the understanding of this concept in research, policy agendas, and everyday school life.

LEADERSHIP • DEMOCRATIC MANAGEMENT • PRINCIPALS • EDUCATIONAL POLICY

Gestión democrática: Contexto, actualización y aproximaciones teóricas

Resumen

La relación entre la escuela y la democracia es un tema recurrente en la literatura educativa desde principios del siglo pasado. El contexto político de las últimas décadas en Brasil moldeó el tema y fortaleció la idea de la participación popular como ejercicio democrático también en el contexto escolar. Este texto busca profundizar ese debate, marcado por la ambivalencia del sistema educativo brasileño, recuperando su historia legal, explorando algunos datos educativos y el diálogo con la producción académica local y con estudios internacionales sobre “liderazgo distribuido”. Buscamos argumentar sobre la necesidad de ampliar la comprensión del concepto en la investigación, en la agenda política y en la vida escolar.

LIDERAZGO • GESTIÓN DEMOCRÁTICA • DIRECTOR DE COLEGIO • POLÍTICA EDUCATIVA

Gestion démocratique : Contexte, mise à jour et rapprochements théoriques

Résumé

Le rapport entre école et démocratie est un sujet récurrent dans la littérature sur l'éducation depuis le début du XX^e siècle. Le cadre politique des dernières décennies au Brésil a empreint ce sujet et a renforcé l'idée de participation populaire en tant qu'exercice de démocratie même dans le contexte de l'école. C'essai cherche à approfondir ce débat imprégné d'ambiguïtés qui a lieu au système éducatif brésilien, selon son histoire législative, l'analyse de quelques données éducationnelles et le dialogue avec la production académique nationale et étrangère sur le “leadership distribué”. On plaide pour le besoin d'approfondir la compréhension de cette notion dans le domaine de la recherche, dans l'agenda politique et dans la vie scolaire.

LEADERSHIP • GESTION DÉMOCRATIQUE • DIRECTEUR D'ÉCOLE • POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Recebido em: 20 DEZEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 31 JULHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Este texto busca trazer à tona reflexões em torno do amplo tema “escola e democracia”, revisitando as origens do debate em nosso país e discutindo as dimensões e implicações do princípio da “gestão democrática” da educação no sistema escolar público brasileiro. Trata-se, portanto, de um ensaio sobre o tema, em que procuramos trazer, a partir de nossa trajetória acadêmica no campo e do diálogo com a literatura, uma análise argumentativa sobre a conceitualização e a operacionalização da gestão democrática no cenário nacional. Neste debate, são considerados cenários de erosão da democracia (L. Lima, 2021) como princípio universal e a relevância de uma ideologia democrática em cenários globais de educação voltados para a competitividade e a busca incessante por resultados.

O tema a que dedicamos a presente discussão é repleto de ambiguidade no sistema educacional brasileiro. O conceito de gestão democrática escolar é debatido há muito tempo na educação brasileira e tem sido fortemente representado em nossas principais leis educacionais desde a redemocratização na década de 1980. Segundo a legislação brasileira – Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394, 1996) –, a “gestão democrática” é um princípio a ser seguido e deve ser objeto de leis específicas aprovadas pelos entes subnacionais federais (estados e municípios). A forma como esse princípio é colocado em prática, ainda hoje, é um desafio. Isso se deve, em grande parte, à natureza do sistema educacional público brasileiro, no qual as três instâncias de governo (União, estados e municípios) desempenham papéis distintos e têm autonomia para estabelecer suas próprias regras. Com 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios, não é difícil entender que se trata de um empreendimento bastante complexo.

Nesse sentido, Souza e Finatti argumentam que a gestão democrática da educação pública no Brasil deve ser entendida mais do que como instrumento e método, mas também “como processo, princípio e currículo, constituinte, portanto, das relações que se estabelecem nos processos educativos” (Souza & Finatti, 2024, p. 117). Entretanto, em muitos casos, a gestão democrática das escolas tem sido confundida com – ou limitada a – três estratégias principais: elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola, participação da comunidade nos conselhos escolares e participação da comunidade na seleção dos diretores. Souza (2009, p. 133) destaca que “não parece haver democracia sem a participação das pessoas na gestão da coisa pública”, porém “é certo que a participação, *per se*, não garante a democracia” (Souza, 2009, p. 135). Mas essa participação realmente acontece nas escolas públicas brasileiras? Como? E, se nos aprofundarmos no assunto, essa participação vai além do cumprimento das leis e visa a garantir a democratização da educação pública de qualidade?

Este ensaio busca fornecer alguns pontos de reflexão para responder a essas questões, inicialmente revisitando o contexto histórico em que emerge a discussão sobre o tema em nosso país e os textos legais que o normatizam, além de uma análise sobre os dados educacionais a respeito da efetivação dessa normatização.

Nesse sentido, a primeira seção deste artigo apresenta a evolução das políticas educacionais brasileiras que buscaram afirmar a “gestão democrática” das escolas desde a redemocratização na década de 1980. Para analisar esse processo de normatização das instâncias de gestão democrática dos últimos quarenta anos, apresentamos alguns dados educacionais atuais que problematizam a sua efetivação, ainda que nos instrumentos mais elementares, previstos desde a LDBEN de 1996. Em nossa segunda seção, propomos um diálogo entre os conceitos de “gestão escolar democrática” e “liderança distribuída”, valendo-nos de uma aproximação entre a literatura nacional e a internacional. Nossa intenção, ao propor essa aproximação, é levantar subsídios que possam ampliar a com-

preensão do conceito, incluindo aspectos relacionados à consideração sobre a prática das equipes diretivas na construção de uma vivência democrática nas escolas. Na terceira seção, apresentamos nossas reflexões finais, retomando a gênese contextual do conceito em nosso país, bem como sua trajetória na legislação nacional, e destacando o papel central – mas não solitário – do diretor escolar na efetivação de uma gestão democrática da escola pública brasileira, função para a qual ele deve ser preparado. Finalmente, apontamos algumas questões que devem ser exploradas com mais profundidade em estudos futuros.

Gestão educacional democrática no Brasil: Contexto e regulação

A relação entre escola e democracia é um tema recorrente na literatura educacional. Como L. Lima (2021, p. 1) aponta, “[a]s relações entre democracia e educação são um tema clássico não só no campo das teorias da democracia, mas também no pensamento educacional moderno”. O ponto de partida para essas considerações foi a obra *Democracia e educação*, de John Dewey (1916/1979). Nela, o autor delineia uma pedagogia que visa a desenvolver o espírito de participação democrática, por meio da qual a escola representaria um microcosmo de tal sociedade e um laboratório para aprender a conviver como cidadãos.

As ideias em torno da escola e da democracia exerceram grande influência em vários países, incluindo os da América Latina. No Brasil, tais ideias foram particularmente disseminadas por meio do documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932/1984), do movimento da Escola Nova, que defendia uma escola pública, gratuita, laica e democrática. A ideia de escola democrática esteve presente na pedagogia brasileira tanto entre educadores liberais, como Anísio Teixeira (1968), quanto entre educadores progressistas, como Dermeval Saviani (1999).

Em meio às ideias que vinculavam educação e democracia, uma era muito representativa do pensamento de Teixeira sobre o assunto: “[s]ó existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1936, p. 58). Essas ideias sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento de uma sociedade democrática foram muito populares não apenas entre os Pioneiros, mas também entre as gerações subsequentes. No entanto alguns educadores progressistas, como Saviani, criticaram os fundamentos da chamada Nova Pedagogia, argumentando que ela visava essencialmente à educação do indivíduo, enquanto a educação progressista deveria se concentrar em objetivos coletivos. Em seu livro *Escola e democracia*, Saviani discute a “articulação entre o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade brasileira” (Silva, 2010, p. 362), enfatizando a abordagem reacionária da Nova Pedagogia. Ele argumenta que, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e . . . quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 1999, p. 30). Essas ideias foram discutidas e popularizadas no Brasil, especialmente nos primeiros anos da abertura política.

É importante mencionar que as ideias em torno da escola e da democracia tiveram significados e dimensões diferentes ao longo do tempo. A ideia de uma escola pública laica, aberta a todos, estava por trás das primeiras ideias de escola e democracia no contexto político dos anos 1920 e 1930. Como o Brasil tinha/tem uma longa história de desigualdades sociais expressas na falta de acesso à educação básica, as famílias pobres tiveram pouco ou nenhum acesso à educação por muito tempo. Quando as ideias inspiradas por John Dewey chegaram ao país, os educadores que defendiam escolas públicas abertas a todos encontraram resistência daqueles que defendiam o

que era então chamado de “liberdade de instrução”, ou seja, o direito de grupos religiosos e seculares não apenas de fornecer serviços educacionais, mas também de aproveitar os benefícios do governo, como isenções fiscais e outras formas de privilégios que permitiam que grupos privados recebessem fundos de fontes públicas. Houve, de fato, uma polêmica histórica entre os educadores que defendiam a educação pública – os publicistas – e aqueles que não se posicionavam claramente contra a educação pública, mas representavam interesses privados – os privatistas.

À medida que o crescimento gradual da educação pública ao longo do tempo ajudava a ampliar o acesso de classes da população que não tinham garantido esse direito social anteriormente e a educação básica gradualmente se tornava universal, a busca pela democracia através do acesso à escola, de alguma forma, assumia um novo significado e dimensão. Com a abertura política do país e o processo de redemocratização, iniciado em meados da década de 1980, movimentos organizados da sociedade civil, incluindo de educadores, começaram a exigir maior participação nos processos de tomada de decisão, incluindo a governança escolar. Ideias contemporâneas de gestão democrática inserem-se nesse campo de reflexão e têm sido associadas a diferentes modalidades de participação no ambiente escolar.

No Brasil, essas reflexões encontram eco no princípio da “gestão democrática da educação pública”, expresso na Constituição de 1988 (art. 206, VI) e na Lei n. 9.394 (1996) (art. 3º, VIII). Essa lei, em seu artigo 14, levando em consideração a organização federativa do país, estabelece que cada estado e município deve estabelecer padrões para a gestão democrática da educação em seus sistemas educacionais. É importante ressaltar que a organização federativa no Brasil foi legitimada pela Constituição Federal. Isso resulta em três sistemas educacionais públicos diferentes: a administração federal, os sistemas educacionais dos estados e os sistemas educacionais dos municípios, que são regulados pelo governo local em cada caso. Os sistemas municipais são os principais responsáveis pelas pré-escolas e escolas de ensino fundamental, enquanto os sistemas estaduais são os principais responsáveis pelas escolas de ensino médio. Cada sistema educacional local, portanto, tem autonomia para definir as normas da gestão educacional, considerando o princípio constitucional da gestão democrática, incluindo os padrões para a seleção dos diretores escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece dois princípios fundamentais que devem ser respeitados em todos os sistemas educacionais: a elaboração coletiva de um projeto pedagógico em cada escola pública e a participação da comunidade escolar e local em conselhos e fóruns escolares ou órgãos equivalentes. Uma lei nacional recentemente aprovada (Lei n. 14.644, 2023) reformulou os incisos desse artigo e esclareceu a composição dos conselhos e fóruns dos quais devem participar representantes da comunidade escolar e local, eleitos por seus pares nas diversas categorias.

A LDBEN determina, assim, duas diretrizes para operacionalizar a gestão democrática por meio da participação dos envolvidos nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, apesar de estarem instituídos por lei há mais de 25 anos, esses dois instrumentos para a operacionalização da gestão democrática ainda não foram consolidados. A análise das respostas dos professores ao questionário contextual que acompanha a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pode confirmar essa afirmação, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1

Declaração dos professores sobre o projeto pedagógico na sua escola (respostas “sim”)

	Escolas públicas estaduais	Escolas públicas municipais
Seu conteúdo é discutido nas reuniões	81%	78%
Os/As professores/as participaram de sua elaboração	85%	82%
Estabelece metas de aprendizagem	91%	88%
Considera os resultados das avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais, etc.)	91%	87%
Há metas de alcance de índices (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb], índices estaduais ou municipais)	89%	86%
Desconheço o projeto	6%	7%

Fonte: Elaboração das autoras, com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2021).

Nota: 197.156 respostas.

De acordo com os dados apresentados, pôde-se verificar que a participação de todos os professores na elaboração do projeto pedagógico ainda não era uma realidade em todas as escolas em 2019. Além disso, uma parcela significativa dos professores desconhece o projeto pedagógico da escola onde atuam.

O envolvimento dos profissionais da escola na elaboração (e atualização constante) do projeto pedagógico da instituição seria importante não apenas para o cumprimento das exigências legais, mas também para garantir a participação coletiva nos objetivos da escola. Veiga (2004, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, que é um processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

E, mesmo quando há relatos de participação, é preciso levar em conta a natureza dessa atuação nos espaços escolares. Segundo Lück (2016), ela pode se dar de diferentes formas, que vão desde a participação pela presença (apenas para seguir a regra, passiva) até a participação como engajamento (plena, quando as pessoas se engajam de forma autônoma). Nesse sentido, entendemos que uma participação engajada dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola envolveria mais do que a coletividade na elaboração do documento, estendendo-se também ao compromisso de construir e colocar em prática um projeto de escola empenhada em democratizar o acesso à escolarização de qualidade. Contudo os dados acima mostram que ainda precisamos resolver o direito da representatividade docente nesse processo, enquanto pensamos na efetivação dessa participação como “processo, princípio e currículo”, como apontam Souza e Finatti (2024).

Em relação ao outro processo mencionado na Lei, a participação no Conselho Escolar, observamos as respostas dos diretores escolares no mesmo banco de dados (Tabela 2).

Tabela 2

Declaração dos diretores sobre o Conselho Escolar

	Escolas públicas estaduais	Escolas públicas municipais
O Conselho Escolar existe e está ativo	93%	81%
O Conselho Escolar existe mas está inativo	3%	9%
Não existe Conselho Escolar	4%	11%

Fonte: Elaboração das autoras, com dados do Inep (2021).

Nota: 65.818 respostas.

Ainda que os diretores respondentes tenham relatado que o Conselho Escolar (quando existe e é ativo) se reúne em média seis vezes ao ano, os dados da Tabela 2 mostram que a existência de um Conselho Escolar ativo ainda não é uma realidade em todas as escolas públicas brasileiras. Novamente, podemos perceber que a situação das escolas municipais nesse aspecto é pior do que a das escolas estaduais.

Algumas pesquisas qualitativas que analisaram a operacionalização dos conselhos escolares nas escolas públicas brasileiras apontaram que a participação nesses órgãos ainda é feita de forma burocrática e prescritiva em muitos contextos, como observam Lima et al. (2022). Segundo as autoras, no contexto em que pesquisaram, “a distribuição de poder não é exercida e assegurada de forma igualitária, pois o processo decisório está estabelecido de modo hierárquico e concentrado na figura do/a diretor/a como autoridade máxima nos CE [conselhos escolares]” (Lima et al., 2022, p. 132).

Conforme dito e discutido acima, o princípio da gestão democrática, defendido na Constituição Federal de 1988 e ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – que determina a participação na elaboração do projeto pedagógico e nos conselhos escolares –, ainda não é praticado em todas as escolas públicas brasileiras. A análise exploratória dos dados apresentada também mostrou que a autonomia local na legislação sobre processos democráticos, no que se refere a esses instrumentos básicos instituídos pela LDBEN, levou a resultados diferentes nos sistemas estaduais e municipais, com estes últimos tendendo a manter um viés patrimonial em suas políticas educacionais, conforme repetidamente enfatizado em estudos sobre poder e governo local (Vieira, 2011).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o princípio da “gestão democrática da educação pública” é reforçado por diretrizes da política nacional de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 214) e projetado para um período de dez anos. O primeiro PNE, aprovado por lei em 2001, seguiu essencialmente as orientações da LDBEN de 1996, que propôs que cada sistema de ensino deveria estabelecer “normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (Lei n. 10.172, 2001, V, 11.3.2. Gestão). O segundo PNE, aprovado em 2014, reafirmou a gestão democrática como um de seus princípios (Lei n. 13.005, 2014, art. 2º, VI) e como uma de suas vinte metas:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois (2) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Lei n. 13.005, 2014).

Oito estratégias diferentes foram propostas para alcançar esse objetivo. É interessante notar que, enquanto, na legislação anterior, a “gestão democrática” era apresentada como um princípio educacional, e o critério para a seleção de diretores não era mencionado, no segundo PNE (2014-2024), a capacidade técnica dos candidatos passou a ser apontada como um critério fundamental para a seleção de diretores, junto à participação da comunidade. Desde então, essas diretrizes têm estado no centro do debate sobre como os profissionais da educação devem acessar a posição de diretores de escolas públicas.

A consistência das diretrizes nacionais enfatizando a dimensão democrática da gestão escolar ao longo dos anos parece mostrar que tem sido um desafio implementá-las no ambiente escolar, ainda que consideradas somente as estratégias mínimas de participação instituídas legalmente, o que pode ser comprovado pelos dados apresentados anteriormente. Diretrizes recentes estão se movendo em uma direção que talvez aponte para a instrumentalização dos processos de escolha e participação, enfatizando, por exemplo, a importância das habilidades técnicas na seleção de diretores de escolas com a participação da comunidade. Isso pode refletir uma mudança dentro dos sistemas de escolas públicas, em que tanto os estados quanto os municípios estão dando mais ênfase às habilidades técnicas dos diretores associadas aos aspectos democráticos.

Como sugere o estudo de Vieira e Vidal (2019) sobre gestão democrática e liderança em sistemas de ensino público brasileiros, o princípio da gestão democrática aliado à liderança de natureza política tem dominado não só a literatura sobre o assunto, mas também as iniciativas de formação de diretores escolares. Nesse contexto, a dimensão técnica da tarefa pode ter sido desvalorizada por muito tempo, e a discussão sobre liderança escolar, tal como é entendida em outros cenários, pode ter tido algum atraso no Brasil. Claro que haveria muito a acrescentar a tal discussão, mas a hipótese de razões não objetivas relacionadas à persistência do tema como uma agenda aberta deve ser considerada.

As estratégias mencionadas no segundo PNE (2014-2024) (Lei n. 13.005, 2014) contêm uma série de diretrizes que vão além de uma compreensão de gestão democrática que se limita à participação na escolha de diretores escolares. Algumas das ideias se relacionam ao apoio à capacitação de conselhos escolares (Estratégia 19.2), bem como associações de alunos e pais (Estratégia 19.4) e outros mecanismos para fortalecer a autonomia e a capacidade das escolas (Estratégia 19.7).

É importante notar que, embora a Meta 19 do PNE (2014-2024) não restrinja a “gestão escolar democrática” à participação no processo de seleção de diretores escolares, a interpretação local de políticas e discussões acadêmicas coloca maior ênfase nessa dimensão. Isso provavelmente se deve à materialidade administrativa e política dessa definição. Também enfatizamos que o PNE, como “plano”, tem um caráter indutivo, ou seja, serve de referência para que entes subnacionais (estados e municípios) desenvolvam seus próprios planos e promulguem regulamentações para atingir suas metas.

Para entender como os entes federados incorporaram o poder indutor da Meta 19 a partir do PNE 2014-2024, recorremos a um estudo realizado no estado do Rio de Janeiro como exemplo – e não a título de generalização. Nesse estudo, Amaral (2022) analisou como os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro legislaram a “gestão escolar democrática” de acordo com o PNE. A autora constatou que 53 deles não aprovaram nenhuma lei sobre o assunto após 2014; 15 municípios regulamentaram a gestão escolar democrática de forma ampliada, incluindo a seleção de diretores e a criação de órgãos colegiados nas escolas; e 24 municípios aprovaram leis que regulamentam apenas os critérios para a seleção de diretores. Amaral (2022, p. 977) concluiu que “[e]ste cenário demonstra traduções

distintas da gestão democrática, revelando elementos que demandam investigações nos diferentes contextos municipais”.

A influência das práticas clientelistas supracitadas talvez esteja no cerne dessa discussão. A autonomia dos municípios para definir a forma de selecionar os responsáveis pela administração escolar ou para participar desse processo é, portanto, definidora das diferenças encontradas entre as diversas redes educacionais em relação a esse aspecto. Apesar das dificuldades e obstáculos desse tipo de prática, a questão segue sendo tensionada na agenda da política educacional.

Nesse sentido, embora o princípio da gestão democrática tenha levado muitos entes federativos (estados e municípios) a praticar a eleição de diretores pela comunidade escolar após a redemocratização do país e as legislações apresentadas, existem diversas formas de seleção de diretores, incluindo procedimentos seletivos, indicação, concurso, métodos combinados, além da consulta à comunidade.

Estudo recente sobre o tema (Simielli et al., 2023) aponta que as nomeações políticas ainda são feitas em quase metade (48%) dos estados brasileiros. Essa realidade é ainda mais preocupante nas redes municipais, em que 54,6% dos diretores no último censo educacional (Inep, 2023) indicaram que obtiveram seu cargo exclusivamente por escolha/indicação da administração municipal (sem nenhum processo seletivo ou participação da comunidade). Como já mencionado, isso mostra a forte presença do patrimonialismo na sociedade brasileira, ao qual o sistema educacional está sujeito.

Essa situação costumava ser ainda pior, especialmente nos estados historicamente mais propensos a práticas políticas clientelistas. Em alguns, como Maranhão, Amapá e Sergipe, mais de 80% dos diretores de escolas (estaduais e municipais) eram nomeados por governos locais em 2007, como relatam Oliveira e Giordano (2018). A introdução de processos que utilizassem critérios técnicos e/ou participação da comunidade na seleção dos diretores, induzida pelo PNE a partir de 2014, mudou lentamente esse cenário, como apontam as autoras após analisar as mudanças no perfil dos diretores brasileiros de 2007 a 2015:

Em alguns casos, apesar de haver uma tendência à adoção de processos mais democráticos para a escolha de diretores/as na rede estadual, os sistemas municipais mantêm a tendência patrimonialista, mantendo a indicação (especialmente, a política) como estratégia de escolha de diretores. (Oliveira & Giordano, 2018, p. 66).

Em 2020, o Brasil aprovou uma nova lei federal (Lei n. 14.113, 2020) sobre o financiamento da educação pública, que inclui diretrizes para estados e municípios obterem um fundo adicional para gastos com educação. Desde que a questão da seleção de diretores escolares foi incluída na lei, o cenário descrito acima começou a mudar. De acordo com a Lei n. 14.113 (2020), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a seleção de diretores escolares no Brasil deve seguir critérios técnicos baseados na meritocracia e no desempenho dos candidatos. Segundo o texto legal, a União complementará os recursos destinados aos demais entes subnacionais por meio de três modalidades, sendo uma delas a complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). Ela estabelece cinco condições que devem ser cumpridas pelas redes de ensino para receber o repasse de recursos destinados à educação; a primeira dessas condições está diretamente relacionada à escolha dos diretores: “I – Provimento do cargo ou função de diretor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho” (Lei n. 14.113, 2020).

Em razão dessa exigência, cujo cumprimento deve ser comprovado pelos sistemas educacionais por meio da apresentação de leis locais atualizadas, a situação segue mudando nas políticas de escolha de diretores escolares. O Censo Escolar de 2023 (Inep, 2023) mostra que, nos sistemas estaduais, o processo de seleção seguido de eleição com participação da comunidade escolar aumentou de 12,9% (2019) para 26%. Nos sistemas municipais, esse processo é mais lento: a porcentagem de diretores que passaram por processo seletivo e posterior eleição com participação da comunidade escolar cresceu de 4,6% (2019) para 5,9%. Por outro lado, o percentual de diretores que acessaram a função exclusivamente por indicação/escolha da gestão pública local caiu de 66,2% para 54,6%, como se vê na Tabela 3.

Tabela 3

Acesso ao cargo de diretor escolar antes e depois do Novo Fundeb

	Escolas municipais		Escolas estaduais	
	2019	2023	2019	2023
Exclusivamente por indicação/escolha da gestão	66,2%	54,6%	25,1%	20,5%
Processo seletivo e nomeação	6,7%	16,3%	8,8%	11,9%
Concurso público específico	7,2%	7,3%	12,1%	8,5%
Exclusivamente por processo eleitoral com participação da comunidade	13,6%	13,4%	39,5%	28,0%
Processo seletivo e eleição com participação da comunidade	4,6%	5,9%	12,9%	26,0%

Fonte: Elaboração das autoras, com dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2023).

Ou seja, com a vinculação do percentual de transferência de verbas, os sistemas educacionais começaram a mudar suas regulamentações para a seleção de diretores, o que se reflete nos dados reportados. Por meio da nova legislação do Fundeb, colocou-se em prática o que estava previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024: vinculação da transferência de verbas à padronização dos procedimentos de seleção de diretores escolares, levando em consideração critérios técnicos de mérito e desempenho do candidato, com ou sem participação da comunidade. Alguns autores, como Flach et al. (2024), manifestam preocupação com a questão por considerarem que a nova regulamentação pode privilegiar critérios técnicos em detrimento da participação da comunidade na seleção dos diretores. Segundo os autores,

... critérios técnicos ou de desempenho sem consulta à comunidade escolar conduzem ao distanciamento do princípio constitucional perseguido de gestão democrática, posto que a escolha do gestor escolar pode ocorrer de forma burocrática, sem qualquer envolvimento e comprometimento coletivo com os caminhos a serem trilhados e, conseqüentemente, com a qualidade da educação almejada. (Flach et al., 2024, pp. 11-12).

Gonçalves et al. (2023, p. 11) concordam com esse argumento, apontando que “o processo de escolha de gestor escolar que não envolve a participação da comunidade não cumpre com os princípios da gestão democrática”.

Contudo não é o que se percebe ao analisarmos os dados apresentados na Tabela 3. Ao nos determos nas duas últimas colunas, notamos que há um percentual maior de diretores que passaram por processos de escolha de diretores que incluem a consulta à comunidade escolar – com

e sem processo seletivo em conjunto – tanto na rede municipal (de 18,2% em 2019 para 19,3% em 2023) quanto na rede estadual (de 52,4% em 2019 para 54% em 2023). Há um aumento, mais expressivo no caso das redes estaduais, da associação de estratégias de seleção aos processos de consulta à comunidade, o que pode ser entendido como um caminho importante para qualificar o processo democrático, como argumentamos anteriormente neste texto.

Ainda, vale ressaltar a limitação de uma análise que restringe o exercício da gestão democrática à participação da comunidade na escolha do diretor escolar. Em outras palavras, apesar da consideração de critérios técnicos nessa escolha, algumas críticas à legislação apontam para uma ênfase na participação da comunidade na eleição de diretores escolares como principal ou única expressão da gestão democrática. Na prática, verifica-se que essa relação não é tão simples.

Como vimos argumentando ao longo do texto, a gestão democrática esteve presente na legislação educacional desde a Constituição Federal e tem sido incorporada no contexto escolar através da participação na elaboração do projeto pedagógico e nos conselhos escolares – mesmo que essa participação representativa não seja ainda uma realidade para todas as escolas públicas brasileiras, como apontam os dados apresentados, e que caiba discutir que tipo de participação, como já exposto. No que se refere à escolha do diretor escolar, processo associado à efetivação da gestão democrática a partir do PNE 2014-2024 e que incorpora a associação de critérios técnicos a essa escolha – reforçada pelo Fundeb Permanente –, questionamos as críticas apontadas que defendem a participação da comunidade como expressão da efetivação da gestão democrática. Entendemos que a participação da comunidade nesse processo – associada ou não a critérios técnicos – pode encobrir aspectos democráticos pelo caminho.

Como exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, onde a participação da comunidade na escolha de diretores escolares é uma prática desde 1985 (em conjunto com outros critérios que variaram ao longo dos anos), encontramos diferentes e frequentes expressões de práticas de governança escolar não democráticas. Uma delas se refere à “perpetuação” de diretores no cargo por mais de vinte anos, eleitos consecutivamente pela comunidade, o que fere o princípio democrático da alternância de poder. Outra prática se relaciona ao alto número de chapas de candidaturas únicas em muitas das mais de 1.500 escolas da rede municipal nos últimos anos (o sistema foi alterado recentemente). Verificam-se, ainda, condutas centralizadoras e antidemocráticas de diretores eleitos democraticamente nesse mesmo contexto, conforme descrito em estudos como o de M. Lima (2021).

Nesse sentido, a participação da comunidade na escolha dos diretores é uma forma de atuação democrática nos processos escolares, legitimando a representatividade do diretor selecionado por meio de uma escolha que pode ser apoiada em critérios técnicos. Porém reforçamos que essa participação não garante, por si só, que a gestão do diretor escolhido será exercida democraticamente, e argumentamos que o exercício da gestão democrática na escola pública brasileira deve ir além do processo de participação na escolha de diretores.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) – aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer CNE/CP n. 4, 2021) – elenca as competências e tarefas do diretor, que são divididas em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, pessoal-relacional e administrativo-burocrática. O documento, cuja aprovação final pelo Ministério da Educação ainda está pendente, serve como referência para as políticas estaduais e municipais em relação aos diretores escolares e destaca, principalmente na dimensão político-institucional, as competências e tarefas relacionadas ao exercício da gestão escolar democrática. No entanto o documento extrapola os textos legais nacionais ao entender que a gestão demo-

crática na atuação do diretor escolar vai além de possibilitar a participação em determinados momentos da vida escolar. Entende que o trabalho escolar é essencialmente coletivo e que cabe ao diretor escolar coordenar esse processo com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade para todos.

O objetivo do documento foi parametrizar os diferentes aspectos do papel do diretor escolar, contribuindo, assim, para o estabelecimento de políticas em nível nacional, estadual e municipal para seleção, monitoramento e avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como para sua qualificação em termos de formação e desenvolvimento profissional nas redes e sistemas públicos de ensino. Ao reforçar a gestão democrática como princípio que norteia não só a dimensão política da função, a BNC-Diretor Escolar pode ser o início de uma ampliação do conceito na sua aplicabilidade prática, aproximando-se do que Souza e Finatti (2024, p. 132) sugerem como “ampliação do alcance da democracia na escola, colocando-a como um dos fins educacionais”.

Nesta seção, apresentamos a discussão e os arranjos de política educacional relacionados à “gestão escolar democrática” em nosso país desde “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932/1984) até os dias atuais, passando pela redemocratização brasileira na década de 1980. Como já descrevemos, a legislação nacional regulamentou a gestão democrática, levando em conta inicialmente a descentralização das decisões sobre o tema e o respeito aos princípios de autonomia garantidos pela organização federativa do país. Desde a Constituição Federal de 1988, a agenda política nacional prioriza a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional, em três eixos: (i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (ii) participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou similares; (iii) participação da comunidade escolar na eleição de diretores escolares. Com base nos dados apresentados e no diálogo com outros estudos sobre o tema, articulamos o arcabouço legal ao contexto e discutimos os desafios que permanecem tanto na interpretação quanto na implementação das normativas.

A produção acadêmica nacional prioriza estudos sobre a gestão democrática com foco nas instâncias de participação estabelecidas pela legislação, como apontam Oliveira et al. (2023). No entanto não seria um truncamento do conceito limitar a discussão sobre gestão democrática às exigências legais resumidas nesta seção? Não deveríamos priorizar estratégias de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras a partir de um conceito mais amplo? Como apontam Amaral e Oliveira (2019, p. 5),

A gestão democrática da escola não está dada, não se decreta nem se institui por meio de uma legislação que a regule. A escola democrática exige estruturas democráticas e existe como processo, com avanços e recuos e demanda, sobretudo, práticas democráticas e participativas nos processos de tomadas de decisões.

Considerando a necessidade de aprofundar e ampliar a definição de “gestão escolar democrática” e a possibilidade de aproximação a estudos internacionais sobre o tema, na próxima seção propomos uma síntese dos conceitos de liderança “compartilhada” e “distribuída” em estudos internacionais.

Liderança distribuída e gestão escolar democrática

Embora reconheçamos os distanciamentos nos mais diversos níveis (especialmente contextuais e normativos) nos cenários educacional e acadêmico, consideramos que seria relevante trazer

para a discussão aspectos que vêm sendo considerados internacionalmente sobre práticas no trabalho do diretor escolar que incorporam a participação e a coletividade, especialmente nos últimos anos. Acreditamos que, justamente por retratar contextos diversos, a discussão internacional sobre o tema pode nos ajudar a ampliar a discussão sobre gestão democrática, incorporando ações práticas do diretor e sua equipe nas rotinas escolares.

Inicialmente, cabe destacar que a literatura internacional se refere ao trabalho do diretor escolar e sua equipe utilizando muito mais frequentemente o termo liderança escolar (*school leadership*) do que gestão escolar (*school management*). Contudo essa literatura sobre liderança escolar ainda é pouco difundida em pesquisas e formação de diretores escolares no Brasil (Brooke & Rezende, 2020), por isso consideramos relevante discutir aproximações e distanciamentos de alguns conceitos abordados na literatura internacional e em produções locais.

Bush e Glover apresentaram uma interessante discussão sobre modelos de liderança escolar em um artigo que “revisa a literatura teórica, para ver como a liderança é conceituada, e a literatura empírica, para demonstrar se e como as evidências de pesquisa apoiam esses conceitos de liderança escolar” (Bush & Glover, 2014, p. 553, tradução própria). Em relação à liderança distribuída, os autores acreditam que a discussão veio a campo para ampliar o debate, muitas vezes focado em um conceito individual de liderança escolar. As discussões sobre esse tema adotaram e desenvolveram inicialmente os conceitos de liderança compartilhada, colegiada e/ou participativa. Desde a década de 2000, no entanto, o campo de pesquisa tem favorecido o conceito de liderança distribuída. A revisão de literatura dos autores indica que um ponto de partida para a compreensão da liderança distribuída é a falta de apego à posição de autoridade. Todavia os autores enfatizam que essa consideração não significa que “liderança distribuída implica necessariamente uma redução no escopo do papel do diretor” (Gronn, 2010, como citado em Bush & Glover, 2014, p. 560, tradução própria).

Segundo Spillane (2006, p. 560, tradução própria), a liderança distribuída está vinculada à prática de liderança:

Essa prática é enquadrada de uma forma muito particular, como um produto das interações conjuntas de líderes escolares, seguidores e aspectos de sua situação, como ferramentas e rotinas. Essa visão distribuída da liderança muda o foco dos diretores escolares e outros líderes formais e informais para a rede de líderes, seguidores e suas situações que dão forma à prática de liderança.

Leithwood et al. (2007, p. 38, tradução própria) concordam com esse raciocínio e apontam que “o conceito de liderança distribuída se sobrepõe substancialmente aos conceitos de liderança compartilhada, colaborativa, democrática e participativa”. Entretanto os autores diferem na maneira como analisam o conceito de práticas de liderança distribuída em suas pesquisas. Enquanto Spillane está mais interessado nas interações entre as pessoas envolvidas e as situações no local de trabalho, Leithwood e colegas concentram suas análises nos comportamentos ou papéis dos líderes nessas interações.

Com base em um estudo conduzido em escolas de Ontário, Leithwood et al. (2007) testaram suas hipóteses sobre os papéis e comportamentos associados às práticas de liderança distribuída. Os autores concluem que

. . . distribuir liderança para outros não parece resultar em menor demanda por liderança daqueles em posições formais de liderança. Na verdade, produz maior demanda: para coordenar quem desempenha quais funções de liderança, para construir capacidades de lide-

rança em outros e para monitorar o trabalho de liderança desses outros, fornecendo *feedback* construtivo a eles sobre seus esforços. (Leithwood et al., 2007, p. 63, tradução própria).

Nesse ponto, os autores concordam, pois Spillane enfatiza que os líderes escolares precisam estar preparados para desenvolver uma liderança distribuída nas escolas:

Ancorar o desafio da preparação e do desenvolvimento da liderança na prática de liderança pode envolver programas de preparação de diretores que trabalhem para desenvolver uma mentalidade distribuída, ajudando os diretores a pensar sobre a prática de liderança e a pensar sobre ela a partir de uma perspectiva distribuída. (Spillane, 2006, p. 99, tradução própria).

Cabe considerar, inicialmente, que a discussão sobre a escolha dos diretores não está presente na conceitualização ou nos relatos de operacionalização da liderança distribuída, uma vez que essa decisão, nos contextos dos pesquisadores, é embasada por procedimentos de comprovação de competências técnicas com ou sem a participação da comunidade (*boards*). Ou seja, as pesquisas sobre a efetivação de uma liderança distribuída estão focadas nas práticas e relações estabelecidas no contexto escolar pelo diretor.

Em meio às possíveis aproximações entre os conceitos, fortalecer e valorizar a ideia de descentralização e participação é um tema importante tanto na discussão acadêmica brasileira sobre “gestão democrática” quanto em publicações internacionais sobre “liderança distribuída”. Estas últimas, contudo, dão maior visibilidade à importância de o diretor se envolver e se dedicar à formação de lideranças na escola. Podemos considerar, ainda, como uma similaridade, a boa recepção do conceito. No Brasil, “gestão escolar democrática” está sempre no topo dos temas encontrados nas revisões de literatura sobre gestão/liderança escolar, como demonstram Oliveira et al. (2023). Bush e Glover (2014, p. 561, tradução própria) discutem o quão bem-vindos são os estudos sobre liderança distribuída: “[a] liderança distribuída é popular, em parte, porque está de acordo com a noção de que os valores devem ser compartilhados por professores, profissionais e outros adultos nas escolas”. Pode-se afirmar que esse também é o caso no Brasil, onde a defesa da democratização e da participação é um posicionamento importante no debate público.

Conforme brevemente sintetizado acima, a pesquisa internacional no campo da liderança escolar tem dado maior atenção às práticas ao analisar a liderança distribuída, seja por meio de interações ou dos comportamentos e funções dos envolvidos. Como mostra o volume de revisões de literatura, os estudos sobre modelos de liderança escolar são extensos e focam as práticas dos indivíduos. No entanto a relação entre a definição normativa e o que é praticado nas escolas também é uma preocupação. E, nessa direção, a conceituação pode ser confundida, dando origem à pergunta de Bush e Glover (2014, p. 561, tradução própria): “[a]té que ponto a teoria é uma representação da prática (descrição), e até que ponto ela constitui *advocacy*, uma perspectiva normativa?”.

Nesse ponto, poderíamos reconhecer uma abordagem para a discussão da gestão democrática em nosso contexto, mesmo considerando que os estudos, em nosso caso, tendem a enfatizar a perspectiva normativa e/ou as práticas prescritas pela legislação, o que não costuma ampliar a compreensão da gestão escolar democrática. Enquanto a literatura internacional é centrada na preparação de diretores escolares para a prática da liderança distribuída, no Brasil, a discussão acadêmica das práticas, técnicas e preparação formal de diretores escolares não é tão bem recebida quando ocorre em conjunto com o debate sobre gestão democrática. Conforme a revisão de literatura realizada por Oliveira et al. (2023), há uma certa polarização no campo entre a chamada “tendência atual

ao gerencialismo” na gestão escolar e a implementação da gestão democrática, colocando em oposição a preparação técnica de diretores escolares e o exercício da gestão democrática.

Essa tensão pode ser explicada, em parte, por nossa história política recente, como notam Alves e Nucci (2021, p. 17): “[o]bservou-se que, no período em que os países da América Latina buscavam o fim da ditadura militar, ocorreu em âmbito internacional o aprofundamento das políticas de orientação neoliberal”. De fato, as mudanças no contexto político brasileiro nas últimas décadas determinaram o rumo das discussões sobre a gestão escolar democrática. É importante destacar que a produção acadêmica relacionada à gestão escolar democrática no Brasil acompanha a evolução histórica e política da instauração da democracia em seus respectivos contextos.

Nesse sentido, e considerando a linha histórica apresentada na seção anterior, podemos considerar que, recuperadas e fortalecidas as instâncias de participação popular no período pós-redemocratização do país, ganharam força as discussões sobre a qualificação e a efetividade dessa participação no que se refere à gestão escolar. Em relação ao papel dos diretores escolares em um exercício de construção democrática nas escolas, documentos recentes apontam a relevância de sua preparação para a função e a transversalidade da ação democrática nas competências esperadas para o cargo. Nesse caminho, ao pensarmos na preparação e nas práticas do diretor escolar, possivelmente o diálogo entre a “gestão democrática” e a “liderança distribuída” encontra mais proximidades do que distanciamentos.

Considerações finais

O tema da gestão democrática ganha destaque na agenda da política educacional brasileira e nos seus textos legais desde o período de redemocratização política. Todavia um ambiente propício à democracia “se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais” (Souza, 2009, p. 128).

Embora haja consenso sobre a importância de tais orientações, as regras por si sós não mudam a realidade, como mostraram os dados referentes às estratégias legais para a implementação da gestão democrática – participação na elaboração do projeto pedagógico e no Conselho Escolar –, de acordo com as respostas de professores e diretores escolares a questionários contextuais. Ainda, é preciso considerar que as práticas democráticas dentro da escola vão muito além das normas formais. O contexto político é mais importante do que planos e instrumentos legais que apenas tentam definir um cronograma para a mudança. Se as escolas estiverem inseridas em um contexto autoritário, as regras democráticas não prevalecerão no mundo real da prática.

O caminho pelo qual os diretores de escola chegam a tal posição – somente por meio de critérios técnicos, com participação da comunidade, por meio de métodos combinados ou de outra forma – não tem, necessariamente, relação com a maneira como a liderança é distribuída posteriormente. Embora a participação da comunidade na seleção de seus diretores possa fazer uma diferença significativa – especialmente na legitimação dessa liderança –, seu impacto na distribuição de posições e na descentralização está sujeito a alguma variabilidade. Ainda, deve-se considerar a relação entre a participação da comunidade escolar, em diferentes âmbitos, e o cumprimento da função social das escolas públicas. Ou seja, como argumentam Oliveira e Giordano (2018), essa participação (na elaboração do projeto pedagógico, no Conselho Escolar, na escolha do diretor e em outras instâncias) está comprometida com uma distribuição mais equitativa e democrática do conhecimento escolar?

Nesse sentido, o diálogo proposto com os estudos sobre liderança distribuída pretendeu abrir um caminho para olharmos para uma efetivação da gestão democrática que passe pela construção de relações e práticas na rotina escolar capazes de construir a democracia cotidianamente na escola. O diretor escolar é peça-chave, mas não única, nesse processo. Para tanto, sua legitimidade para a função deve ser atestada não só pela escolha da comunidade, mas também por sua preparação para o cargo.

Embora a maioria dos programas desenvolvidos para a formação de diretores escolares nas décadas seguintes à aprovação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996) tenham priorizado o tema da “gestão democrática da educação”, o cenário em que se discute o tema mudou nos últimos anos. Nesse sentido, a agenda de pesquisa e política sobre gestão escolar começa a abordar, em conjunto, questões relacionadas à liderança escolar (práticas, preparação, efetividade), entendendo que práticas de gestão democrática exigem preparação. A literatura internacional sobre liderança escolar – que não trata de uma liderança centralizada ou personificada em uma pessoa, mas, ao contrário, valoriza cada vez mais uma liderança distribuída – tem insumos com que contribuir.

Este texto está longe de ser exaustivo na discussão de um tema tão complexo. Ao contrário, tem como objetivo lançar luz sobre alguns aspectos da história, contexto e aplicação do conceito de “gestão democrática” no Brasil, visando à continuidade constante de sua elaboração. Esperamos que as reflexões apresentadas estimulem novos estudos.

Referências

- Alves, A. G. de R., & Nucci, L. P. (2021). Concepções de gestão educacional nos países da América Latina: Brasil e Chile. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, Artigo e83220. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83220>
- Amaral, D. P. (2022). Seleção de diretores/as escolares no RJ: Critérios técnicos e participação da comunidade nos textos políticos municipais. *Retratos da Escola*, 15(33), 973-996. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1291>
- Amaral, D. P., & Oliveira, A. C. P. de. (2019). Apresentação: Dossiê temático Gestão Democrática da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(31), 5-12. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.30339>
- Brooke, N., & Rezende, W. S. (2020). *Os dilemas da gestão escolar*. Fino Traço.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação* (G. Rangel, & A. Teixeira, Trans.; 4ª ed.). Companhia Editora Nacional. (Obra original publicada em 1916).
- Flach, S. de F., Gonçalves, Í. B. P., & Cerqueira, M. R. C. A. de. (2024). Relações entre gestão democrática e as exigências do novo Fundeb em municípios paranaenses. *Revista Exitus*, 14, Artigo e024005. <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2460>
- Gonçalves, Í. B. P., Souza, C. M. P. de, Ludovice, P. V. S. S., & Santos, J. S. dos. (2023). O Fundeb permanente e as condicionalidades do VAAR em municípios tocantinenses. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, Artigo e15371. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15371>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Microdados do Saeb 2019*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2023). *Censo escolar; Resultados; Painéis de estatística do Censo Escolar*. Inep. <https://app.powerbi.com>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (2020). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm
- Lei n. 14.644, de 2 de agosto de 2023. (2023). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Lima, C., Camargo, F., & Waldhelm, A. (2022). Conselhos escolares e a participação na gestão democrática: Estudo de uma rede municipal de ensino. *Educação, Sociedade & Culturas*, (61), 113-135. <https://doi.org/10.24840/esc.vi61.436>
- Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Lima, M. de F. M. de. (2021). *Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade de ensino: É possível estabelecer relações?* Appris.
- Lück, H. (2016). *A gestão participativa na escola* (Vol. 3; Cadernos de Gestão). Saraiva.
- Oliveira, A. C. P. de, & Giordano, E. (2018). O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. *Educação Online*, 13(27), 49-72. <https://doi.org/10.36556/eol.v13i27.376>
- Oliveira, A. C. P. de, Pato, C. G., Santos, A. do N., & Pereira, R. (2023). Gestão e liderança escolar: Tendências dos artigos publicados no período 2010-2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1), Artigo e127337. <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127337>
- O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65(150), 407-425. (Obra original publicada em 1932). https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
- Parecer CNE/CP n. 4, de 11 de maio de 2021. (2021). Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (32ª ed.). Autores Associados.
- Silva, J. C. (2010). Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p. (Coleção Educação Contemporânea) [Resenha do livro *Escola e democracia*, de D. Saviani]. *Revista HISTEDBR On-line*, 10(39), 362-365. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639739>

- Simielli, L., Motta, F., Alves, M. T. G., Almeida, F., Carvalho, J. M., & Ferreira, B. du P. G. (2023). *Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras*. D³e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf
- Souza, A. R. de. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>
- Souza, A. R. de, & Finatti, R. R. (2024). Gestão democrática como currículo da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 63(63), 117-136. <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.08>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Teixeira, A. (1936). *Educação para a democracia*. José Olympio.
- Teixeira, A. (1968). *Pequena introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da escola* (5ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico* (3ª ed.). Papirus.
- Vieira, S. L. (2011). Poder local e educação no Brasil: Dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 123-133. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19972>
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 11-25. <https://doi.org/10.14244/198271993175>

Notas sobre autoria

Ana Cristina Prado de Oliveira – análise e validação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Sofia Lerche Vieira – análise e validação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Neste artigo, os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito e foram utilizados dados secundários disponibilizados nas fontes referenciadas no texto.

Editor responsável

 Rodnei Pereira