LIDERANÇA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO, MOTIVAÇÃO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Marília Soares da Silva[1]

RESUMO

Este artigo examina de que modo a liderança escolar repercute sobre o desenvolvimento profissional docente, tomando como eixos de análise a participação institucional, a motivação para o trabalho, as relações humanas e as condições concretas de exercício da docência. O texto deriva de um recorte analítico de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, realizada em quatro escolas públicas municipais de ensino fundamental, com uso de triangulação entre questionários, entrevistas, observação e análise documental. Parte-se da hipótese de que a liderança do diretor produz efeitos relevantes sobre a profissionalidade docente não apenas quando define metas ou distribui tarefas, mas sobretudo quando organiza o clima institucional, torna inteligível a direção pedagógica da escola e regula o acesso dos professores ao reconhecimento, à participação e ao apoio profissional. Os dados empíricos indicam que dificuldades relativas à motivação, às condições de trabalho, às relações humanas e à comunicação insuficiente da visão escolar compõem um quadro que ultrapassa o plano individual e exige leitura organizacional. Ao articular literatura sobre gestão democrática, trabalho docente, liderança e desenvolvimento profissional, o artigo sustenta que a liderança escolar deve ser compreendida como mediação institucional capaz de ampliar ou restringir a profissionalidade dos professores. Sua contribuição está em deslocar o foco da figura isolada do gestor para os efeitos organizacionais da liderança sobre o corpo docente, recolocando o debate sobre qualidade da escola pública no terreno das relações de trabalho, da participação institucional e do reconhecimento profissional.

Palavras-chave: liderança escolar; desenvolvimento profissional docente; participação docente; motivação; condições de trabalho.

SCHOOL LEADERSHIP AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: PARTICIPATION, MOTIVATION, AND TEACHERS' WORKING CONDITIONS

ABSTRACT

This article examines how school leadership affects teacher professional development, focusing on institutional participation, work motivation, human relations, and the concrete conditions in which teaching is carried out. The text is based on an analytical recut of a qualitative, descriptive-interpretive study conducted in four municipal public elementary schools, using triangulation of questionnaires, interviews, observation, and document analysis. The article starts from the hypothesis that school leadership affects teacher professionality not only when it defines goals or distributes tasks, but mainly when it organizes the institutional climate, makes the school's pedagogical direction intelligible, and shapes teachers' access to recognition, participation, and professional support. The empirical material indicates that

[1] Doutora em Ciências da Educação. *Universidad de Desarrollo Sustentable UDS*/PY. promovesd66@gmail.com

difficulties related to motivation, working conditions, human relations, and insufficient communication of the school vision form a pattern that exceeds the individual level and demands organizational interpretation. By articulating literature on democratic management, teachers' work, leadership, and professional development, the article argues that school leadership should be understood as an institutional mediation capable of expanding or constraining teacher professionality. Its contribution lies in shifting the focus away from the principal taken in isolation and toward the organizational effects of leadership on the teaching staff, thereby relocating the debate on public school quality within the field of work relations, institutional participation, and professional recognition.
Keywords: *school leadership; teacher professional development; teacher participation; motivation; working conditions.*

1 INTRODUÇÃO

A liderança escolar costuma ser tratada por meio de um atalho analítico sedutor e, por isso mesmo, insuficiente: personaliza-se o problema. Em muitos estudos, o diretor aparece como centro explicativo quase exclusivo da vida escolar, como se a qualidade da escola pudesse ser lida a partir da soma de atributos individuais de quem a dirige. Em outros, ocorre o movimento inverso: a liderança se dilui em fórmulas vagas de participação e cooperação até perder consistência conceitual. Nenhuma dessas saídas resolve o problema. A escola não funciona pela simples presença da autoridade formal, mas tampouco se organiza por espontaneidade coletiva. Ela depende de mediações institucionais concretas, de coordenação do trabalho, de disputas por sentido e de formas socialmente produzidas de reconhecimento. É por isso que a liderança escolar precisa ser examinada menos como traço subjetivo de uma pessoa e mais como relação institucional que organiza prioridades, distribui poder e produz efeitos sobre quem ensina (Libâneo, 2004; Paro, 2001; Lück, 2009).

Esse deslocamento de foco ganha relevância quando o objeto é o desenvolvimento profissional docente. A profissionalidade do professor não se reduz ao acúmulo de cursos, certificados ou técnicas didáticas. Ela se constrói no interior da escola, nas margens concretas do trabalho cotidiano, nas oportunidades de participação, nas formas de reconhecimento e nas condições em que a docência se torna praticável como ofício. Day (2001) mostra que o desenvolvimento profissional exige aprendizagem contínua ancorada em contextos reais de trabalho; Tardif e Lessard (2014) demonstram que a docência é uma profissão de interações humanas intensas; Perrenoud (2000), por outro lado, chama atenção para o fato de que ensinar envolve competências mobilizadas em cenários complexos, marcados por contingência e pressão. Reunidos, esses autores sugerem um ponto importante: não há desenvolvimento

profissional sólido em ambientes institucionalmente opacos, relacionalmente desgastados ou organizacionalmente precários.

É justamente nesse ponto que emerge a tensão teórica que atravessa o artigo. Há uma tradição de leitura da liderança escolar fortemente marcada por racionalidade administrativa, controle, comando e estabilização das rotinas. Em contraste, outra vertente insiste em que a liderança, para ser educacionalmente fecunda, precisa construir compromissos coletivos, sustentar participação, promover reconhecimento e dar inteligibilidade ao projeto da escola. Paro (2001) recusa a redução da gestão democrática a cordialidade administrativa e recoloca sua finalidade pública no centro da análise. Lück (2009) insiste na liderança como mobilização articulada de pessoas e processos. Hargreaves e Fink (2007), por sua vez, radicalizam a crítica ao curto-prazismo e defendem uma liderança sustentável, isto é, capaz de preservar profundidade, duração, amplitude e justiça. O debate, portanto, não opõe apenas estilos. Ele opõe modos distintos de compreender a própria escola.

O material empírico que sustenta este artigo torna essa discussão menos abstrata. A pesquisa de base, desenvolvida em quatro escolas públicas municipais, identificou dificuldades relativas à motivação para o trabalho, às condições concretas de exercício da docência, às relações humanas no ambiente escolar e à comunicação insuficiente da visão institucional. Não se trata de um conjunto aleatório de queixas. Trata-se, antes, de um quadro em que o problema da liderança deixa de ser uma questão meramente diretiva e passa a aparecer como questão organizacional. Quando a escola comunica mal seus objetivos, reconhece de forma irregular seus profissionais ou mantém relações humanas marcadas por desgaste, o efeito não recai apenas sobre a rotina administrativa; ele atinge a experiência profissional do professor e, com ela, a qualidade pedagógica do trabalho escolar.

É possível argumentar, então, que a lacuna científica do tema não está em saber se liderança importa. Esse ponto já está suficientemente assentado em boa parte da literatura. A lacuna está em compreender como a liderança escolar repercute sobre a profissionalidade docente sem reduzir o professor a variável dependente de um gestor bem-sucedido ou fracassado. Em outras palavras, o problema não é apenas descrever estilos de liderança, mas interpretar o modo como eles organizam participação, pertencimento, reconhecimento e apoio institucional. É esse deslocamento que o presente artigo procura realizar.

A hipótese que orienta a análise sustenta que a liderança escolar repercute sobre o desenvolvimento profissional dos professores por meio de quatro mediações entrelaçadas: a distribuição efetiva de espaços de participação, a qualidade da comunicação institucional, a

produção de reconhecimento profissional e a conformação das condições concretas de trabalho. Não se trata de afirmar uma causalidade simples entre estilo diretivo e desempenho docente. A questão é mais exigente. Sustenta-se que a liderança opera como mediação institucional que pode ampliar ou restringir a capacidade dos professores de se perceberem como sujeitos do projeto escolar, de se engajarem em práticas colaborativas e de atribuírem sentido profissional ao seu trabalho.

O objetivo do artigo, portanto, é analisar como a liderança escolar incide sobre o desenvolvimento profissional docente, com ênfase na participação, na motivação e nas condições de trabalho dos professores. Para isso, o texto se organiza em cinco movimentos. Na introdução, delimita-se o problema, a lacuna e a proposição analítica. Em seguida, a metodologia explicita o enquadramento qualitativo do estudo e o recorte derivado da pesquisa de base. A seção de resultados reorganiza os achados empíricos em torno dos principais núcleos da experiência docente. A discussão tensiona esses achados à luz da literatura. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, avaliam a contribuição do artigo e indicam seus limites e desdobramentos.

2 METODOLOGIA

Este artigo deriva de uma investigação mais ampla sobre liderança escolar desenvolvida em quatro escolas públicas municipais de ensino fundamental localizadas em Mercês e Alto Rio Doce, em Minas Gerais. O que se apresenta aqui não é a reprodução integral do desenho original da pesquisa, mas um recorte analítico construído a partir dele. Esse recorte não foi feito por conveniência expositiva. Ele responde ao próprio problema formulado neste texto. O interesse central deixou de ser a liderança do diretor em sua generalidade e passou a concentrar-se na incidência dessa liderança sobre a experiência profissional dos professores. Metodologicamente, isso significa trabalhar com o mesmo campo empírico e com o mesmo acervo de dados, mas reorganizando o olhar analítico em torno de participação, motivação, relações humanas e condições de trabalho docente.

O enquadramento epistemológico que orienta essa operação é qualitativo e compreensivo-interpretativo. A escolha se justifica porque a liderança escolar, quando tratada como mediação institucional, não se deixa apreender apenas por indicadores formais ou por descrições administrativas de rotina. Ela se manifesta em percepções, tensões, sentidos atribuídos ao trabalho, formas de reconhecimento e expectativas de pertencimento à instituição. Minayo (2014) observa que a pesquisa qualitativa opera no universo dos significados, valores

e motivações; Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que esse tipo de investigação privilegia processos e modos de compreensão elaborados pelos sujeitos. É justamente esse plano de sentido que importa aqui. O desenvolvimento profissional docente não pode ser explicado apenas por variáveis estruturais externas ao trabalho escolar. Ele precisa ser lido também a partir da maneira como os professores percebem o ambiente em que atuam e interpretam as mediações institucionais que o organizam.

Do ponto de vista do tipo de estudo, trata-se de um estudo de caso derivado, com feição descritivo-analítica. A noção de estudo de caso, aqui, não cumpre função ornamental. Ela delimita uma estratégia de investigação que privilegia profundidade, contexto e articulação entre fenômeno e ambiente institucional. Yin (2015) destaca a potência do estudo de caso para compreender fenômenos contemporâneos em contextos reais; André (2013), por sua vez, chama atenção para sua capacidade de preservar a singularidade das relações que seriam apagadas em abordagens demasiadamente generalistas. No presente artigo, essa opção permite tratar a liderança não como abstração normativa, mas como prática institucional situada, percebida de forma desigual por sujeitos distintos e atravessada por tensões concretas do trabalho escolar.

O campo empírico da investigação originária reuniu 54 participantes: 4 diretoras, 30 professoras e 20 alunos de quatro escolas da rede municipal de ensino fundamental. No entanto, a lógica do recorte adaptado reposiciona esse conjunto. As percepções docentes tornam-se o eixo principal da análise, enquanto os dados relativos às diretoras e aos estudantes funcionam como elementos de contraste, contextualização e cotejo interpretativo. Flick (2009) lembra que, em pesquisa qualitativa, delimitar corpus não é apenas separar quantidades; é realizar uma operação teórica. Neste artigo, interessam sobretudo os fragmentos empíricos capazes de iluminar como a liderança toca a profissionalidade docente: dificuldades ligadas à motivação, às relações humanas, às condições de trabalho e à comunicação da visão escolar.

A produção do material empírico combinou observação direta e indireta, aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. A combinação desses instrumentos não decorreu da tentativa de sofisticar a pesquisa pela simples multiplicação de técnicas. Denzin e Lincoln (2006) mostram que a articulação de procedimentos distintos amplia a capacidade de apreender um fenômeno sob perspectivas complementares. Flick (2009), em direção semelhante, entende a triangulação menos como técnica isolada e mais como princípio de construção do olhar investigativo. No caso em exame, a observação aproximou a pesquisa do cotidiano escolar; os questionários ajudaram a captar

regularidades de percepção; as entrevistas permitiram acessar justificativas, valores e sentidos; a documentação institucional serviu para confrontar discurso, prática e organização escolar.

Cumpre notar que os instrumentos utilizados foram previamente submetidos à análise de três doutores e reestruturados antes da aplicação definitiva. Esse dado, embora pareça procedimental, possui relevância metodológica. Gatti (2012) argumenta que a consistência dos instrumentos de pesquisa em educação depende de sua capacidade de produzir informação pertinente ao problema formulado, e não apenas de formalidade técnica. Minayo (2014) reforça essa ideia ao insistir que a credibilidade do estudo passa pela coerência entre pergunta, instrumento e interpretação. A validação prévia, portanto, não funciona aqui como detalhe burocrático, mas como reforço da consistência interna do percurso investigativo.

A estratégia de análise combinou triangulação interpretativa e análise de conteúdo. A triangulação operou como princípio de confronto entre fontes, sujeitos e instrumentos; a análise de conteúdo funcionou como procedimento de decomposição, agrupamento e interpretação das unidades de sentido mais relevantes ao problema estudado. Bardin (2011) observa que a análise de conteúdo permite ultrapassar a superfície textual e alcançar núcleos de significação; Minayo (2014), por sua vez, insiste que o tratamento qualitativo exige movimento contínuo entre dado empírico e elaboração conceitual. A partir dessa chave, o artigo privilegiou cinco categorias: participação docente nas decisões escolares, motivação para o trabalho, relações humanas no ambiente institucional, condições concretas de exercício da docência e comunicação da visão e dos objetivos da escola.

O percurso metodológico adotado não pretende oferecer generalizações universais sobre a escola pública brasileira. Seu alcance é outro. Busca produzir inteligibilidade analítica acerca de como a liderança escolar, em contexto institucional específico, incide sobre a profissionalidade docente. Esse limite não enfraquece o estudo; ele define sua honestidade epistemológica. Como lembra Yin (2015), a força do estudo de caso não reside em generalização estatística, mas em generalização analítica. Nesse sentido, o método empregado oferece base consistente para sustentar a hipótese do artigo e demonstrar que liderança, desenvolvimento profissional e condições de trabalho não constituem planos paralelos, mas dimensões empiricamente entrelaçadas da vida escolar.

3 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa, quando reorganizados a partir do recorte docente, permitem observar um quadro menos homogêneo do que uma leitura superficial sugeriria. O corpo de

professores aparece descrito como diversificado e heterogêneo, com formação situada entre graduação e especialização e faixa etária concentrada entre vinte e dois e trinta e sete anos. Esse dado não é apenas descritivo. Ele indica que a liderança escolar não incide sobre um coletivo uniforme, mas sobre sujeitos que trazem trajetórias, expectativas e capitais profissionais distintos. O desenvolvimento profissional, assim, não se produz em terreno neutro. Ele depende, desde o início, da capacidade institucional de reconhecer diferenças sem dissolver a unidade do trabalho escolar.

O primeiro núcleo empírico relevante diz respeito às motivações de ingresso na docência. O material revela uma oscilação entre razões mais pragmáticas de inserção ocupacional e razões mais vinculadas à identificação com a profissão. Essa ambivalência importa. Ela mostra que o vínculo com o magistério não nasce a partir de uma única matriz simbólica. Em alguns casos, a docência aparece como possibilidade de trabalho; em outros, surge associada a realização pessoal, vocação ou formação anterior. O dado exige cautela interpretativa. Não se trata de opor "vocação" e "necessidade" como mundos separados, mas de reconhecer que a entrada na profissão já traz, em si, diferentes disposições de engajamento. E isso tem consequências para a forma como a liderança precisa atuar na sustentação do pertencimento profissional.

O segundo núcleo diz respeito às dificuldades vividas no exercício do trabalho. Os dados apontam para um quadro em que parte dos professores associa o cotidiano escolar à falta de motivação, número expressivo menciona carência de condições para desenvolver adequadamente o trabalho e a recorrência mais acentuada recai sobre dificuldades nas relações humanas. Ao mesmo tempo, o atraso salarial não aparece como problema central. Esse resultado desloca o foco da análise. O mal-estar docente registrado na pesquisa não se concentra prioritariamente em remuneração atrasada, mas nas condições institucionais em que o trabalho é realizado. A precariedade, nesse caso, não se resume a escassez de recursos. Ela envolve também desgaste relacional, fragilidade organizacional e insuficiência de mediações cotidianas.

Um terceiro núcleo aparece na percepção da liderança diretiva. No olhar dos professores, a presença do diretor tende a ser reconhecida de forma relativamente favorável, com predominância de leitura que aproxima essa atuação de liderança democrática, embora haja registro de práticas mais liberais. Entre os gestores, contudo, a autopercepção se distribui entre liderança liberal e transformacional. Já a síntese global da pesquisa aponta para permanência de traços autoritários no conjunto analisado. Essa dissonância não é um detalhe

menor. Ela evidencia que a liderança não aparece ao campo empírico como bloco homogêneo e transparente. O que a direção pensa de si, o que os professores percebem e o que a análise final do estudo conclui não coincidem integralmente. O dado, por si só, já desloca o debate da tipologia abstrata de estilos para o terreno mais incômodo das percepções conflitantes.

O quarto núcleo, talvez o mais decisivo para o argumento do artigo, refere-se à comunicação da visão escolar e à clarificação dos objetivos institucionais. Os materiais convergem ao indicar comunicação insuficiente da visão da escola por parte da direção, apenas razoável clareza quanto aos objetivos institucionais e certo grau de valorização das crenças, ideias e iniciativas da comunidade. Essa combinação é reveladora. Há sinais de reconhecimento, mas eles não se convertem plenamente em horizonte coletivo inteligível. Há abertura relativa, mas não necessariamente elaboração compartilhada de sentido institucional. Em outras palavras, a liderança pode estar presente como figura, sem se efetivar como orientação pedagógica clara.

Lidos em conjunto, os resultados permitem sintetizar quatro achados principais. Primeiro, o grupo docente combina motivações pragmáticas e identitárias de ingresso na profissão. Segundo, as tensões mais fortes do cotidiano de trabalho se concentram em condições de exercício da docência e relações humanas. Terceiro, a percepção da liderança é mais ambivalente do que qualquer classificação simples permitiria afirmar. Quarto, a fragilidade mais relevante não parece residir apenas na presença ou ausência da direção, mas na dificuldade de transformar presença em comunicação, inteligibilidade de objetivos e participação substantiva. É a partir dessa síntese que a discussão teórica ganha sentido.

4 DISCUSSÃO

O primeiro resultado relevante do artigo exige desfazer uma oposição simplificadora entre vocação e necessidade material no ingresso à docência. O material empírico mostra que o vínculo com o magistério pode nascer tanto de identificação profissional quanto de estratégias concretas de inserção ocupacional. Isso não empobrece a profissão; ao contrário, torna mais realista a análise sobre desenvolvimento profissional. Tardif e Lessard (2014) lembram que o trabalho docente se constrói em condições concretas e historicamente situadas. Day (2001) acrescenta que o compromisso profissional não é um dado fixo, mas uma disposição que precisa ser cultivada. A implicação é clara: liderar professores supõe reconhecer que o engajamento não está dado de antemão. Ele precisa ser produzido institucionalmente.

Esse ponto leva diretamente à discussão sobre condições de trabalho. Quando os professores identificam como problemas centrais a insuficiência de condições para um bom exercício da docência e o desgaste relacional do cotidiano escolar, o artigo recusa uma compreensão estreita do desenvolvimento profissional. Perrenoud (2000) mostra que o trabalho docente envolve competências mobilizadas em situações complexas; Hargreaves (1998) chama atenção para a intensificação do trabalho e para seus efeitos corrosivos sobre reflexão e cooperação; Day (2001), por sua vez, insiste que professores se desenvolvem melhor em ambientes que sustentem aprendizagem profissional contínua. O que os dados revelam, portanto, é que a liderança não pode ser pensada como variável separada das condições em que o trabalho se realiza. Ainda que a direção não controle todos os recursos da escola, ela participa decisivamente da forma como carências são administradas, reconhecidas e simbolicamente distribuídas.

O peso das relações humanas reforça essa conclusão. O fato de elas aparecerem entre os entraves mais recorrentes impede que a docência seja tratada apenas em chave técnico-pedagógica. Hinde (1997) já mostrava a centralidade dos padrões de interação na organização das relações sociais; Lück (2009) recoloca a liderança escolar no terreno da mobilização de pessoas e da coordenação de expectativas; Fullan (2003) lembra que mudanças educacionais fracassam quando ignoram a dimensão relacional da escola. Sob essa perspectiva, um ambiente institucional marcado por tensões interpessoais não apenas dificulta a convivência. Ele corrói motivação, reduz participação e fragiliza a própria possibilidade de desenvolvimento profissional.

É aqui que a ideia de liderança democrática precisa ser tratada com mais rigor. A percepção favorável dos professores quanto à presença do diretor não pode ser lida isoladamente, porque os mesmos dados registram comunicação insuficiente da visão da escola e apenas razoável clareza dos objetivos institucionais. Paro (2001) é preciso ao recusar a confusão entre gestão democrática e mera cordialidade administrativa. Leithwood e Jantzi (2000) mostram que práticas de liderança têm mais efeito quando articulam propósito compartilhado, apoio ao trabalho docente e participação efetiva. Louis et al. (2010), em sentido semelhante, reforçam que a liderança escolar se fortalece quando distribuída em torno de metas comuns inteligíveis. O que o artigo sugere, então, é que a democracia percebida pelos professores talvez seja menos uma democracia de elaboração coletiva e mais uma democracia de presença e convivência. Essa nuance importa porque desloca a análise do rótulo para a substância.

A dissonância entre autopercepção dos gestores, leitura dos professores e síntese mais crítica da pesquisa aprofunda esse argumento. Se parte da direção se percebe entre o liberal e o transformacional, enquanto o professorado identifica traços democráticos e a análise global aponta permanência de autoritarismo, o fenômeno que emerge não é apenas divergência de opinião. Trata-se de opacidade institucional. Harris (2008) e Spillane (2006) ajudam a compreender esse ponto ao mostrarem que a liderança não coincide automaticamente com a intenção do dirigente. Ela é produzida em práticas, distribuída em interações e reinterpretada por diferentes atores. Assim, uma direção pode imaginar-se participativa e, ainda assim, operar sob lógicas centralizadoras se controla informação, define prioridades unilateralmente ou não converte participação em corresponsabilidade.

Nesse contexto, torna-se mais clara a relevância do achado sobre comunicação insuficiente da visão escolar. O problema não está apenas em saber se o diretor está presente. O problema é saber o que essa presença produz. Hargreaves e Fink (2007) insistem que lideranças sustentáveis precisam preservar profundidade, duração, amplitude e justiça. Noguera, Briones e Fuentealba Jara (2003) aproximam qualidade escolar dos desafios institucionais impostos às práticas profissionais. Elliott (2005), por outro lado, recoloca o professor como sujeito reflexivo, não como simples executor de decisões alheias. Reunidos, esses autores permitem uma formulação mais exigente: liderança escolar favorável ao desenvolvimento profissional docente é aquela que organiza o trabalho coletivo em torno de finalidades explícitas, oferece apoio moral e simbólico, reconhece a experiência dos professores e cria condições para que eles atuem como participantes da construção institucional.

É nesse ponto que a proposição analítica do artigo se consolida. A liderança escolar deve ser compreendida como mediação institucional entre organização da escola e profissionalidade docente. Quando essa mediação falha, aparecem justamente os elementos mais visíveis do material empírico: motivação oscilante, relações humanas desgastadas, dificuldade de produzir ambiente de trabalho consistente e participação limitada por baixa inteligibilidade do projeto escolar. Quando ela se fortalece, a liderança deixa de ser mera administração de rotinas e passa a operar como arquitetura do vínculo profissional. O problema, portanto, não é apenas quem dirige. O problema é como a escola se organiza para autorizar, ou restringir, a participação, o reconhecimento e o desenvolvimento daqueles que ensinam.

Essa síntese tem implicação importante para o debate sobre qualidade do ensino. O artigo não sustenta que desenvolvimento profissional docente, isoladamente, resolva os impasses da escola pública. Afirmar isso seria simplificador. O que o texto sustenta é outra coisa: sem condições institucionais mínimas para que os professores atribuam sentido ao trabalho, sejam reconhecidos em sua experiência e compreendam o rumo coletivo da escola, a liderança perde densidade pedagógica e se reduz à gestão de urgências. Participação, motivação e condições de trabalho, assim, deixam de figurar como temas acessórios das pesquisas sobre liderança escolar. Eles são o próprio lugar em que a liderança se realiza, se testa e, por vezes, se desmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma questão que, embora frequentemente insinuada nos estudos sobre gestão escolar, nem sempre recebe tratamento analítico proporcional à sua relevância: de que modo a liderança exercida pela direção repercute sobre o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente por meio da participação institucional, da motivação para o trabalho e das condições concretas de exercício da docência. Ao retomar esse problema, o texto deslocou o foco do gestor isolado para as mediações organizacionais que estruturam a vida escolar. Essa mudança de escala interpretativa permitiu compreender a escola menos como organograma funcional e mais como trama de relações, reconhecimento, tensões e condições de trabalho.

Os resultados reorganizados ao longo do artigo permitiram chegar a algumas conclusões. A primeira é que o desenvolvimento profissional docente não decorre automaticamente da formação acadêmica formal nem de disposições individuais supostamente estáveis. Ele é atravessado por motivações de ingresso distintas, por heterogeneidade interna do grupo docente e pelas condições institucionais em que o trabalho se torna possível. A segunda é que a liderança escolar não se esgota na presença do diretor nem na autodeclaração de um estilo de gestão. O material mostrou uma situação mais ambivalente, em que leituras democráticas coexistem com traços liberais, autoritários e transformacionais, sem coincidência plena entre direção, professores e síntese analítica final. A terceira é que participação, motivação e condições de trabalho não são dimensões periféricas da vida escolar. Elas constituem o lugar concreto em que a liderança se materializa.

A contribuição científica do artigo reside, precisamente, em propor uma leitura da liderança escolar como mediação institucional da profissionalidade docente. Em vez de

restringir o debate à classificação de estilos diretivos ou à mensuração abstrata da qualidade do ensino, o estudo procurou demonstrar que a liderança produz efeitos reais sobre a docência quando regula o acesso dos professores à participação, ao reconhecimento e à inteligibilidade do projeto escolar. Essa formulação recoloca a discussão da qualidade educacional no terreno concreto das relações de trabalho e das formas de coordenação pedagógica. À luz de Paro (2001), Day (2001) e Tardif e Lessard (2014), torna-se possível sustentar que a escola democrática não se define apenas pela abertura formal à comunidade, mas pela capacidade institucional de transformar professores em sujeitos do projeto educativo.

Do ponto de vista institucional, o artigo sugere que políticas e ações voltadas à melhoria da escola pública precisam abandonar a expectativa simplificadora de que a mera substituição de gestores ou a adoção nominal de estilos participativos resolverá os impasses da vida escolar. O que se impõe é agenda mais exigente: formação específica de lideranças educacionais, fortalecimento de culturas institucionais baseadas em cooperação e clareza de propósitos, investimento em condições de trabalho que reduzam desgaste cotidiano e mecanismos consistentes de acompanhamento da atividade gestora. Se a liderança importa, ela importa porque organiza o ambiente em que o professor existe profissionalmente.

Cumpre reconhecer, no entanto, os limites do estudo. O artigo deriva de um recorte territorial específico e de pesquisa já produzida, o que restringe sua possibilidade de generalização. Além disso, o próprio material de base apresenta pequenas oscilações quantitativas entre a redação integral da tese e sua síntese pública, exigindo prudência interpretativa. Esses limites não anulam o argumento; apenas definem seu alcance. Eles também abrem caminho para novas pesquisas que aprofundem a relação entre liderança diretiva, clima organizacional, trabalho docente e aprendizagem em outros contextos institucionais.

Se o artigo autoriza uma formulação final, ela pode ser enunciada com clareza: a liderança escolar só adquire relevância pedagógica consistente quando melhora as condições institucionais em que os professores trabalham, participam e atribuem sentido à escola. Fora disso, ela corre o risco de se reduzir à administração formal de rotinas. É por isso que discutir liderança escolar, hoje, exige discutir simultaneamente participação substantiva, motivação sustentada, relações humanas qualificadas e condições de trabalho dignas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ELLIOTT, J. ***El cambio educativo desde la investigación-acción*.** 4. ed. Madrid: Morata, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FULLAN, M. **The moral imperative of school leadership.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável.** Porto: Porto Editora, 2007.
- HARRIS, A. ***Distributed school leadership: developing tomorrow's leaders*.** London: Routledge, 2008.
- HINDE, R. A. ***Relationships: a dialectical perspective.*** *Hove: Psychology Press*, 1997.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. ***Principal and teacher leadership effects: A replication.*** *School Leadership & Management, London*, v. 20, n. 4, p. 415-434, nov. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13632430020003210>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

- LOUIS, K. S.; LEITHWOOD, K.; WAHLSTROM, K. L.; ANDERSON, S. E. ***Learning from leadership: investigating the links to improved student learning.*** *New York:* The Wallace Foundation, 2010. Disponível em: <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NOGUERA, M. I.; BRIONES, L.; FUENTEALBA JARA, A. R. ***La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas.*** *Persona y Sociedad,* Santiago, v. 17, n. 1, p. 51-63, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648014>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SPILLANE, J. P. **Distributed leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: *Bookman*, 2015.