MODELOS DE LIDERANÇA ESCOLAR E REFERENCIAIS ANALÍTICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

AUTORES

Marília Soares da Silva[1]

Yara Figueiredo Dan[2]

Edival Dan[3]

Leopoldo Oscar Briones Salazar[4]

Luis Antonio Ayala Silvera[5]

RESUMO

Este artigo examina criticamente modelos de liderança escolar e propõe um quadro interpretativo para compreender sua contribuição ao fortalecimento das redes municipais de ensino. Parte-se de uma insuficiência recorrente na literatura: embora a liderança do diretor costume ser associada à qualidade da escola, ainda faltam instrumentos conceituais mais precisos para ler contextos municipais nos quais gestão, comunidade e trabalho pedagógico se encontram intensamente imbricados. O texto retoma, em chave analítico-interpretativa, uma pesquisa qualitativa realizada em quatro escolas municipais de Mercês e Alto Rio Doce, em Minas Gerais, com 54 participantes, a partir da triangulação de entrevistas, questionários, observação e análise documental. Em vez de tomar os estilos de liderança como categorias fechadas, o artigo observa como diferentes formas de direção se combinam, entram em atrito e afetam de maneira desigual a vida institucional da escola. Os resultados sugerem que a liderança identificada no campo não se distribui em tipologias puras; ela se configura por sobreposição de traços democráticos, liberais e transformacionais. Mostram, ainda, que a mera presença da direção e seu reconhecimento institucional não asseguram, por si sós, coordenação pedagógica, participação qualificada nem comunicação clara da visão escolar. Com base no diálogo entre literatura especializada e evidências empíricas, sustenta-se que a liderança só fortalece estruturalmente as redes municipais quando articula quatro eixos: coordenação pedagógica, participação qualificada, comunicação institucional e produção de sentido coletivo. A contribuição central do estudo, assim, está em deslocar o debate da simples classificação de estilos para a análise das mediações institucionais que tornam a liderança escolar efetivamente fortalecedora.

Palavras-chave: Liderança escolar; Gestão escolar; Redes municipais de ensino; Qualidade da educação; Diretor escolar.

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

[2] Pós-Doutorado em Ciências da Educação. *Universidad de Desarrollo Sustentable UDS*/PY. yfdan@uol.com.br

[3] Pós-Doutorado em Ciências da Educação. *Universidad de Desarrollo Sustentable UDS*/PY. edivaldan@uol.com.br

[4] Pós Doutorado em Ciências da Educação. *Universidad de Desarrollo Sustentable UDS*/PY. leopoldobriones@gmail.com

[5] Pós Doutorado em Ciências da Educação. *Universidad de Desarrollo Sustentable UDS*/PY. es.de.luis@gmail.com

SCHOOL LEADERSHIP MODELS AND INSTITUTIONAL MEDIATIONS: AN INTERPRETIVE FRAMEWORK FOR STRENGTHENING MUNICIPAL EDUCATION SYSTEMS

ABSTRACT

This article critically analyzes school leadership models and proposes an interpretive framework aimed at understanding their contribution to strengthening municipal education systems. The research problem stems from a recurring insufficiency in the literature: although school principal leadership is often associated with school quality, conceptual limitations persist in interpreting municipal contexts marked by strong proximity among management, community, and pedagogical work. The study is based on an analytical-interpretive rereading of qualitative research conducted in four municipal schools in Mercês and Alto Rio Doce, Minas Gerais, involving 54 participants through triangulation of interviews, questionnaires, observation, and document analysis. Rather than treating leadership styles as self-explanatory categories, the article examines how different forms of leadership interact, come into tension, and produce uneven effects on school institutional life. The findings indicate that the leadership observed is not organized according to pure typologies, but through the overlapping of democratic, laissez-faire, and transformational traits. They also reveal that visible leadership presence and institutional recognition are not sufficient, in themselves, to consolidate pedagogical coordination, qualified participation, and consistent communication of the school vision. Based on the dialogue between specialized literature and empirical evidence, the article argues that leadership only contributes structurally to the strengthening of municipal education systems when it articulates four axes: pedagogical coordination, qualified participation, institutional communication, and collective meaning-making. The main contribution of the study lies in shifting the debate from the mere classification of styles to the analysis of the institutional mediations that make school leadership effectively strengthening.

Keywords: *school leadership; school management; municipal education systems; educational quality; school principal.*

1 INTRODUÇÃO

A liderança escolar voltou a ocupar posição central no debate educacional por uma razão simples: a escola contemporânea passou a concentrar demandas que já não se acomodam na imagem do diretor como mero executor de rotinas administrativas. Pressão por resultados, expansão das responsabilidades institucionais, intensificação das exigências pedagógicas e necessidade constante de mediação entre Estado, comunidade e profissionais da educação alteraram profundamente o lugar da direção na organização escolar. Por isso, discutir liderança já não significa apenas listar atributos pessoais de gestores. A questão agora é outra: compreender em que medida a direção produz — ou deixa de produzir — coordenação pedagógica, legitimidade interna e orientação coletiva. É justamente aí que Libâneo, Oliveira e

Toschi (2003), Lück (2009) e Hargreaves e Fink (2007) se aproximam, ao reconhecer que a direção escolar só ganha densidade substantiva quando supera o plano procedimental e incide sobre a própria vida institucional da escola.

Essa centralidade do tema não resolveu, contudo, um impasse conceitual antigo. "Liderança" continua sendo uma noção atravessada por tradições analíticas distintas, algumas convergentes, outras francamente concorrentes. Em certos estudos, ela é tratada como prolongamento da posição formal do diretor. Em outros, aparece ligada a atributos pessoais de influência. Há também leituras que a entendem como prática relacional, dependente do contexto e das interações que dão forma ao grupo. Hinde (1997) alerta que relações sociais não se deixam reduzir à soma de características individuais, porque dependem de padrões interativos mais amplos; Chiavenato (2010) recoloca o problema no plano organizacional, marcado por cooperação e conflito; Briones Salazar, Fuentealba e Noguera (2003), por sua vez, aproximam a gestão escolar das mudanças nas práticas profissionais e nas políticas educacionais. Daí a consequência analítica mais importante: quando o enquadramento teórico não é explicitado, a discussão sobre liderança escolar tende a produzir mais classificações do que explicações.

No campo da educação, essa polissemia conceitual se expressa em modelos bastante distintos. Há perspectivas que valorizam a autoridade formal e a clareza decisória como condição de funcionamento organizacional; outras entendem que a legitimidade da gestão depende de participação, escuta e construção compartilhada de objetivos; outras ainda atribuem centralidade à capacidade transformadora do gestor para reorganizar culturas institucionais, mobilizar expectativas e alterar padrões sedimentados de trabalho. Tumbula (2010) aproxima a liderança da direção por valores, enfatizando o componente ético da ação gestora; Elliott (2005), ao discutir a investigação-ação, sugere que liderar também significa criar condições para que a escola produza reflexão sobre sua própria prática; Hargreaves e Fink (2007) radicalizam o debate ao sustentar que a liderança só se justifica, em sentido forte, quando se mostra sustentável, isto é, capaz de combinar profundidade, duração, justiça e inventividade. Essas formulações não são equivalentes. Cada uma projeta uma ideia distinta de escola, de poder e de coordenação institucional.

A lacuna científica que orienta este artigo emerge exatamente desse ponto de tensão. Boa parte da literatura descreve estilos de liderança e lista competências esperadas dos gestores, mas nem sempre dispõe de instrumentos analíticos suficientemente finos para interpretar o funcionamento das redes municipais de ensino. E isso pesa. Em contextos

municipais, a escola opera, em regra, muito próxima da comunidade, do poder público local e de relações de trabalho marcadas por forte personalização. O diretor, nesse ambiente, não enfrenta apenas tarefas técnicas. Move-se num espaço em que autoridade administrativa, vínculos interpessoais, expectativas comunitárias e organização pedagógica se enredam de maneira intensa. Modelos gerais ajudam a nomear estilos; o que muitas vezes não conseguem é explicar de que modo essa trama institucional favorece, ou obstrui, o fortalecimento da escola e da própria rede.

A pesquisa de base que sustenta este artigo, desenvolvida em quatro escolas municipais de Mercês e Alto Rio Doce, em Minas Gerais, oferece um terreno particularmente fecundo para examinar esse problema. O material empírico, produzido com 54 participantes entre diretores, professores e alunos, por meio de entrevistas, questionários, observação e análise documental, não apenas registra percepções sobre estilos de liderança. Ele revela tensões mais profundas entre presença diretiva, participação docente, comunicação da visão escolar, reconhecimento institucional e condições concretas do trabalho pedagógico. É justamente essa espessura do campo que permite superar a leitura puramente classificatória da liderança e avançar para uma compreensão mais relacional e institucional da direção escolar.

Os achados da investigação-matriz já sugeriam uma situação ambivalente: entre os diretores, apareceram traços liberais e transformacionais; entre os professores, predominou a percepção de liderança democrática, embora acompanhada de queixas relativas às relações humanas e às condições de trabalho; entre os alunos, houve forte reconhecimento da presença do diretor, mas participação apenas parcial nas decisões escolares. Some-se a isso um dado especialmente eloquente: a comunicação da visão da escola foi percebida como insuficiente. O conjunto dessas evidências desaconselha leituras simplificadoras. A escola pode possuir direção presente, relativa legitimidade interna e, ainda assim, apresentar fragilidades importantes na articulação de objetivos, na produção de pertencimento e na consolidação de uma orientação pedagógica compartilhada.

É nesse contexto que se inscreve o problema deste estudo: até que ponto os modelos de liderança escolar disponíveis na literatura conseguem, de fato, explicar o fortalecimento das redes municipais de ensino em situações marcadas por proximidade institucional, densidade relacional e exigências pedagógicas contínuas? A hipótese sustentada aqui é direta. A liderança do gestor só produz efeitos estruturais sobre a rede quando articula quatro planos que, na prática escolar, costumam aparecer separados: coordenação pedagógica, participação qualificada, comunicação institucional e produção de sentido coletivo. Ocupar o centro da

engrenagem administrativa, por si só, não resolve o problema. O que importa é a capacidade de converter autoridade formal em organização efetiva de prioridades, vínculos e propósitos compartilhados.

Com base nesse enquadramento, o objetivo do artigo é analisar criticamente modelos de liderança escolar e propor um quadro interpretativo capaz de iluminar sua contribuição para o fortalecimento das redes municipais de ensino. Para tanto, o texto realiza uma releitura analítico-interpretativa da pesquisa desenvolvida em Mercês e Alto Rio Doce, articulando o material empírico produzido com autores da gestão escolar, da liderança educacional e da organização institucional. O argumento central sustentado ao longo do artigo é que a contribuição da liderança não decorre automaticamente do estilo declarado ou percebido, mas da capacidade de a direção se tornar mediação efetiva entre trabalho pedagógico, participação institucional e construção de um horizonte comum para a escola. É a partir dessa chave que a metodologia será explicitada, os resultados serão reorganizados e a discussão formulará o quadro interpretativo proposto.

2 METODOLOGIA

A investigação foi conduzida em chave qualitativa, com orientação analítico-interpretativa, a partir da releitura crítica de pesquisa anterior sobre liderança de gestores escolares em quatro escolas municipais de Mercês e Alto Rio Doce, em Minas Gerais. Essa escolha metodológica não nasceu de adesão abstrata a um paradigma específico. Ela decorre do próprio objeto. Compreender liderança escolar implica lidar com sentidos, interações, percepções e mediações institucionais que escapam a recortes lineares e a mensurações isoladas. Creswell e Poth (2018) associam a pesquisa qualitativa à análise de significados socialmente produzidos; Minayo (2010) destaca sua potência para examinar relações, valores e processos; Flick (2009) chama atenção para a necessidade de desenhos sensíveis à complexidade contextual dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a direção escolar é abordada aqui menos como atributo individual do gestor e mais como prática relacional inscrita em uma configuração institucional específica.

Quanto ao tipo de estudo, o artigo se estrutura como investigação descritivo-interpretativa apoiada em estudo de caso de natureza instrumental. A pesquisa-matriz de que deriva o corpus já se ancorava em paradigma compreensivo-interpretativo e em triangulação de procedimentos. Aqui, porém, o material empírico é retomado com outro recorte analítico: interessa examinar de que maneira diferentes referenciais de liderança ajudam a compreender

o fortalecimento — ou, em sentido inverso, a fragilização — das redes municipais de ensino. Yin (2014) considera o estudo de caso especialmente fecundo para a análise de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais; Stake (1995) sublinha que sua força reside menos na pretensão estatística do que na densidade interpretativa; Denzin e Lincoln (2006) lembram que a triangulação amplia a robustez das inferências ao cruzar fontes, perspectivas e procedimentos. Por isso, o caso analisado vale menos como singularidade curiosa e mais como condensação de tensões recorrentes nas redes municipais brasileiras.

O campo empírico foi composto por quatro escolas públicas municipais do primeiro ciclo do ensino básico, localizadas nos municípios de Mercês e Alto Rio Doce, em Minas Gerais. Participaram da pesquisa 54 sujeitos: 4 diretores, 30 professores e 20 alunos. O recorte não foi tratado como amostra representativa em sentido estatístico, mas como conjunto intencional de atores diretamente implicados no fenômeno estudado. Bogdan e Biklen (1994) observam que, em pesquisas qualitativas, a relevância dos participantes decorre de sua capacidade de iluminar o problema investigado; André (2005) destaca que a escola precisa ser lida em sua espessura institucional e não apenas como cenário neutro de coleta; Libâneo (2004) insiste que a organização escolar só se torna inteligível quando gestão, trabalho docente e experiência discente são analisados em articulação. Foi essa lógica que orientou a composição do corpus: captar a liderança escolar a partir de múltiplos pontos de observação, evitando restringi-la à autopercepção dos gestores.

A produção dos dados combinou quatro procedimentos: observação direta e indireta, questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Cada um deles iluminou um plano distinto do problema. A observação permitiu captar formas de presença diretiva, dinâmicas do cotidiano escolar e circuitos de interação pouco visíveis no discurso formal. Os questionários ajudaram a organizar as percepções de diretores, professores e alunos sobre liderança, participação e funcionamento da escola. Já as entrevistas trouxeram maior densidade ao material, ao explorar justificativas, tensões, crenças e sentidos atribuídos às práticas gestoras. A análise documental entrou como eixo de contraste e contextualização. Lüdke e André (1986) destacam a centralidade da entrevista e da observação na pesquisa educacional; Cellard (2008) insiste que o documento deve ser lido como vestígio institucional, não como prova neutra; Elliott (2005) associa o fortalecimento da investigação educacional à aproximação reflexiva da prática. Assim, o corpus não registrou apenas o que a escola dizia de si, mas também aquilo que seu funcionamento cotidiano deixava entrever.

O percurso de pesquisa desenvolveu-se em três momentos articulados. O primeiro correspondeu à fase exploratória, na qual se procederam a delimitação do objeto, o levantamento bibliográfico e a definição dos instrumentos. O segundo concentrou o trabalho de campo, com validação prévia dos instrumentos, aplicação dos questionários, realização das entrevistas e recolha documental. O terceiro voltou-se à organização, tabulação e interpretação do material, com apoio de sistematizações quantitativas descritivas e análise qualitativa. Gil (2008) lembra que o desenho metodológico precisa expressar coerência entre problema, objeto e procedimentos; Marconi e Lakatos (2010) ressaltam a importância da fase exploratória para a consistência do estudo; Bardin (2016) observa que a análise depende de organização prévia rigorosa do corpus. Mais importante que a simples cronologia, entretanto, é o fato de que cada etapa alimentou a seguinte, produzindo um caminho cumulativo de inteligibilidade do fenômeno.

No âmbito deste artigo, o trabalho metodológico exigiu uma operação adicional: reler analiticamente o corpus a partir de outro eixo interpretativo. Assim, em lugar de expor os achados apenas por grupos de participantes ou por percentuais descritivos, o texto passa a reorganizar o material em torno de problemas centrais da liderança escolar nas redes municipais. Essa reconversão se realizou em três movimentos. Primeiro, selecionaram-se os dados mais diretamente ligados à direção escolar, à participação, à coordenação do trabalho pedagógico e à comunicação institucional. Depois, o material foi recategorizado segundo quatro eixos formulados pelo próprio artigo — coordenação pedagógica, participação qualificada, comunicação institucional e produção de sentido coletivo. Por fim, essas evidências foram confrontadas com a literatura especializada para sustentar inferências sobre o fortalecimento institucional da escola e da rede. Bardin (2016) lembra que a análise de conteúdo não se limita ao registro de ocorrências, mas envolve inferência orientada por categorias; Charmaz (2009) enfatiza a articulação entre dado empírico e elaboração teórica; Saldaña (2021) compreende a codificação qualitativa como processo de condensação analítica. É nesse deslocamento que o texto deixa de apenas reportar a pesquisa de origem e passa a construir uma interpretação própria.

A estratégia adotada tem alcance e limites bem definidos. O estudo não busca generalização estatística, nem autoriza projetar automaticamente os resultados de Mercês e Alto Rio Doce sobre o conjunto das redes municipais brasileiras. Seu alcance é analítico e transferível. Em termos práticos, isso significa que o caso examinado permite construir um quadro interpretativo útil para contextos institucionais semelhantes, sem apagar a

singularidade do material empírico que o sustenta. Esse equilíbrio importa: o desenho metodológico preserva o vínculo com o caso concreto, evita abstrações soltas e, ao mesmo tempo, não se deixa aprisionar por um localismo meramente descritivo. Aqui, o método não aparece como bastidor neutro. Ele participa da própria explicação que o artigo formula.

3 RESULTADOS

O primeiro achado relevante é que a liderança observada nas quatro escolas não se deixa acomodar em tipologias puras. O material empírico aponta a convivência de traços democráticos, liberais e transformacionais, o que enfraquece classificações rígidas e sugere uma prática diretiva híbrida, fortemente modulada pelo contexto institucional. Entre os diretores, a tomada de decisões apareceu associada tanto à liderança liberal quanto à transformacional. Já entre os professores, prevaleceu a percepção de liderança democrática. Essa diferença não precisa ser lida como simples inconsistência. Ela sugere, antes, que a liderança escolar se manifesta de maneiras distintas conforme a posição que cada sujeito ocupa na organização. Mais do que diversidade de estilos, o que emerge daí é o limite de interpretações que tentam reduzir a vida escolar a um catálogo fixo de perfis diretivos.

Esse núcleo empírico se torna mais expressivo quando considerado à luz do perfil profissional dos participantes. Os diretores tinham entre 30 e 45 anos, formação em administração e gestão escolar e experiência funcional variando de 1 a 15 anos. Entre os docentes, observou-se trajetória mais heterogênea, com formação entre graduação e especialização e faixa etária de 22 a 37 anos. À primeira vista, esses elementos poderiam parecer apenas informativos. Não são. Eles mostram que a liderança foi observada em um ambiente atravessado por diferenças de formação, experiência e expectativa profissional. Isso ajuda a compreender por que a direção não se fixa em uma única forma: ela precisa responder, ao mesmo tempo, a demandas administrativas, pedagógicas e relacionais vindas de sujeitos que ocupam posições distintas na organização.

Um segundo núcleo de resultados recai sobre a relação entre legitimidade diretiva e limites de coordenação. Entre os gestores, o ingresso na função apareceu principalmente vinculado à inserção no serviço público, e a dificuldade mais mencionada foi a baixa colaboração de parte dos professores, embora também se tenha registrado apoio da comunidade. No grupo docente, a direção foi vista majoritariamente como democrática. Ainda assim, esse reconhecimento veio acompanhado de diagnósticos de insuficiência nas condições de trabalho, desmotivação relacionada à escola e obstáculos importantes nas relações humanas.

O ponto é expressivo: reconhecer a liderança não significa, automaticamente, produzir cooperação organizacional qualificada. A gestão pode ser percebida como aberta e legítima, mas isso não impede que enfrente dificuldades para alinhar expectativas, coordenar o cotidiano e consolidar o compromisso do coletivo docente.

Esse ponto se torna ainda mais evidente quando se examina a forma como os professores descrevem seu próprio ambiente de trabalho. Dos 30 docentes, 20 identificaram perfil democrático no diretor e 5 associaram sua atuação à liderança liberal. No entanto, 10 mencionaram falta de motivação ligada a aspectos da escola, 20 apontaram insuficiência de condições para um bom trabalho e 25 destacaram problemas nas relações humanas. O peso desses números não reside apenas em sua frequência. O que eles sugerem é uma assimetria entre abertura procedimental e efetividade institucional. Em outras palavras, a escola pode até produzir certa imagem de gestão democrática, mas isso não garante, por si, a construção de um ambiente organizacional capaz de sustentar trabalho pedagógico coeso, relações laborais estáveis e expectativas compartilhadas. A liderança, nesse caso, aparece legitimada em parte, mas ainda aquém de sua potência coordenadora.

O terceiro núcleo empírico refere-se à diferença entre presença institucional e participação efetiva. Entre os 20 alunos pesquisados, a presença do diretor foi percebida como constante por 75%, e todos consideraram suficientes a presença e a qualidade dos professores. À primeira vista, esse dado poderia sugerir um quadro institucional relativamente sólido. No entanto, apenas metade dos estudantes informou já ter participado de alguma decisão relativa aos problemas da escola, e a segurança em relação ao próprio aprendizado mostrou-se dividida em partes iguais. Esse contraste importa. Ele indica que visibilidade diretiva e reconhecimento cotidiano não bastam para produzir integração plena da comunidade escolar nos circuitos de decisão e pertencimento. A direção está presente, mas a participação discente ainda não se converteu em prática institucional consistente.

Esse resultado impede uma leitura complacente da escola como espaço naturalmente democrático sempre que o diretor mantém circulação visível no cotidiano. A presença do gestor pode reforçar autoridade, vigilância, disponibilidade ou proximidade, mas tais elementos só se transformam em participação efetiva quando a escola institui mecanismos mais consistentes de escuta, corresponsabilização e inclusão dos sujeitos em seu projeto. A diferença entre estar sob a presença da direção e participar da construção da vida escolar não é pequena. Ela separa o reconhecimento da autoridade da experiência concreta de pertencimento

institucional. Os dados dos alunos, lidos nessa chave, mostram que a liderança observada não chegou a consolidar plenamente esse segundo plano.

O quarto núcleo de resultados, talvez o mais sensível para o argumento do artigo, aparece na fragilidade da comunicação institucional. O material aponta percepção de insuficiência na comunicação da visão da escola por parte do diretor, clareza apenas razoável quanto aos objetivos escolares e valorização das crenças e iniciativas dos colaboradores. Trata-se de um achado importante, porque desloca a análise para uma dimensão frequentemente subestimada no debate sobre liderança. A escola não se sustenta apenas por normas e tarefas. Ela depende, também, da capacidade de tornar inteligíveis suas prioridades, seu horizonte de ação e o sentido coletivo do trabalho realizado. Quando a visão institucional circula de forma precária, a escola pode até manter presença administrativa e relações interpessoais ativas, mas tende a perder coesão estratégica. É isso que o material empírico sugere: direção existe, porém a inteligibilidade compartilhada do projeto escolar permanece insuficiente.

Lidos em conjunto, os resultados afastam duas interpretações fáceis: a de vazio diretivo e a de fracasso organizacional absoluto. O quadro encontrado é mais ambivalente. Há presença da direção, reconhecimento institucional e alguma percepção de abertura no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, permanecem limites relevantes na coordenação do trabalho docente, na participação efetiva dos estudantes e na comunicação do sentido coletivo da escola. É justamente essa combinação que dá força analítica ao caso e obriga a discussão a ir além da simples rotulação dos estilos de liderança.

4 DISCUSSÃO

Os resultados permitem afirmar, antes de tudo, que a liderança escolar observada no caso estudado escapa a tipologias rígidas. A coexistência de traços democráticos, liberais e transformacionais sugere que a direção se constitui no cruzamento entre contexto, relações de trabalho, cultura institucional e expectativas dos diferentes atores escolares. Day et al. (2010) lembram que a liderança bem-sucedida não é um fenômeno abstrato, mas um processo mediado pelas condições concretas do ambiente escolar; Leithwood e Jantzi (2006) mostram que seus efeitos se realizam, sobretudo, de maneira indireta, por meio das culturas profissionais, das condições de trabalho e das práticas docentes; Hargreaves e Fink (2007) insistem em que a liderança só se sustenta quando deixa de depender exclusivamente da figura do dirigente e passa a estruturar a vida institucional. Vista por esse ângulo, a experiência

analisada não confirma uma categoria estável de liderança. O que ela expõe é uma direção atravessada por tensões e confrontada com seus próprios limites.

Esse achado muda o centro da discussão. Já não basta perguntar se o diretor atua de modo democrático, liberal ou transformacional. Mais produtivo é indagar em que medida a liderança observada produz, de fato, fortalecimento institucional. A mudança não é pequena, porque impede confundir a aparência de determinada forma de gestão com a capacidade real de organizar a escola como projeto coletivo. Os dados mostraram, por exemplo, que os professores reconhecem traços de liderança democrática na atuação do diretor, mas simultaneamente registram dificuldades expressivas nas relações humanas, nas condições de trabalho e na motivação profissional. Abertura procedimental, por si só, não resolve o problema. Bolívar (2012) sustenta que a liderança educativa exige alinhamento entre foco pedagógico e organização institucional; Lück (2010) adverte que participação sem coordenação pode produzir dispersão; Robinson (2011) mostra que os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dependem de intencionalidade clara. O caso estudado reforça esse diagnóstico: há sinais de participação e legitimidade, mas ainda sem a densidade necessária para produzir unidade estratégica.

Aqui se torna particularmente útil distinguir liderança funcional de liderança institucionalmente fortalecedora. A primeira assegura o cotidiano: mantém rotinas, sustenta a visibilidade da autoridade e preserva um nível mínimo de ordem escolar. Pode, inclusive, gerar estabilidade administrativa e reconhecimento imediato do gestor. A segunda opera em outro plano. Ela articula trabalho pedagógico, circulação de objetivos, confiança coletiva e participação orientada por finalidades comuns. Em termos mais diretos, a liderança funcional faz a escola seguir; a fortalecedora dá direção ao percurso e produz razões compartilhadas para sustentá-lo. O material empírico sugere exatamente essa diferença. As escolas pesquisadas não padecem de ausência de liderança, mas convivem com a distância entre exercer a direção e consolidar fortalecimento institucional duradouro. À primeira vista, a distinção pode parecer sutil; teoricamente, porém, ela é decisiva.

O primeiro eixo do quadro interpretativo diz respeito à coordenação pedagógica. A autoridade do diretor só adquire densidade institucional quando passa a orientar o trabalho escolar em torno de finalidades educativas reconhecíveis e compartilhadas. Libâneo (2004) vincula o sentido da gestão escolar à organização do trabalho pedagógico; Paro (2010) recusa uma escola pública governada como aparelho burocrático desligado de sua função educativa; Fullan (2014) associa mudanças consistentes à articulação entre compromisso moral,

capacidade profissional e ação coletiva. Foi exatamente nesse ponto que os resultados revelaram uma fratura: a presença diretiva é reconhecida, mas a dificuldade de colaboração docente e a insuficiência das condições de trabalho mostram que essa presença ainda não se converteu plenamente em coordenação pedagógica legitimada. A escola é administrada; o projeto pedagógico, nem sempre.

O segundo eixo é a participação qualificada. Aqui importa evitar uma confusão frequente: participação não se resume à abertura genérica para falar, opinar ou circular no espaço escolar. Participação qualificada supõe inclusão efetiva nos circuitos de decisão, corresponsabilização institucional e mediação entre escuta e direção formativa. Paro (2010) lembra que democratizar a escola implica redistribuir voz real, e não apenas administrar a aparência do consenso; Lück (2009) mostra que a gestão democrática depende de estruturas permanentes de envolvimento e corresponsabilidade; Fielding (2001), ao discutir estudantes como agentes de mudança, enfatiza que a participação estudantil só ganha sentido quando deixa de ser decorativa. À luz dessas formulações, o dado segundo o qual apenas metade dos alunos participou de decisões sobre problemas escolares revela uma limitação clara. Há proximidade com a direção, mas ela ainda não se converte em participação suficientemente estruturada da comunidade escolar.

O terceiro eixo é a comunicação institucional. Talvez esteja aí uma das dimensões mais subestimadas da liderança escolar — e, ao mesmo tempo, uma das mais decisivas para o fortalecimento das redes municipais. Dirigir não se resume a decidir. Significa tornar inteligíveis os objetivos da escola, explicitar prioridades, dar clareza às responsabilidades e sustentar circulação consistente de sentido entre os diferentes segmentos. Robinson (2011) mostra que a liderança centrada na aprendizagem depende de comunicação capaz de traduzir expectativas e prioridades em práticas concretas; Leithwood, Harris e Hopkins (2020) sugerem que a liderança bem-sucedida atua sobre a qualidade do ambiente escolar justamente porque confere coesão ao trabalho coletivo; Hargreaves e Fink (2007) lembram que a sustentabilidade institucional requer profundidade de compromisso, e compromisso dificilmente se consolida onde a visão da escola circula de forma precária. Por isso, a insuficiência observada na comunicação da visão escolar está longe de ser um detalhe lateral. Ela atinge o núcleo do problema. Sem comunicação institucional consistente, a liderança tende a ficar presa à presença pessoal do diretor e perde força para produzir orientação compartilhada.

O quarto eixo diz respeito à produção de sentido coletivo. A liderança escolar não atua apenas sobre tarefas, rotinas e estruturas. Ela interfere, também, na maneira como os sujeitos

compreendem a escola, se reconhecem nela e relacionam seu trabalho, ou sua experiência estudantil, a um projeto comum. É justamente aí que se torna mais difícil a passagem da liderança funcional para a liderança fortalecedora. Hinde (1997) ajuda a perceber que relações institucionais não se sustentam apenas por regras, mas por padrões de interação carregados de significado; Elliott (2005) sugere que instituições educativas ganham espessura quando se tornam capazes de refletir sobre si mesmas; Fullan (2014) associa mudança duradoura a compromisso coletivo, não à mera obediência procedimental. No caso examinado, a combinação entre presença diretiva reconhecida, segurança formativa apenas parcial entre os alunos e queixas docentes sobre relações humanas indica que esse processo ainda não se completou. A escola funciona. O que ainda não alcançou é uma convergência simbólica mais robusta em torno de seu projeto educativo.

Esses quatro eixos não devem ser entendidos como lista de atributos desejáveis, mas como mediações interdependentes que tornam a liderança escolar capaz de fortalecer redes municipais. Coordenação pedagógica sem participação qualificada tende ao centralismo eficiente, mas frágil; participação sem comunicação institucional tende à dispersão; comunicação sem produção de sentido coletivo degenera em discurso formal; sentido coletivo sem coordenação pedagógica perde eficácia prática. A força do quadro interpretativo proposto está justamente em mostrar que o problema da liderança escolar não se resolve na escolha entre estilos, mas na articulação entre mediações institucionais concretas. Esse deslocamento permite ler o caso de Mercês e Alto Rio Doce não como coleção de impressões sobre diretores, mas como expressão de uma dificuldade mais ampla das redes municipais: transformar direção escolar em capacidade institucional de organizar o trabalho educativo de forma partilhada, inteligível e sustentável.

As implicações dessa leitura para as redes municipais de ensino são relevantes. Políticas de formação de gestores que se restrinjam a competências administrativas genéricas tendem a capturar apenas a superfície do problema. Se a liderança se mostra decisiva para a qualidade da escola, sua avaliação e seu acompanhamento precisam incorporar critérios relacionados à coordenação pedagógica, à qualidade das relações de trabalho, à participação efetiva de professores e estudantes e à capacidade de tornar claros os objetivos institucionais. Em termos de governança educacional, isso significa deslocar o foco da figura heroica do diretor para as condições organizacionais que permitem à liderança produzir efeitos duradouros. O fortalecimento das redes municipais, nessa chave, não depende apenas de “bons líderes”, mas de dispositivos institucionais que favoreçam liderança com densidade

pedagógica, legitimidade relacional e potência integradora. É nesse ponto que o caso analisado deixa de ser local e passa a iluminar um desafio mais amplo da escola pública brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo partiu de um problema recorrente no debate educacional: embora a liderança do diretor seja amplamente vinculada à qualidade da escola, ainda persistem insuficiências conceituais relevantes quando se busca interpretar sua contribuição nas redes municipais de ensino. O caso examinado mostrou que esse impasse não se resolve pela simples classificação estilística dos gestores. Nas quatro escolas pesquisadas, a liderança não apareceu como expressão pura de um único modelo. O que emergiu foi uma combinação de traços democráticos, liberais e transformacionais, acompanhada de legitimidade relativa da direção, presença institucional reconhecida e, ao mesmo tempo, limitações expressivas na coordenação do trabalho pedagógico, na participação discente e na comunicação da visão escolar. Por isso, responder ao problema de pesquisa exige deixar de lado leituras impressionistas e voltar a atenção para as mediações concretas por meio das quais a direção escolar produz, ou deixa de produzir, fortalecimento institucional.

A hipótese do estudo foi confirmada, embora não sem refinamento. A liderança escolar só contribui estruturalmente para o fortalecimento das redes municipais quando consegue articular coordenação pedagógica, participação qualificada, comunicação institucional e produção de sentido coletivo. Os dados, contudo, mostraram que esses planos não se integram de forma automática. Uma escola pode ter direção presente, gestor reconhecido e até certa abertura procedimental, sem que disso resulte uma orientação coletiva consistente. Esse achado desloca o debate. O centro da análise deixa de ser a figura do diretor, em si, e passa a ser a qualidade institucional das mediações que sua liderança efetivamente produz. Nessa chave, a distinção entre liderança funcional e liderança institucionalmente fortalecedora se mostra mais fértil do que a mera rotulação de estilos.

A contribuição científica mais nítida do estudo está nesse deslocamento analítico. Em vez de tomar liderança democrática, liberal ou transformacional como categorias que se explicam por si mesmas, o artigo organiza a interpretação em torno de quatro eixos: coordenação pedagógica, participação qualificada, comunicação institucional e produção de sentido coletivo. Essa escolha permite ler com mais precisão as redes municipais, nas quais a liderança do gestor se exerce em ambiente marcado por forte proximidade entre escola, comunidade e poder público local. Ao recentrar a análise nessas mediações, o texto não apenas

dialoga com a literatura de liderança escolar; também oferece uma chave útil para debates sobre formação de gestores, acompanhamento institucional e governança educacional.

Do ponto de vista prático, a discussão sugere que políticas voltadas ao fortalecimento das redes municipais não deveriam se limitar ao desenvolvimento de habilidades administrativas ou ao incentivo abstrato à gestão democrática. O desafio é mais exigente. Trata-se de construir condições institucionais para que a liderança do diretor se converta em capacidade duradoura de orientar o trabalho pedagógico, integrar a comunidade escolar, tornar visíveis os objetivos da escola e sustentar pertencimento em torno do projeto educativo. Isso requer acompanhamento formativo, avaliação de processos e atenção às relações internas da escola, e não apenas monitoramento de resultados ou cumprimento de rotinas. Em outras palavras, a liderança escolar relevante para a qualidade da educação não é a que apenas ocupa o cargo com presença visível, mas a que produz mediações que tornam a escola coletivamente mais inteligível, coesa e pedagogicamente orientada.

O estudo tem limites claros. Seu alcance é analítico, não estatístico, e se apoia na releitura de um corpus produzido em contexto específico. Isso não diminui sua relevância; apenas define com precisão o tipo de inferência que ele pode sustentar. Por essa razão, a agenda de pesquisa continua aberta. Comparações entre redes municipais, estudos sobre liderança e aprendizagem, análises da formação de diretores e investigações sobre participação estudantil podem aprofundar o quadro formulado aqui. Ainda assim, o caso examinado já permite afirmar algo importante: nas escolas públicas municipais, o problema da liderança não se resume à existência ou inexistência de direção. O ponto decisivo está em saber se essa direção consegue converter autoridade formal em coordenação pedagógica legítima, comunicação institucional consistente, participação qualificada e sentido coletivo duradouro. Sem isso, a escola funciona, mas abaixo de sua própria potência institucional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Pesquisa qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. ***Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo***. *Málaga: Ediciones Aljibe*, 2012.

BRIONES SALAZAR, Leopoldo; FUENTEALBA JARA, Rodrigo; NOGUERA E., María Inés. ***La gestión escolar y el desarrollo curricular:*** *implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas*. *Persona y Sociedad, Santiago*, v. 17, n. 1, p. 51-63, 2003.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional:** a dinâmica do sucesso das organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. ***Qualitative inquiry and research design:*** *choosing among five approaches.* 4. ed. *Thousand Oaks:* SAGE, 2018.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HOPKINS, David; HARRIS, Alma; LEITHWOOD, Kenneth; GU, Qing; BROWN, Eleanor. ***10 strong claims about successful school leadership***. *Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services*, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIOTT, John. ***El cambio educacional desde la investigación-acción***. 4. ed. Madrid: Morata, 2005.

FIELDING, Michael. ***Students as radical agents of change***. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, v. 2, n. 2, p. 123-141, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017949213447>. Acesso em: 14 abr. 2026.

FLICK, Uwe. ***An introduction to qualitative research***. 4. ed. London: SAGE, 2009.

FULLAN, Michael. ***The principal: three keys to maximizing impact***. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HINDE, Robert A. ***Relationships: a dialectical perspective***. *Hove: Psychology Press*, 1997.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. ***Seven strong claims about successful school leadership revisited***. *School Leadership & Management, London*, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. ***Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices***. *School Effectiveness and School Improvement, London*, v. 17, n. 2, p. 201-227, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450600565829>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROBINSON, Viviane M. J. ***Student-centered leadership***. *San Francisco: Jossey-Bass,* 2011.

SALDAÑA, Johnny. ***The coding manual for qualitative researchers***. 4. ed. *London*: SAGE, 2021.

STAKE, Robert E. ***The art of case study research***. *Thousand Oaks*: SAGE, 1995.

TUMBULA, Samuel Helena. **Culturas organizacionais e liderança nas escolas:** a direcção por valores em estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2010. Disponível em:

<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ucp.pt:10400.14/2353>. Acesso em: 14 abr. 2026.

YIN, Robert K. ***Case study research: design and methods***. *5. ed. Thousand Oaks*: SAGE, 2014.