UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

Vera Maria Pupim Perdonatti

O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NA ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DA TERRITORIALIDADE

Araraquara
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

Vera Maria Pupim Perdonatti

O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NA ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DA TERRITORIALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação

Orientador(a): Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Araraquara
2026

P433g

Perdonatti, Vera Maria Pupim
O gestor escolar como articulador na escolarização e as implicações da territorialidade. / Vera Maria Pupim Perdonatti. -- Araraquara, 2026
122 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

1. Gestão Escolar. 2. Organização Escolar. 3. Agente Articulador. 4. Territorialidade. 5. Proposta Pedagógica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa evidencia o gestor escolar como agente político que articula a organização da escolarização, integrando pessoas, políticas, currículo e territorialidades. Sua atuação supera o gerencialismo técnico e adota uma racionalidade pedagógica e democrática, na qual decisões se constroem na interação crítica com o território.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research highlights the school manager as a political agent who articulates the organization of schooling, integrating people, policies, curriculum and territorialities. Its performance goes beyond technical managerialism and adopts a pedagogical and democratic rationality, in which decisions are constructed in critical interaction with the territory.

VERA MARIA PUPIM PERDONATTI

O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR NA ESCOLARIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DA TERRITORIALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras , Araraquara , para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 25/08/2026

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____

Prof. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva
UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Campus Franca

_____

Prof. Dr. Laôr Fernandes de Oliveira
SESI-SP – Educação – Gerência de Projetos Educacionais

_____

Prof. Dra. Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi (Suplente Interna)
UNESP-Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____

Prof. Dr. Helio José dos Santos Souza (Suplente Externo)
SESI-SP – Educação – Diretor Escolar – GEE/SESI-SP

Dedico este trabalho à minha amada família, meus filhos Vitor e Ana Clara e, ao meu esposo, Euclides.

AGRADECIMENTOS

Concluir este mestrado é a realização de um sonho. Mas, sobretudo um desejo de oferecer minha humilde contribuição em favor de uma escola mais justa e humana. Este sonho exigiu dedicação, resiliência e, acima de tudo, a confiança na presença de Deus e o apoio incondicional de uma rede de pessoas extraordinárias que contribuíram nessa jornada. A todos(as), registro aqui o meu eterno reconhecimento e minha sincera gratidão.

À **Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara**, em seu todo institucional, pelo acolhimento e respeito com que sempre fui tratada.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes**, pelos momentos de diálogos sempre enriquecedores e construtivos, pelo acolhimento às minhas reflexões, pelas orientações sempre precisas, pela competência e paciência com que conduziu a minha trajetória de estudos desde o ingresso nas suas disciplinas, em que tive a honra de ser aceita como aluna especial e, hoje, de ser sua orientanda neste curso.

À banca examinadora deste trabalho, pelas contribuições, pelo diálogo enriquecedor e seriedade.

Aos docentes **Prof. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva** e **Prof. Dr. Laor Fernandes de Oliveira**, pelas críticas e sugestões valiosas oferecidas no exame de qualificação.

Às escolas do **Serviço Social da Indústria – SESI-SP**, por propiciar minhas aprendizagens em campo de trabalho.

Aos colegas de curso, com os quais tive o privilégio de compartilhar momentos de companheirismo e aprendizagem.

E, finalmente, à minha família que amorosamente aceitou, de modo gentil, compreensivo e inconteste abdicar de muitos momentos de convívio, o que sem dúvida, foi a maior força que me permitiu chegar até aqui.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele.”

(Arendt, 1972)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo caracterizar, a partir da frequência de ocorrência, as ações do gestor escolar como articulador da organização da escolarização frente às implicações da territorialidade, entendida tanto como atributo do território quanto como elemento transversal capaz de modular, tensionar e ressignificar a ação gestora. O problema de pesquisa consistiu em investigar quais são os componentes da ação gestora e de que modo eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador da escolarização. Para responder a essa questão, adotou-se uma abordagem de caráter misto, qualitativa e quantitativa, utilizando a análise de conteúdo de Bardin no estudo descritivo exploratório das categorias definidas no instrumento de pesquisa e desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário on-line a gestores escolares. Os resultados permitiram identificar os componentes estruturantes da natureza político-articuladora da gestão escolar envolvendo, a liderança do gestor como agente político, a gestão pedagógica e de currículo como princípio, a territorialidade como elemento transversal e a superação do gerencialismo técnico em favor de uma gestão democrática e socialmente referenciada. Como contribuição, o estudo amplia a compreensão acerca da ação gestora em sua dimensão político-articuladora e territorializada, oferecendo subsídios para o aprofundamento de pesquisas e para a formulação de políticas públicas voltadas à formação de gestores escolares configurando o seu papel como agente político articulador da organização da escolarização frente às questões da territorialidade.

Palavras-chave gestão escolar; organização escolar; agente articulador; territorialidade; proposta pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to characterize—based on frequency of occurrence—the actions of school administrators as coordinators of the organization of schooling in the face of the implications of territoriality. Territoriality is understood here both as an attribute of the territory and as a cross-cutting element capable of modulating, creating tension within, and redefining administrative action. The research problem involved investigating the components of administrative action and how they influence the school administrator's practice as an agent coordinating schooling. To address this question, a mixed-methods approach (combining qualitative and quantitative elements) was adopted. Bardin's content analysis was used in an exploratory-descriptive study of categories defined in the research instrument, which was developed through a literature review and an online questionnaire administered to school administrators. The results identified the structural components of the political-coordinating nature of school administration: the administrator's leadership as a political agent; pedagogical and curriculum management as a guiding principle; territoriality as a cross-cutting element; and the move beyond technical managerialism toward democratic, socially grounded management. As a contribution, the study broadens the understanding of administrative action in its political-coordinating and territorialized dimensions. It provides a basis for further research and for the formulation of public policies regarding the training of school administrators, framing their role as political agents who coordinate the organization of schooling in the context of territoriality.

Keywords school administration; school organization; coordinating agent; territoriality; pedagogical proposal.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo caracterizar, a partir de la frecuencia de aparición, las acciones del gestor escolar como articulador de la organización de la escolarización frente a las implicaciones de la territorialidad, entendida tanto como atributo del territorio como elemento transversal capaz de modular, tensionar y resignificar la acción de gestión. El problema de investigación consistió en indagar cuáles son los componentes de la acción de gestión y de qué manera influyen en la práctica del gestor escolar como agente articulador de la escolarización. Para responder a esta cuestión, se adoptó un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo, utilizando el análisis de contenido de Bardin en el estudio descriptivo-exploratorio de las categorías definidas en el instrumento de investigación, desarrollado mediante una revisión bibliográfica y la aplicación de un cuestionario en línea a gestores escolares. Los resultados permitieron identificar los componentes estructurales de la naturaleza político-articuladora de la gestión escolar, incluyendo el liderazgo del gestor como agente político, la gestión pedagógica y curricular como principio, la territorialidad como elemento transversal y la superación del gerencialismo técnico en favor de una gestión democrática y socialmente referenciada. Como contribución, el estudio amplía la comprensión de la acción de gestión en su dimensión político-articuladora y territorializada, ofreciendo elementos para profundizar en futuras investigaciones y para formular políticas públicas orientadas a la formación de gestores escolares, configurando su papel como agente político articulador de la organización de la escolarización frente a las cuestiones de la territorialidad.

Palabras clave gestión escolar; organización escolar; agente articulador; territorialidade; propuesta pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Artigos publicados por ano e década ……. 24

Gráfico 1 – Síntese quantitativa de respostas …… 86

Gráfico 2 – Síntese quantitativa de respondentes ……. 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas do diretor escolar ……... 37

Quadro 2 – Gestor escolar e a articulação com a comunidade ……..... 56

Quadro 3 – Gestão escolar e a articulação pedagógica ……..... 61

Quadro 4 – Gestão escolar e a articulação com a cultura escolar ……... 66

Quadro 5 – Gestão escolar e a articulação estratégica ……... 71

Quadro 6 – Gestão escolar e a articulação de comunicação com a ……..... 76
comunidade

Quadro 7 - Síntese conceitual ……..... 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética na Pesquisa
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESI-SP	Serviço Social da Indústria – Regional São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
1.1	Do papel do gestor escolar e o conceito de gestão escolar	18
2	**FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO**	**22**
2.1	Revisão da fundamentação teórica conceitual	22
2.2	Liderança no contexto da gestão escolar	24
2.3	Gestão pedagógica e de currículo	29
2.4	Gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização	35
2.5	Das questões da territorialidade que implicam na ação gestora	41
3.	**TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**	**4**9
3.1	Forma de análise dos resultados	52
4.	**OS DADOS EM PERSPECTIVA: ANÁLISE E DISCUSSÃO**	**5**5
4.1	Análise dos resultados da pesquisa	81
4.2	Síntese da análise de resultados	84
5.	**CONCLUSÃO**	**90**
	REFERÊNCIAS	**97**
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	**103**
	ANEXO A	**105**
	ANEXO B	**114**
	ANEXO C	**117**

1 INTRODUÇÃO

O gestor escolar, como proposto neste estudo de pesquisa, pode ser compreendido como um potencial agente estratégico na articulação de ações que organizam a escolarização. Uma vez que a ele cabe, não somente a gestão administrativa, pedagógica e curricular da escola, mas, sobretudo, o reconhecimento e diagnóstico das características e necessidades da comunidade local visando propostas de ação que envolvem o contexto escolar, em interface com as políticas públicas educacionais.

Consoante a essa compreensão definimos como opção, neste estudo, do termo gestor escolar como mais adequado ao termo diretor escolar, embora este seja mais comumente disseminado, pois que, de modo corrente, remete à ideia de administrador. Nesse sentido, com a finalidade de elucidação à escolha do termo, nos reportamos ao pensamento de Libâneo (2001),

> Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração. (Libâneo, 2001, p. 78).

Retomando a proposição inicial de que o gestor escolar pode ser compreendido como um potencial agente estratégico na articulação de ações que organizam a escolarização, nos pautamos em Libâneo (1990, p. 56-57), acerca do pensamento de que “o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas”.

Nesse sentido, caberá ao gestor escolar promover a articulação desses processos e dimensões às propostas de como serão definidos e tratados os objetivos, os conteúdos e métodos de ensino, levando em consideração a multiculturalidade em que se constitui a escola, bem como identificando situações do contexto pedagógico escolar a serem transformados ou criados.

Sob essa ótica tomamos o pensamento de Sebastião de S. de Lemes (2019), que provoca à reflexão acerca das dificuldades enfrentadas sobre um modelo unitário de currículo que a tempos se mostra em esgotamento quando diz, “a escolarização democratizada é uma concepção com foco na questão da pluralidade cultural e na educação da diferença a partir da recontextualização pedagógica” (Lemes, 2019, p. 137).

Neste aspecto, se torna relevante o papel do gestor escolar em envolver democraticamente a comunidade local ao elaborar e executar a proposta pedagógica da escola. Pois, a proposta pedagógica ao ser compreendida pelo gestor escolar como uma oportunidade de incluir e envolver a comunidade local e, considerar os múltiplos processos a ela imbricados, na e para a tomada de consciência da realidade cultural e territorialidade que a constitui, reverbera como apresentado por Azanha (1997), em reflexões sobre os seus problemas e dificuldades, assim como, na busca de soluções e, na identificação dos compromissos coletivos e individuais em favor de ações para um fazer pedagógico para uma escolarização que considere a diversidade ao colocar em ação o currículo que proporcione a melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes.

Dessa forma, é possível que o gestor escolar efetivamente apropriado do seu papel como agente político, seja capaz de articular democraticamente as implicações da territorialidade na organização da escolarização.

Como abordado por (Perdonatti; Lemes, 2022, p. 5), para a concretização das políticas educacionais nos diferentes territórios, é essencial compreender a função dos agentes públicos, aqui reportado na figura do gestor escolar, ou, o diretor escolar como amplamente reconhecido, compreendido como um ator com funções públicas no âmbito do Estado. Esse agente público precisa desenvolver habilidades técnico-administrativas e relacionais para resolver conflitos e incertezas, influenciado e articulado ao contexto social em que atua (Currie; Procter, 2005).

Isto posto, observa-se que a ação humana interfere na implantação de políticas públicas, uma vez que a interpretação com base em referenciais cognitivos e normativos, e adesão ou não aos propósitos dessas políticas pelos agentes públicos, melhor dizendo, o gestor escolar, pode determinar o sucesso ou fracasso de tais proposições.

Dessa forma, é possível perceber que a atuação do gestor escolar não apenas influencia diretamente a implementação de políticas públicas, como também imprime características específicas de desempenho a considerar a sua concepção de gestão e referenciais cognitivos[1].

Assim, a depender da compreensão do conceito de gestão, referenciais cognitivos e competência técnica em articular democraticamente as implicações da territorialidade, sua ação poderá ensejar um esforço em superar o caráter técnico, hierárquico e gerencialista da administração tradicional, promovendo uma abordagem que destaca os aspectos políticos e decisórios inerentes ao processo de organização do trabalho escolar baseados em diálogo democrático, reflexivo, crítico e construtivo com a comunidade escolar.

Ante o foco de investigação desta pesquisa, como apresentado nesta dissertação, é pertinente ter claro que as políticas públicas educacionais, envolvendo a gestão escolar, materializam determinadas questões que não se construíram num contexto imediato, mas sim, se desencadearam ao longo de um processo histórico englobando fatores políticos, econômicos, sociais e culturais os quais deram origem às bases que se assentam a atual configuração da gestão escolar e, com ela, a constituição do perfil do gestor escolar, ou como reconhecido, diretor escolar e, a consequente diversidade de formas de percepções do contexto em que se desenvolve a escolarização.

As ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização estão intrinsecamente imbricadas às implicações do território e suas respectivas territorialidades. Sendo esta, compreendida como um atributo do território constituído pela comunidade escolar, que em sua realidade vivencial envolve as interações, as relações, a experiência social e cultural, crenças, valores e costumes daqueles que o compõem. E que, deve ser entendida como elemento de relevante importância, uma vez que se observa transitar transversalmente por todas as dimensões da ação do gestor escolar, dentre as quais, as três dimensões focalizadas neste estudo de pesquisa sendo, a liderança, gestão pedagógica e do currículo, e o gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização.

[1] Referenciais cognitivos: conceito que deriva da “análise cognitiva das políticas públicas”, sendo, portanto, um estudo que revela que “matrizes cognitivas normativas” sustentam ideias ou representações que definem decisões tomadas, constituindo-se em referenciais cognitivos que norteiam ações e decisões (Lemes, 2021).

Para compreender como as ações do gestor escolar podem influenciar sua prática na organização da escolarização frente às questões que implicam a territorialidade, faz-se necessário abordar características relevantes do papel do gestor escolar e o conceito de gestão escolar intrínsecos às dimensões de liderança, de gestão pedagógica e do currículo e, do gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização.

1.1 Do papel do gestor escolar e o conceito de gestão escolar

O objetivo primordial da escola é a emancipação do indivíduo por meio do uso da razão, segundo Marcel Crahay (2013). A instituição escolar não está isenta dessa responsabilidade social, ao contrário, dado o contexto atual essa missão está mais do que nunca atribuída à escola. Dado que, empiricamente, temos observado que ela desempenha papel crucial na especialização e na distribuição das posições sociais. Assim, conforme o mesmo autor, a escola possui três funções principais: a socialização, a educação ou "a escolarização" (*grifo da autora*) e a distribuição das posições sociais (Crahay, 2013). Ante tal contexto, identifica-se o papel do gestor escolar como fundamental. Uma vez que cabe a ele garantir que a escola cumpra essas três funções de maneira eficaz.

Espera-se que o gestor escolar atue como líder e facilitador dos processos educativos, promovendo um ambiente que favoreça a socialização, articulando e organizando a escolarização visando assegurar que a distribuição das posições sociais decorrentes dela ocorram de forma justa e equitativa. Além disso, espera-se que o gestor escolar seja capaz de adaptar-se às mudanças sociais, seja sensível à multiculturalidade, à diversidade cultural e às territorialidades. Percebendo-as, compreendendo-as e entendendo-as, e assim, implementando ações e estratégias na organização da escolarização que atendam aos anseios e necessidades reais dos estudantes e da comunidade local.

Nesse sentido o gestor escolar será o agente político executivo da missão educacional da escola que, conforme aponta Crahay (2013),

> A definição da missão educacional da escola é acrescida de uma responsabilidade complementar: eliminar os obstáculos geográficos, financeiros, institucionais, culturais e psicológicos que poderiam impedir que o indivíduo tivesse acesso ao nível de formação que é capaz de adquirir por ele próprio. Convém, portanto, afastar do caminho que conduz cada indivíduo ao seu pleno desenvolvimento os obstáculos relacionados à origem social (Crahay, 2013. p. 14).

Acerca dessas reflexões e sobre o papel da gestão escolar é relevante a compreensão de que esta direciona para “uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração continha”, ou seja, um esforço em apresentar uma nova forma de organização do trabalho tendo como intuito “evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios” (Adrião; Camargo, 2007, p. 68).

Sobre os aspectos políticos inerentes à gestão escolar, Souza (2012, p. 159), alerta que a gestão escolar demonstra ser um processo político permeado por disputas de poder, em que cada sujeito busca impor sua visão e objetivos sobre os demais. “Esse é um marcante sentido de compreensão da gestão escolar como fenômeno político” (Souza, 2012, p. 171) que deve ser compreendido e levado em consideração acerca da natureza política da gestão escolar e sua interface com a organização da escolarização e implicações da territorialidade.

A ideia de gestão escolar apresenta uma visão mais ampla em relação a ideia de administração, segundo Lück (2007, p. 27), uma vez que “se assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas”.

Portanto, nesse sentido, embora as ideias de processo político e poder de mobilização da coletividade local, à gestão escolar implica a consideração e sensibilidade com os elementos sociais, culturais, políticos e pedagógicos no processo de escolarização, “orientada pelos princípios democráticos” (Lück, 2007, p. 36).

Nesse viés, a participação consciente da comunidade nos espaços democráticos de gestão escolar pode significar a aproximação desta prática aos interesses sociais. (Drabach; Mousquer, 2009). E, dessa forma, como já citado em Crahay (2013), afastar do caminho que conduz cada indivíduo ao seu pleno desenvolvimento os obstáculos relacionados à origem social.

Portanto, a gestão escolar deverá se distanciar, a partir de uma ação-reflexão crítica, do que Ball (2001, p. 108) aponta como tendo sido ela ao longo do tempo um modelo de poder, principalmente no setor público, quando “desempenha papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos”. Dado ao que se pressupõe ao papel do gestor escolar em poder ser, por excelência, um potencial agente articulador de ações para a organização da escolarização frente às questões da territorialidade. Considerando-a como elemento transversal que modula, tensiona e ressignifica a ação gestora.

Ante tais reflexões introdutórias, este estudo de pesquisa se propôs atender ao objetivo geral de, caracterizar conforme a frequência, as ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização frente as implicações da territorialidade, por meio dos objetivos específicos de, analisar dados e informações acerca da frequência das ações do gestor escolar e, analisar as características das ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização segundo os dados da frequência das ações.

Para atender a esse propósito foram buscadas respostas ao problema de pesquisa que consistiu em investigar quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização.

Com vistas a esse propósito, adotou-se abordagem de caráter misto, qualitativa e quantitativa, utilizando a análise de conteúdo de Bardin no estudo descritivo exploratório das categorias definidas no instrumento de pesquisa e desenvolvida por meio da fundamentação teórica da pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário on-line a gestores escolares.

Neste contexto de estudo, esses componentes[2] são entendidos pela autora como elementos que fazem parte da composição estruturante da natureza político articuladora da ação gestora, ou seja, não se referem à competência e habilidade do gestor, mas sim, constitui-se como elementos da ação política do gestor em todas as dimensões de sua atuação. Portanto, ante tal entendimento, foi o que se buscou.

[2] Significado de componente – adj. Que faz parte de alguma coisa; que pode ser utilizado na composição de; que é uma parcela da constituição de um sistema. Disponível em: dicio.com.br. Acesso em: 18 set. 2025.

Com a finalidade de fundamentar as análises dos dados da pesquisa empírica aplicada, envolvendo vinte e cinco gestores escolares participantes, foram definidas as quatro dimensões de análise sendo, a) a dimensão de liderança, b) dimensão de gestão pedagógica e de currículo, c) gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização e d) territorialidade como elemento transversal da ação gestora, que foram conceituadas à luz de referenciais bibliográficos definidos para este estudo.

Destarte, foi aplicado instrumento de pesquisa envolvendo vinte e cinco participantes no cargo de diretores de escolas de cinco diferentes regiões do Estado de São Paulo, os quais são pertencentes à rede estadual de educação, redes municipais de educação e uma rede particular de educação. Cujas respostas foram analisadas considerando em um primeiro momento os dados levantados na pesquisa, a partir da conceitualização nas dimensões de liderança, gestão pedagógica do currículo, gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização.

E, num segundo momento, foi realizada a análise e interpretação desses dados implicando a territorialidade como uma quarta dimensão, transversal às três dimensões definidas, compreendendo-a como elemento que modula, tensiona e ressignifica a ação gestora.

Portanto, partindo das análises e interpretação dos dados da pesquisa, focalizou-se a partir do problema definido, investigar quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização para, dessa forma, ser capaz de articulá-la, democraticamente, as implicações da territorialidade.

Dessa feita, buscou-se a validação das hipóteses levantadas a priori, a saber: a) existem ações gestoras que influenciam na percepção das implicações da territorialidade e nas proposições do projeto pedagógico da escola e, b) o perfil de liderança, competências e habilidades do gestor escolar podem definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente organizacional na escolarização.

Esta dissertação, partindo de pesquisa empírica, apresenta-se organizada em, 1. Introdução; 2. Fundamentos conceituais da investigação; 3. Trajetória metodológica da pesquisa; 4. Os dados em perspectiva: análise e discussão 5. Conclusão; 6. Referências.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Revisão da fundamentação teórica conceitual

Ao abordar a organização da escolarização sob a ótica da gestão escolar, retomamos o pensamento Libâneo (2001), que aponta como um dos processos da gestão de uma organização escolar a ação de direção.

> Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. [...] A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa (Libâneo, 2001, p. 78-79).

Isto posto, torna-se imprescindível considerar a responsabilidade e a ação de direção do gestor escolar em relação à dimensão pedagógica, entendida conforme Lück (1995), como um conjunto de atividades-meio que sustenta a estruturação do trabalho coletivo na escola, orientando-o para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Essa dimensão, ao ser efetivamente articulada, transcende a mera operacionalização de práticas pedagógicas, configurando-se como elemento estratégico para a consolidação de uma cultura escolar colaborativa.

Tal cultura, segundo Fullan e Hargreaves (2000), mobiliza a comunidade educativa em torno de um propósito comum, qual seja, a promoção das aprendizagens dos estudantes, o que implica um movimento contínuo de integração entre liderança pedagógica, participação docente e engajamento comunitário.

Nesse conjunto de atividades-meio que se constitui a dimensão pedagógica, ressalta-se a dimensão de liderança do gestor escolar que articula e medeia a conjunção de fatores políticos, humanos, relacionais e técnicos. Para isso, esse gestor escolar também deverá, partindo da inferência do pensamento de Portella & Atta (2001), liderar o processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular que proporcione o sucesso das aprendizagens dos estudantes, que será aperfeiçoada por meio de proposição e garantia da existência de uma formação contínua efetiva e eficaz no espaço escolar.

Considerando as responsabilidades inerentes ao papel do gestor escolar, destaca-se a reflexão de Lemes (2021), que estabelece um paralelo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento afirma que “são amplamente

conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias" (Brasil, 2018, p. 13). Nesse contexto, emerge a necessidade de um projeto pedagógico que contemple a realidade da comunidade escolar e as questões de multiculturalidade, fundamentado na percepção e no diálogo com as vivências da escola. Esses elementos são indissociáveis da atuação do gestor escolar. Sobre a pertinência desses elementos na atuação da gestão escolar, Lemes (2021) reflete,

> [...] parece que nesse ponto não se considera, entre outras, a questão multicultural presente na diversidade da sociedade brasileira. Esse contexto é onde o Projeto Pedagógico de cada unidade escolar precisa se construir e ser implementado, assim, de forma autônoma, poderá dinamizar e qualificar o fazer pedagógico no cotidiano da formação básica. Entretanto, é preciso considerar essa realidade vivencial para além das dificuldades técnicas e pedagógicas de ordem operacional, uma vez que, entre outras, há aquelas que se pode considerar como obstáculos dissimulados na cultura escolar, como a mentalidade meritocrática e culturalista que atribui o fracasso de alguns às causas de ordem cultural (Fourquim, 1993, p. 126) e, nesse sentido, constitui-se uma postura radicalmente contrária à concepção de uma escola plural conforme estabelecido nos princípios do estado democrático de direito (Lemes, 2021, p. 2205-2206).

Assim, apresenta-se a importância de considerar a multiculturalidade presente na sociedade brasileira na elaboração e implementação do projeto pedagógico das escolas. A autonomia escolar deve promover práticas pedagógicas dinâmicas e qualificadas, indo além de dificuldades técnicas e operacionais. Os obstáculos culturais dissimulados, como a mentalidade meritocrática, que atribui fracassos a fatores culturais, contrariando a concepção de uma escola plural, devem ser combatidos. Esse pensamento dissimulado deve ser radicalmente modificado, uma vez que essa postura, segundo Lemes (2021), fere os princípios do Estado democrático de direito, reforçando a necessidade de uma escolarização que considere e exerça plenamente uma educação inclusiva e crítica.

Nesse contexto, gestão escolar pressupõe a mobilização de elementos organizacionais tais como planejamento, organização e avaliação de processos de maneira integrada e articulada. A configuração de uma escola eficaz demanda liderança, gestão pedagógica e curricular, bem como ações coordenadas voltadas à organização da escolarização presente na dimensão da gestão como agente articulador. Dessa forma inferimos que tais dimensões, associadas à capacidade do gestor de apreender a territorialidade e relacioná-la à realidade vivencial da escola constituem características essenciais do seu papel enquanto agente político e

organizacional no âmbito da escolarização. Isto posto, passamos a discorrer sobre as dimensões de análise definidas para os estudos desta pesquisa.

2.2 Liderança no contexto da gestão escolar

A liderança no contexto da gestão escolar tem sido tratada, ao que se tem observado por meio de publicações nas últimas décadas, com o objetivo de compreender o quanto a ação de liderança do gestor escolar na organização da escola contribui para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

De acordo com Moraes, Mariano e Cunha (2025, p. 3), “os pesquisadores têm investigado o quanto a organização escolar acrescenta ao aprendizado dos estudantes, a partir das ações da liderança escolar”. Esse tema, segundo os mesmos autores, tem se ampliado na última década, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Artigos publicados por ano e década.

ANO	**1982**	**1983**	**1984**	**1985**	**1986**	**1987**	**1988**	**1989**			**TOTAL**
	1	1	2	3	2	2	2	3			**16**
ANO	**1991**	**1992**	**1993**	**1997**	**1999**						**TOTAL**
	5	4	6	3	3						**21**
ANO	**2000**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2007**	**2008**	**2009**			**TOTAL**
	2	4	5	3	4	3	11	6			**38**
ANO	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**TOTAL**
	12	13	10	17	21	22	34	35	48	51	**263**
ANO	**2020**	**2021**	**2022**								**TOTAL**
	58	64	78								**200**
TOTAL											**538**

Fonte: Moraes, Mariano e Cunha (2025, p. 5).

Neste trabalho de pesquisa optamos por adotar como conceito de liderança escolar a definição de Bush e Glover (2003, p. 8) “liderança é um processo de influência que leva à realização de propósitos desejados.”

A definição de liderança escolar proposta por Bush e Glover (2003), evidencia sua natureza relacional e coletiva, ao compreender a liderança como o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar objetivos compartilhados.

Essa concepção desloca a liderança de uma perspectiva meramente administrativa para um processo social e pedagógico, que exige do gestor escolar a capacidade de articular pessoas e recursos em torno de uma visão comum.

Mobilizar implica criar condições para a participação ativa dos diferentes atores, enquanto influenciar pressupõe estabelecer relações de confiança e credibilidade, orientando práticas por meio da persuasão, e não da imposição hierárquica. No plano prático, essa abordagem demanda a promoção de espaços de diálogo, a definição conjunta de metas, a mobilização de talentos e a implementação de mecanismos de monitoramento participativo localmente referenciados.

Quando relacionada à territorialidade, essa concepção reforça a necessidade de considerar as especificidades socioculturais do contexto escolar, estabelecendo parcerias com famílias, organizações e lideranças locais. Além disso, a articulação de objetivos compartilhados se alinha aos princípios da gestão democrática, que pressupõe participação efetiva e corresponsabilidade na tomada de decisões. Assim, a liderança escolar é compreendida como um processo dinâmico, orientado para a melhoria da aprendizagem e para a integração entre escola e comunidade.

Nesse sentido, Leithwood, Harris e Hopkins (2020) apontam sobre o quanto a liderança reverbera para o sucesso da escola uma vez que,

> [...] a liderança da escola tem um efeito significativo nas características da organização escolar que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora de tamanho moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria da escola (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020, p. 2).

A afirmativa dos autores evidencia a centralidade da liderança escolar como fator estruturante para a melhoria da qualidade educacional. Embora seu impacto seja classificado como moderado, ressalta-se que a liderança exerce influência significativa sobre as características organizacionais da escola, as quais afetam positivamente os processos de ensino e aprendizagem. Tal efeito, ainda que não seja o único determinante do sucesso escolar, revela-se indispensável para a implementação e sustentabilidade das iniciativas de melhoria.

Embora não seja objeto central de discussão da presente pesquisa, consideramos importante uma breve abordagem acerca dos estilos de liderança identificados por meio de estudos de diversos pesquisadores também nas últimas duas décadas. Nessas pesquisas eles buscam estudar qual tipo de liderança influencia, de modo mais eficaz, na aprendizagem dos estudantes. Robinson *et al.* (2009, p. 92), sobre esse foco, infere que “a questão importante não é “qual o efeito da liderança”, e sim, “qual é o efeito dos diferentes tipos de liderança” na aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Moraes, Mariano e Cunha (2025),

> De fato, observou-se a predominância de dois modelos de liderança na literatura cujo contexto de análise é a organização escolar da educação básica: a liderança instrucional e a liderança transformacional. Todavia, ao longo dos anos, a liderança distributiva assumiu um papel relevante nas pesquisas realizadas em organizações escolares de educação básica (Moraes; Mariano; Cunha, 2025, p. 12).

A liderança instrucional, predominante nos anos 1980, centrava-se no acompanhamento, pelo gestor escolar, sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula, ampliando-se nos anos 1990 à visão dos efeitos das ações do gestor escolar nos resultados do ensino e aprendizagem, incluindo a qualidade da organização do currículo e cultura escolar (Bass, 2008; Sammons, 2008; Silva; Leme, 2009). Embora se reconheça os efeitos positivos na aprendizagem, a influência da liderança instrucional é mediada e tornou-se obrigatória nos programas de formação de gestores (Spillane; Seashore, 2002; Hallinger, 2003; Hallinger, 2005; Leithwood; Jantzi, 2005). Observou-se que líderes instrucionais contribuem com a organização escolar e resultados ao estabelecer metas claras, implementar currículos adequados ao contexto escolar, garantir formação contínua docente e explicitar altas expectativas no desempenho da escola (Robinson *et al.*, 2009).

A liderança transformacional, difundida a partir de 1995, proposta por Leithwood, abrange seis dimensões: visão, estimulação intelectual, suporte individualizado, simbolização de valores, expectativas elevadas e participação nas decisões (Leithwood, 1994; Leithwood; Jantzi; Steinbach, 1999). Essa abordagem privilegia a cultura colaborativa entre a comunidade escolar e reestruturação organizacional, sendo mais adequada a contextos de mudança escolar em que o gestor necessita construir uma cultura de colaboração e comprometimento entre os

atores (Avolio; Bass, 1988; Griffith, 2004; Leithwood; Jantzi, 2005). Apesar da ausência de consenso entre os pesquisadores, estudos indicam leve predominância positiva da liderança instrucional sobre a transformacional nos resultados escolares (Brown; Keeping, 2005; Leithwood; Jantzi, 2006).

De acordo com Moraes, Mariano e Cunha (2025, p. 15), observa-se, de forma concreta, uma significativa convergência entre os pressupostos da liderança instrucional e os da liderança transformacional. As investigações na área indicam que líderes transformacionais tendem a incorporar de maneira explícita elementos característicos da liderança instrucional, assim como líderes instrucionais frequentemente integram componentes de natureza relacional, típicos da perspectiva transformacional.

Sobre a liderança distributiva, segundo os autores Moraes, Mariano e Cunha (2025, p. 17), a literatura recente tem atribuído crescente relevância à essa liderança, reconhecendo-a como uma abordagem capaz de fortalecer a capacidade organizacional da escola e aprimorar os resultados de aprendizagem por meio do engajamento docente e da atuação articulada de múltiplos níveis de liderança no processo decisório (Harris, 2011; Hulpia *et al.*, 2012; Hargreaves; Shirley, 2012; Liu; Printy, 2017; Malloy; Leithwood, 2017; Liu, 2020; Printy; Liu, 2021).

Ainda de acordo com os mesmos autores, Spillane (2005; 2005) destaca que tal perspectiva é frequentemente confundida com formas correlatas, como liderança compartilhada, de equipe, situacional ou democrática, embora não seja sinônima destas. O conceito de liderança distribuída implica interações significativas entre líderes, liderados e o contexto organizacional, o qual se torna elemento central para a tomada de decisões.

Os autores também apontam que o interesse ampliado pela abordagem decorre, sobretudo, da crescente complexidade das instituições escolares, que ampliou o escopo das funções e responsabilidades atribuídas aos gestores (Harris *et al.*, 2007; Harris; Spillane, 2008; Harris, 2008; Harris, 2013). Nessa perspectiva, Spillane *et al.* (2001) define a liderança distribuída como uma prática socialmente construída, na qual diferentes atores exercem funções de liderança de modo interativo. De modo convergente, Leithwood; Harris; Hopkins (2020) argumentam que a liderança escolar tende a exercer influência mais positiva sobre os resultados institucionais quando é distribuída, justamente por mobilizar diversos agentes em processos colaborativos. (Moraes; Mariano; Cunha, 2025).

Dessa forma, no escopo deste projeto de pesquisa, pode-se inferir que a articulação entre liderança instrucional, transformacional e distribuída ganha inteligibilidade quando ancorada na territorialidade como construção sociopolítica e relacional ao levar em consideração a comunidade escolar.

A liderança instrucional, centrada no núcleo do ensino e da aprendizagem, como a definição de metas curriculares, uso de evidências sobre a aprendizagem e a organização pedagógica, tende a produzir efeitos mais imediatos sobre o desempenho quando orienta ciclos de indagação e suporte docente (Hallinger, 2011; Robinson; Lloyd; Rowe, 2008).

A liderança transformacional, ao cultivar visão compartilhada, cultura profissional e motivação, cria as condições socioemocionais e simbólicas que sustentam a melhoria em médio prazo (Leithwood; Jantzi, 2005; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Já a liderança distribuída concebe a liderança como prática situada e interativa, emergente das relações entre múltiplos atores e elementos organizacionais, indo além da mera delegação de tarefas (Spillane, 2005; Harris, 2013).

Quando essa lideranças são lidas pelo prisma da territorialidade, entendida como campo de forças e redes que conectam escola, famílias, serviços públicos e organizações locais, tais abordagens deixam de ser modelos abstratos e tornam-se estratégias contextualmente responsivas, pois a definição de prioridades pedagógicas, a construção de visão educativa e a distribuição de responsabilidades passam a dialogar com diagnósticos socioterritoriais, repertórios culturais e dinâmicas de poder do lugar (Raffestin, 1993; Santos, 1996; Haesbaert, 2004). Criticamente, se descoladas do território, essas lideranças correm o risco de converter-se em gerencialismo com metas e protocolos descontextualizados, participação simbólica, ou seja, sem redistribuição efetiva de autoridade e com reprodução de desigualdades porque parcerias e redes espelham hierarquias locais.

Em contrapartida, quando combinam foco instrucional como metas de aprendizagem e acompanhamento pedagógico, capital simbólico transformacional com propósito, confiança, cultura de colaboração e arranjos distribuídos sustentados por espaços dialógicos como colegiados, fóruns intersetoriais, pactos com atores da comunidade escolar e local, a liderança se converte em dispositivo de tradução territorial, articulando saberes escolares e comunitários, redistribuindo poder e

fortalecendo a agência coletiva para enfrentar problemas educacionais complexos (Freire, 1996; Harris; Spillane, 2008; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Destarte, no contexto da gestão escolar articulada à territorialidade a liderança não apenas organiza recursos e processos internos, mas também atua como mediadora entre a escola e as especificidades do território em que está inserida. Essa mediação é estratégica para alinhar práticas pedagógicas às demandas socioculturais locais, promovendo equidade e fortalecendo vínculos comunitários. Assim, compreender a liderança como elemento pedagógico, relacional e organizacional é essencial para que o gestor escolar cumpra seu papel de agente político articulador, capaz de integrar políticas educacionais às realidades territoriais e garantir condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

2.3 Gestão pedagógica e de currículo

Sendo, esta, uma das dimensões do estudo desta pesquisa, torna-se fundamental explicitar que o princípio da gestão escolar deve ser entendido, essencialmente, como pedagógico. Essa concepção orienta de maneira estruturante as ações da gestão sobre o currículo em ação, tal como se concretiza no cotidiano da sala de aula, conferindo intencionalidade formativa às decisões que organizam o trabalho escolar.

Portanto, ao abordar o pensamento de que o princípio da gestão escolar é pedagógico, sustentamos essa interpretação sob alguns enfoques, os quais já abordados na introdução deste estudo, como o do pensamento de Crahay (2013), de que a função social da escola é educativa e caberá ao gestor escolar garantir sua efetivação. Assim como, de que a gestão é um processo político orientado à escolarização, não à burocracia, conforme Souza (2012) e Adrião e Camargo (2007).

Nessa mesma visão, como apontado por Lück (1995; 2007), que a dimensão pedagógica é o núcleo da gestão, à vista de que toda ação gestora existe em razão da melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Ainda, fundamentados nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC) (Brasil, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) as quais norteiam que as decisões da gestão escolar tenham fundamento pedagógico, como foco na equidade e educação integral e, sob esse prisma, a exigência da transversalidade e do reconhecimento da territorialidade

na ação gestora pedagógica, que considere a cultura, o contexto e a diversidade na organização do currículo e da escolarização.

Isto posto, compreender o contexto cultural, social e territorialidades não é um fazer meramente administrativo, mas sim, faz parte da dimensão de ação pedagógica do gestor escolar ao organizar o currículo, ao elaborar e executar o projeto pedagógico e ao conduzir democraticamente as práticas escolares com vistas a garantir o direito de aprendizagem dos estudantes.

Como abordado por Sebastião de Souza Lemes (2021), que expressa a importância da construção e implementação autônoma do projeto pedagógico de cada unidade escolar, com vistas a dinamizar e qualificar o fazer pedagógico no cotidiano da escola de educação básica (Lemes, 2021).

No contexto de conceitualização da dimensão pedagógica e de currículo presente nesta pesquisa, é importante resgatar da Resolução MEC/CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica” que no seu artigo primeiro aponta que a progressividade das etapas e modalidades da Educação Básica, devem basear-se nos direitos da pessoa ao seu pleno desenvolvimento, às condições para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho por meio de ambiente educativo favorável, tendo garantidos o acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão, com sucesso, das etapas de ensino que compõem a educação básica, sob a responsabilidade e garantia do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 2010).

Nesse sentido, para a garantia desses direitos, a mesma resolução no título Organização curricular: conceito, limites, possibilidade, no Artigo 11 diz que,

> A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Parágrafo Único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre as pessoas (Brasil, 2010).

Assim, a gestão escolar ao articular políticas, pessoas e processos, deve prescindir de ações necessariamente partindo da dimensão pedagógica e de currículo, pois sua razão de ser é oportunizar condições para que a aprendizagem

aconteça e para que a escola cumpra sua função educativa, social, inclusiva e democrática.

Para cumprir com a função educativa, social e democrática da escola é necessário à gestão escolar compreender, dentre outras, especialmente as normativas dispostas na BNCC (Brasil, 2018) quanto ao que este dispositivo legal propõe acerca do currículo. Primeiramente a necessidade do entendimento de que as orientações da BNCC para os currículos[3], se apresentam complementares com a finalidade de garantir que as aprendizagens essenciais específicas de cada etapa da educação básica se concretizem a partir de um "conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação", uma vez que essas decisões, inerentes à dimensão pedagógica e curricular da ação do gestor escolar, deverão considerar a realidade local e contextual das características dos estudantes e são, ao mesmo tempo, "resultantes de um processo de envolvimento e participação das famílias e comunidade" (Brasil, 2018, p. 16).

Portanto, a dimensão pedagógica, à qual incorporamos estrategicamente a dimensão de currículo para fins de investigação e análise nesta pesquisa, alinha-se ao entendimento de Sebastião de Souza Lemes (2024), cuja reflexão sustenta a necessidade de reinterpretar o ato pedagógico à luz da culturalidade, da territorialidade e da diversidade presentes no processo de escolarização,

> A dimensão pedagógica adquire um hiper dimensionamento com o imperativo que se reinterprete o ato pedagógico, se ressignifique o olhar para o reconhecimento do direito do outro e a própria mentalidade estruturalmente estabelecida. Nesse contexto, a escolarização, necessariamente inclusiva, afirmará a necessidade do reconhecimento pelo acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade. As necessidades para o atendimento dessas demandas implicam mudanças, conhecimento e compreensão em dimensões paradigmáticas, culturais e estruturais. A culturalidade, a territorialidade e a diversidade não são componentes naturalmente estabelecidas no modelo de escola que se tem institucionalizado, onde o ambiente reprodutivista (representacionista)[4] em nada (ou talvez, muito pouco) esteja atento a esses componentes (Lemes, 2024, p. 4).

Sobre o conjunto de decisões da ação gestora na dimensão pedagógica e de currículo a serem construídas e implementadas por meio projeto pedagógico na

[3] BNCC e currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que são orientados na LDB e as DCN (Brasil, 2018, p. 16).

[4] O autor aponta ter refletido sobre isso como parecendo mais adequado ao se adjetivar a escola em seu fazer pedagógico cotidiano (Lemes, 2024).

unidade escolar implicam, na maioria das vezes para o gestor escolar, em demandas de mudanças e ressignificações de conhecimentos, crenças e modelos paradigmáticos padronizados para (re)conhecer e compreender a realidade territorial escolar e, cumprir o seu papel como agente articulador, capaz de integrar as políticas educacionais ao contexto da territorialidade local, a fim de garantir a função educativa, social, inclusiva e democrática da escola.

Nesse sentido, de acordo com Therrien (2006), é necessário levar em consideração a "racionalidade pedagógica"[5] que constitui a prática presente na ação do gestor escolar, ou seja, segundo o autor a racionalidade muito presente na sua prática cotidiana traz a marca da sua formação, na escola que o preparou como profissional. Portanto, sendo entendida neste estudo, como um conjunto de referenciais conceituais teóricos e empíricos, valores e critérios lógicos que orientam e justificam as tomadas de decisão, ações pelo gestor no campo curricular e pedagógico.

Por isso, ao pensar na atuação do gestor escolar como alguém que precisa enfrentar mudanças profundas e desafiadoras, fica claro que ele deve desenvolver novas formas de entender as diferentes realidades que acontecem na escola. Além disso, é importante que ele consiga relacionar essas experiências às decisões que moldam o currículo em prática, como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Esse processo de atuação do gestor escolar também envolve o desafio de criar condições para construir uma proposta pedagógica que, na prática, permita superar modelos curriculares que já não atendem mais às demandas da sociedade atual e às particularidades culturais presentes nos diversos territórios brasileiros.

Acerca da superação de modelos curriculares a evidência de que a superação de um modelo unitário de currículo não é apenas uma necessidade pedagógica, mas sobretudo política e epistemológica, uma vez que implica romper com padrões hegemônicos de conhecimento e abrir-se à pluralidade de saberes, culturas e experiências que compõem o território escolar. Tal movimento exige que a gestão escolar, especialmente em sua dimensão pedagógica e de currículo, assume o papel articulador na construção de currículos mais flexíveis, contextualizados e

[5] Racionalidade pedagógica, de acordo com Jacques Therrien, "O desenvolvimento da racionalidade pedagógica ou do entendimento do intersubjetivo do profissional de ensino, tem suas raízes na formação inicial e floresce na formação contínua como expressão de práxis geradora de saberes, experiencias, críticos e transformadores" (Therrien, 2006, p. 79).

comprometidos com a equidade. Sobre essa superação, Sebastião de Souza Lemes (2003), no texto *O caminho da escola democratizada: pistas e perspectivas para o currículo*, apresenta considerações relevantes para reflexão,

> É fundamental o aprofundamento das reflexões sobre o modelo unitário de currículo, do qual a escola tradicionalmente se apropriou que, já há algum tempo, dá sinais evidentes de seu estado de esgotamento frente às exigências das demandas "impostas" pela democratização institucional. Ao mesmo tempo, esse esgotamento se acelera impulsionado pelas crises paradigmáticas por que passam os conhecimentos universais até então hegemônicos no processo de escolarização (Lemes, 2003, p. 9).

A BNCC (Brasil, 2018) reafirma o compromisso com a educação integral, concebida como a formação plena do estudante em suas dimensões cognitivas, socioemocionais e socioculturais. Nessa perspectiva, reconhece a diversidade dos sujeitos e atribui à escola, sob a liderança do gestor escolar, a responsabilidade de organizar um ambiente educativo e acolhedor, que assegure reconhecimento, pertencimento e desenvolvimento integral, orientado pelos princípios da não discriminação, do respeito às diferenças e da democracia inclusiva.

Para cumprir com esse compromisso, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que as decisões curriculares e pedagógicas, expressas no projeto pedagógico da unidade escolar, sejam guiadas pelo princípio da equidade. Isso exige que o gestor planeje ações que possam enfrentar desigualdades historicamente produzidas, considerando as necessidades específicas de grupos socialmente vulnerabilizados, como os povos indígenas, comunidades quilombolas, populações afrodescendentes, estudantes com defasagem idade-série e pessoas com deficiência.

Nesse contexto, cabe ao gestor escolar garantir práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de flexibilização e diferenciação curricular, conforme orienta também a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2025 (Brasil, 2015), assegurando que a proposta pedagógica das unidades escolares reflita e responda às singularidades do território escolar, como explicitado por Sebastião de Souza Lemes,

> A adequação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada. A adequação refere-se tanto à realidade local/regional, quanto à forma de aplicação de suas ações pedagógicas, isto é, a dimensão cultural como instrumento de regulação da dinâmica curricular. Acrescenta-se que as orientações para esses procedimentos estejam claras em um projeto pedagógico e educativo que atenda às necessidades e demandas dessa realidade para a escola (Lemes, 2003, p. 10).

Como abordado na introdução deste estudo, e apontado por Azanha (1997), a proposta pedagógica de cada unidade escolar conduzida democraticamente pela gestão escolar com sua comunidade deve reverberar em reflexões sobre os seus problemas e dificuldades, assim como na busca de soluções e, na identificação dos compromissos coletivos e individuais em favor de ações para um fazer pedagógico que proporcione a melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes.

Ao mencionar reiteradamente a proposta pedagógica, a BNCC enfatiza que sua função é servir como referência nacional obrigatória para orientar a formulação curricular e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, assegurando que cada instituição escolar traduza as aprendizagens essenciais em ações contextualizadas à sua comunidade e território.

Nessa visão, a BNCC atribui à proposta pedagógica o papel de mediador entre o que é comum, como as competências, habilidades e direitos de aprendizagem definidos nacionalmente, e o que é diverso, ou seja, as necessidades, identidades e condições socioculturais dos estudantes, reconhecendo que cabe às escolas elaborar propostas pedagógicas que considerem tais especificidades e promovam equidade e inclusão no processo educativo.

Nesta perspectiva, ao orientar que currículos e propostas pedagógicas incorporem temas contemporâneos e se alinhem ao compromisso com o desenvolvimento integral, a BNCC reforça o papel estratégico da proposta pedagógica como instrumento de gestão pedagógica que organiza, sistematiza e dá coerência à ação educativa, garantindo continuidade das aprendizagens e qualidade das práticas escolares.

Dessa forma, a elaboração e revisão periódica das propostas pedagógicas, ou projetos pedagógicos, ou projeto político pedagógico, como aparecem nomeados em diferentes documentos oficiais, constituem exigências fundamentais para a efetiva implementação da Base Nacional Curricular dado que, esta, só se concretiza quando as escolas assumem intencionalmente a tarefa de transformar o documento normativo em práticas significativas, democráticas e contextualizadas (Brasil, 2018).

Ante tal papel da gestão escolar frente a função estratégica da proposta pedagógica, este, deverá envidar esforços para a compreensão desse documento como elo estratégico entre a norma nacional e a prática escolar.

Assim como, compromisso com a sua elaboração e execução na unidade escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)

e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com a intenção de assegurar outros quatro compromissos apresentados ao longo desse documento, como a) o alinhamento entre o projeto pedagógico da escola e as aprendizagens essenciais nacionais; b) garantir a contextualização pedagógica valorizando a realidade vivencial dos estudantes e suas territorialidades; c) promover a equidade, orientada na proposta pedagógica para superar desigualdades e atender à diversidade; d) operacionalizar o currículo, traduzindo a BNCC em práticas pedagógicas viáveis, dessa forma fortalecendo o papel da proposta pedagógica como documento vivo, que orienta decisões didáticas, avaliações, metodologias e ações coletivas. (Brasil, 2018).

Portanto, é sob esse enfoque conceitual que se nortearam as análises e interpretação dos dados do instrumento de pesquisa com a finalidade de responder ao problema de estudo que consistiu em investigar as ações do gestor escolar e, como elas influenciam a sua prática na organização da escolarização frente às implicações da territorialidade.

2.4 Gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização

O gestor escolar, como delineado neste trabalho de pesquisa, é representado na figura do diretor escolar aqui considerado como um potencial agente estratégico na articulação de ações que organizam a escolarização.

Ao considerá-lo com agente estratégico retomamos abordagem de Perdonatti e Lemes (2022), sobre a figura do gestor escolar como um ator com função de agente público, que tem como atribuição o desenvolvimento de competências e habilidades técnico-administrativas e relacionais para resolução de quaisquer situações de conflitos e incertezas, assim como apontado por Currie e Procter (2005), influenciado e articulado ao contexto social em que atua.

As dimensões de liderança, gestão pedagógica e gestão do currículo, tal como propostas nesta pesquisa, podem ser compreendidas como expressões das competências técnico- administrativas, pedagógicas e relacionais do gestor escolar. Entretanto, a dimensão aqui tratada como, o gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização, evidencia um conjunto específico de competências e habilidades sintetizadas no movimento de “agir- articular- organizar” (*grifo da autora).* Que na nossa compreensão trata- se da capacidade de mobilizar ações, integrar processos e coordenar esforços no contexto escolar, de modo a assegurar

que a escolarização se efetive de maneira intencional, coerente e adequada às necessidades da comunidade educativa.

A competência e habilidades de “agir-articular-organizar” prescindirá fundamentalmente das competência técnico-administrativa, pedagógica e relacional presentes nas dimensões pedagógica e curricular e de liderança do gestor escolar, mas que, no entanto, estas por si só não dão conta da complexidade do contexto escolar. É, portanto, necessário que a dimensão de organização da escolarização seja competentemente articulada às dimensões pedagógica e curricular e à de liderança, assumindo, dessa forma, o gestor escolar, um papel como agente público com competências político articuladoras.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988, nos fundamenta quando indica que o papel do diretor escolar ou gestor escolar, como aqui consideramos, é “determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos”, tendo em vista que na sua ação cabe, dentre outras, a “atribuição de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a ao estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico” (Brasil, 1988)

E ainda, de acordo com a LDB, é papel do diretor escolar ou gestor escolar conduzir o processo educacional viabilizando a articulação que garanta o pleno desempenho da escola, sendo, portanto, responsável por a). conduzir o projeto pedagógico, b) promover a sustentabilidade administrativo financeira, c) articular-se com as famílias e comunidades, d). controlar as atividades acadêmicas, e) fazer cumprir os planos de trabalho dos professores, f) viabilizar processos de avaliações internas e externas, g) motivar a equipe escolar, h) promover a organização escolar, i) conservar a infraestrutura e equipamentos escolares e, j) representar a escola (Brasil, 1996).

No Parecer CNE/CP nº 4 de 11 de maio de 2021, que trata da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC de Competências do Diretor Escolar), e que tem natureza recomendatória aos sistemas de ensino do país, é apontado que as responsabilidades do diretor escolar demandam competências as quais se traduzem em,

> [...] um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que geram impactos no trabalho do diretor escolar e na condução da gestão escolar. Estas competências possibilitam desempenhos profissionais compatíveis com as necessidades educacionais da escola, na garantia do direito à educação para todos, conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Elas incluem o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais e, ainda, atitudes e procedimentos direcionados à coordenação geral da escola (Brasil, 2021).

O mesmo Parecer da BNC de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), apresenta com clareza que são exigidas dos líderes educacionais do século XXI, competências que vão além da resolução de questões administrativas, gerenciais, financeiras e de recursos humanos. É esperado que dominem as habilidades relacionadas às relações públicas, a garantia da qualidade educacional, o uso estratégico de novas tecnologias em benefício da gestão e do ensino, a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras e o exercício de uma liderança capaz de promover a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

De acordo com a matriz de competências definidas pela BNC de Competências do Diretor Escolar, são apresentadas quatro dimensões cujas competências são correlacionadas com as atribuições, práticas e ações do diretor escolar. As dimensões se apresentam estruturadas em uma ordem sequencial intencional considerando a escola e seu papel social, se organizando na dimensão de liderança, dimensão pedagógica, dimensão administrativo-financeira e dimensão relacional, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Competências específicas do diretor escolar

A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL	A.1. Liderar a gestão da escola. A.2. Engajar a comunidade. A.3. Implementar e coordenar a gestão democrática na escola. A.4. Responsabilizar-se pela organização escolar. A.5. Desenvolver visão sistêmica e estratégica.
B. DIMENSÃO PEDAGÓGICA	B.1. Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem B.2. Conduzir o planejamento pedagógico. B.3. Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem. B.4. Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação. B.5. Promover clima propício ao desenvolvimento educacional.

C. DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA	C.1. Coordenar as atividades administrativas. C.2. Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos. C.3. Coordenar as equipes de trabalho. C.4. Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola.
D. DIMENSÃO PESSOAL E RELACIONAL	D.1. Cuidar e apoiar as pessoas. D.2. Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional D.3. Saber comunicar-se e lidar com conflitos

Fonte: Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021). Parecer CNE/ CP nº 4/2021.

Como reportado no início desse tópico, as dimensões de estudo dessa pesquisa abordarão as competências da BNC de Competências do Diretor Escolar considerando a dimensão de Liderança que contempla a competência de A - Dimensão Político-Educacional e suas atribuições e a competência D - Dimensão Pessoal e Relacional e suas atribuições, bem como também contemplando a atribuição B.5 que é promover clima propício ao desenvolvimento educacional. A dimensão Pedagógica e de currículo, contempla a competência B - Dimensão Pedagógica e suas atribuições. E, a dimensão da gestão escolar como agente da organização da escolarização, que contempla a competência C - Dimensão Administrativo-Financeira e suas atribuições. Porém também, na nossa visão, as atribuições, A.3 implementar e coordenar a gestão democrática, A.4 responsabilizar-se pela organização escolar e A.5 desenvolver visão sistêmica e estratégica.

Essas três últimas atribuições que são do grupo A - Dimensão Político-Institucional, entendemos que estão contempladas no âmbito da organização escolar, pois demandam do gestor escolar ou diretor escolar ação estratégica e articuladora envolvendo competências da esfera da organização, mas, no entanto, com a transversalidade da dimensão de liderança. Uma vez que trata- se da capacidade de mobilizar ações, integrar processos e coordenar esforços no contexto escolar, influenciar e mobilizar para o engajamento dos atores envolvidos, de modo a assegurar que a escolarização se efetive de maneira intencional, coerente e adequada às necessidades da comunidade educativa e considerando as suas territorialidades.

No documento base de propostas da BNC de Competências do Diretor Escolar, há a preocupação decorrente das orientações da BNCC em enfatizar que é atribuição do gestor escolar atender e planejar ações que possam enfrentar desigualdades

historicamente produzidas, considerando as necessidades específicas de grupos sociais diversos e distintos e a visão de que a escola e o trabalho escolar são essencialmente coletivos.

> O trabalho escolar é essencialmente coletivo. A escola de educação básica é uma instituição que atende e forma crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas suas três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas distintas modalidades (educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação a distância). Nessa instituição educativa, as pessoas trabalham desempenhando funções profissionais específicas, mas operam coletivamente. Assim, entendemos que os resultados da escola são o produto dos esforços de toda a equipe de profissionais, de seus estudantes e familiares envolvidos no processo educativo (Brasil, 2021).

Nesse sentido, o coletivo envolve a compreensão do contexto da escola como território, portanto, infere-se que carece de o gestor escolar identificar e compreender os atributos da territorialidade local para agir a partir deles em favor de uma organização que vise beneficiar o coletivo da escola. Uma vez que, para além dos problemas de questões técnicas e operacionais comuns da escola que, não raro, são comumente justificativas para os problemas da escolarização, empiricamente constata-se que são naturalizadas percepções e crenças que acabam por se constituírem como grandes entraves, como por exemplo, como apontado por Lemes (2021), a mentalidade meritocrática e culturalista escolar que atribui o fracasso dos estudantes às causas de ordem cultural.

No contexto da escolarização, a territorialidade implica à gestão escolar considerar as especificidades locais, culturais e sociais na implementação das políticas educacionais. A carência da percepção e compreensão da territorialidade pode representar desafios significativos para a ação gestora na implementação dessas políticas, a exemplo da BNCC, e na organização da escolarização.

Acerca dessas reflexões Sebastião de Souza Lemes (2024), no artigo *Reflexões sobre a BNCC no Ensino Fundamental: Abordagem conceitual da dimensão cognitiva e a necessidade de metamorfose,* destaca fatores que incidem na organização da escolarização e que necessitam ser considerados com preponderante atenção nesse contexto,

> Essas reflexões, aqui postas, procuram esclarecer pontos que carecem de aprofundamento nos debates acerca do ensino fundamental e a BNCC para o contexto da escolarização. Bernstein (1996; 2000), ao examinar a

> escolarização, sustenta que é influenciada por fatores organizacionais, linguísticos e culturais e destaca a importância estrutural e das políticas para a educação na maneira como o conhecimento é transmitido e assimilado nesse ambiente. Esse autor argumenta que a escolarização não deve ser vista apenas como uma questão pedagógica, mas também como uma questão estrutural, física, organizacional e de gestão, pois, essa tarefa vai muito além do fazer pedagógico. Não se trata apenas de ensinar, mas de criar um ambiente físico seguro e acolhedor para os alunos, garantir uma estrutura organizacional eficaz que promova a participação de todos, e implementar uma gestão educacional que assegure recursos adequados e equitativos para o aprendizado (Lemes, 2024, p. 14).

A ação do gestor escolar tem como princípio a dimensão pedagógica e curricular, uma vez que esse é o princípio da escola como instituição, porém para que haja efetividade na escolarização é preciso que as dimensões de liderança e organizacional sejam compreendidas como componentes imbricadas entre si nas práticas cotidianas da gestão escolar. Mas, no entanto, é preciso que o gestor escolar considere que essa tríade de dimensões não opera alijada de um contexto territorial e suas territorialidades. Ao contrário, será sempre percebendo, partindo dele e o compreendendo como um fator transversal e modulador contínuo nas dimensões de atuação gestora que a sua ação terá como esteira as competências técnicas, mas elas só não bastam, caberá a ele se compreender como agente político articulador para a efetividade da escolarização.

Portanto, a escolarização não se constitui apenas pela dimensão pedagógica e curricular, mas também por questões que envolvem as características da gestão, da organização escolar em termos de currículo, proposta pedagógica, acessibilidade aos recursos tecnológicos, redes de aprendizagem como ferramentas didáticas de formação continuada, questões de estrutura física e questões relacionais considerando a comunidade interna e externa, além de redes de apoio da sociedade em favor da escola.

Todas essas ações decorrentes das práticas da gestão escolar, situadas tecnicamente no âmbito das dimensões aqui tratadas são influenciadas, inegavelmente, por crenças, vieses e posicionamento do gestor escolar como agente político, mas também são atravessadas pelo contexto territorial e territorialidades que constituem a escola e com os quais, espera-se que ele trate de forma coerente e democrática.

Ou seja, não reduzindo suas ações ao gerencialismo técnico, mas por meio da competência técnica articulada ao contexto territorial e suas territorialidades, que realize uma gestão democrática.

2.5 Das questões da territorialidade que implicam na ação gestora

A compreensão dos conceitos de território e territorialidade é fundamental para a articulação de ações pertinentes às dimensões da gestão escolar, sobretudo no contexto da educação básica. A compreensão desses conceitos e sua aplicabilidade não apenas pode influenciar a forma como as políticas educacionais são implementadas, como também influenciam diretamente a prática dos gestores escolares.

O conceito de território, tradicionalmente visto como um espaço de governança delimitado por áreas territoriais de países, estados e municípios, tem sido ampliado para incluir as relações sociais e a criação de novos espaços e territórios.

O território integra dialeticamente as relações sociais nos seus modos de produção e criação de novos espaços e territórios, que segundo Fernandes (2018 *apud* Giovanni; Nogueira, 2018), tornando-se um "conjunto indissociável de processos, sistemas, relações, movimentos, possuindo materialidade e imaterialidade, sendo criador e criação, produtor e produto, sujeito e objeto" (Perdonatti; Lemes, 2022, p. 12).

Nesse sentido, podemos inferir que a integração dinâmica das relações sociais ao modo como as pessoas atuam e se apropriam de um espaço, em um determinado momento histórico, gera um conjunto de interações que compõem aquilo que se reconhece como a expressão do território.

Buscando algumas referências da geografia, nos pautamos no pensamento de Claude Raffestin (1993, p. 223), que esclarece sobre as relações sociais, espaço e tempo, quando diz que o território é construído partindo da apropriação do espaço, sendo este portanto transformado historicamente pelas sociedades. Para esse autor, o território nada mais é do que o produto dos atores sociais,

> O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um "processo" de território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que se constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias (Raffestin, 1993, p. 7-8).

Ante tal pensamento é importante dar relevância à compreensão a uma ideia intrínseca ao conceito de território que é a relação espaço e tempo, quando apontada

a realidade inicial que se dá em um espaço. Para o autor, o espaço se refere a natureza-superfície e, a realidade, seria em um dado tempo. Nesse sentido, encontramos em Saquet (2015, p. 70), a afirmação de que “o espaço está no tempo e o tempo está no espaço”, bem como o mesmo autor se fundamenta em Massimo Quaini (1974), que diz que o território é o resultado de relações espaço temporais.

Se o território é o resultado de relações espaço temporais como afirmado por Massimo Quaini, interpretamos que essas relações se constituem inevitavelmente em produtos desses atores sociais e esses produtos em relação, ao tempo e ao espaço, não serão estáticos ou imutáveis, uma vez que essa relação nos leva a identificar uma certa dinâmica de mudança.

Partindo dessas relações num determinado espaço e tempo temos o conceito de território como produto que gera um “fenômeno ou atributo” que pode ser entendido como territorialidade. Essa territorialidade ou territorialidades podem ser materiais e ideológicas como proposto por Claude Raffestin citado por Saquet (2015), dizendo que,

> [...] territorialidades são materiais e ideológicas (linguagem, comunicação, sagrado, profano, diferenças raciais, etnias e signos). [...] sendo a territorialidade compreendida como relacional e dinâmica, mudando no tempo e no espaço, conforme as características de cada sociedade. [...] A territorialidade, dessa forma, significa as relações sociais simétrica ou dessimétricas que produzem historicamente cada território (Saquet, 2015, p. 75).

De acordo com Saquet (2015), depreendemos então que, a territorialidade pode ser compreendida como um fenômeno social que abrange tanto indivíduos de um mesmo grupo quanto de grupos distintos. Podendo dessa forma, ser caracterizada por continuidades e rupturas ao longo do tempo e num determinado espaço, uma vez que está profundamente vinculada às condições históricas e geográficas de cada lugar. Nesse sentido podemos entender que a territorialidade confere identidade a um território e, ao mesmo tempo, é moldada pelas experiências sociais ali produzidas, enfatizando sua natureza relacional, histórica e contextual.

E ainda, que a territorialidade não é definitiva ou imutável e tão pouco homogênea, mas sim um processo dinâmico que se transforma ao longo do tempo e em diferentes escalas. Conforme as relações sociais que estruturam um território, variam as resultantes da interação entre as pessoas e o espaço que vivem. Essas relações sociais se referem ao poder, circulação de pessoas, recursos físicos e

econômicos, as identidades culturais, comunicação e formas de dominação que vão se estabelecendo por meio interações e relações.

Portanto, de acordo com o pensamento de Medeiros (2015, p. 215), quando diz que espaço e território não se dissociam, “pois enquanto o primeiro se faz necessário para demarcar a existência do segundo, este último por sua vez é a condição para que o espaço se humanize”. Essa humanização do espaço, a nosso ver e interpretação, pode ser compreendida como um fenômeno ou atributo do território que é a territorialidade.

Desse modo, nos aproximamos da compreensão de que, do conceito de território, se depreende a ideia de territorialidade e, partindo dela, podemos aproximar do *modus operandi* da escola que se constitui numa base ou lugar que pode ser reconhecido como um território. Sendo, portanto, um território em que um conjunto indissociável de processos que envolvem a identidade cultural e a formação de subjetividades acontecem e, onde uma múltipla variedade de relações e movimentos importantes inevitavelmente se constroem tornando cada escola um território singular constituído por múltiplas territorialidades.

Esse território e a multiplicidade de territorialidades constituídas em um espaço e tempo, conforme abordado neste estudo, vivenciará transformações dado ao seu dinamismo ao longo do tempo em diferentes intensidades e escalas, considerando as relações sociais, interação entre as pessoas neste espaço, recursos e estrutura física, identidades culturais, comunicação e formas de dominação inerentes ao processo das relações humanas.

A gestão escolar deverá ser sensível a essas transformações ao longo do tempo e percebendo a territorialidade presente, para enfim, agir-articular-organizar a escolarização competentemente articulada às dimensões pedagógica e curricular e à de liderança, assumindo, dessa forma, o gestor escolar, um papel político de agente articulador.

Nessa perspectiva pode-se entender a escola como um território em que, nas palavras de Haesbaert (1994, 2004, 2005, 2007), envolve simultaneamente materialidade e simbolismo, sendo entendido como um espaço delimitado e controlado e repleto de apropriações identitárias e representativas, dessa feita, revelando relações de poder mais ou menos explícitas conforme aponta o autor, “O território, imerso em relações de dominação e/ ou de apropriação [...] desdobra-se ao

longo de um *continuum* que vai da dominação [...] mais concreta e funcional à apropriação subjetiva" (Haesbaert, 2004, p. 95-96).

A territorialidade compreendida com um fenômeno ou atributo do território que envolve a interação e experiência social, constituindo-se como um conjunto de processos, sistemas, relações e movimentos, no contexto da escolarização, implica à gestão escolar considerar as especificidades locais, culturais e sociais na implementação das políticas educacionais. A carência da percepção e compreensão da territorialidade pode representar desafios significativos para ação gestora na implementação de políticas educacionais e na organização da escolarização.

As ações do gestor escolar como agente político e articulador, são atravessadas pelo contexto territorial e territorialidades que constituem a escola em que se espera que ele trate de forma coerente e democrática e, portanto, não reduzindo suas ações ao gerencialismo técnico, mas a partir da competência técnica articulada ao contexto territorial e territorialidades, e que realize uma gestão democrática.

Dado o papel articulador da gestão escolar ao considerar as características da territorialidade, caberá a ele aproximar as políticas educativas às especificidades do território na qual a escola está inserida. Isso envolve não apenas a gestão administrativa-pedagógica, mas também o reconhecimento e diagnóstico das características, anseios, necessidades e potencialidades da comunidade local. Ou seja, a percepção e compreensão da territorialidade que compõem a realidade vivencial da escola pelo gestor como agente político articulador na escolarização, se revela como uma das necessárias e relevantes características que compõem as suas competências.

Ante tal pensamento, ao gestor escolar caberá como agente político articulador, promover a inclusão democrática da coletividade que constitui a escola na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola. Azanha (1997), por meio de seus apontamentos, leva ao entendimento de que o projeto pedagógico deve ser compreendido como uma oportunidade de incluir, envolver e considerar toda a comunidade na tomada de consciência da realidade cultural e da territorialidade que a constitui, viabilizando dessa feita o distanciamento de percepções e crenças que naturalizam o fracasso na escolarização sob o argumento de ordem cultural.

A gestão escolar deve lidar com essas questões, promovendo uma gestão democrática e participativa que leve em conta a diversidade e especificidade de cada

território. Isso inclui a valorização da capital cultural dos estudantes e o entendimento da multiculturalidade que constitui a escola promovendo, assim, o rompimento com a hegemonia cultural.

Acerca das questões da territorialidade que implicam na ação gestora nos aproximamos do conceito de “ecologia de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2010)[6], como a possibilidade de o gestor escolar, em sua ação, romper com a cultura hegemônica de um saber único ou uma monocultura. Sendo ele, portanto, um potencial viabilizador para que espaços de voz e escuta da diversidade de conhecimentos e saberes que compõem a comunidade escolar possam emergir com empoderamento, a serviço de práticas escolares democráticas, emancipatórias e transformadoras.

Nesse sentido, de acordo com Lemes (2013), é imprescindível refletir sobre a relação entre o conceito de ecologia de saberes e o “modelo unitário de currículo, do qual a escola tradicionalmente se apropriou” e, que demonstra visível estado de esgotamento ante demandas e exigências impulsionadas por crises paradigmáticas por que passam os conhecimentos universais e hegemônicos no processo de escolarização (Lemes, 2013, p. 249).

A escola empiricamente pode ser reconhecida com um local em que são estabelecidas inúmeras relações permeadas por múltiplos saberes em seus diferentes espaços em que, essas relações, levam a processos de aprendizagem que ocorrem formalmente e informalmente entre aqueles que a constitui, seja direta ou indiretamente num mecanismo de construção e trocas de conhecimentos, costumes, valores e relações variadas, entre elas as de poder.

Ante tais relações de poder não se pode desconsiderar o capital cultural dos estudantes de acordo com cada realidade e que deve ser reconhecido e considerado pela gestão da escola ao articular a organização da escolarização e a execução da proposta pedagógica, uma vez que se constitui como elemento relevante na composição da territorialidade escolar na qual pesa o papel da escola em viabilizar o incremento da “mobilidade cultural”, segundo a teoria de DiMaggio (1982)[7], que

[6] Ecologia de saberes refere-se ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e à valorização do diálogo entre eles (Santos, 2010).
[7] Segundo DiMaggio (1982), a *mobilidade cultural* corresponde à ampliação do acesso e da circulação entre diferentes repertórios culturais, favorecendo a participação em diversos contextos sociais.

sugere que, de acordo com as situações e experiências vividas em cada família, o capital cultural pode ser adquirido e incrementado.

Sob a possibilidade e condição do papel da escola em viabilizar o sucesso da “mobilidade cultural”, como aqui tratado, focaliza-se como um aspecto de relevante importância, principalmente nos dias de hoje, o papel da gestão escolar frente às questões das tecnologias digitais numa sociedade da informação em que as competências da cultura digital devem ser construídas.

Missão complexa e necessária, destinando à gestão escolar a ação articuladora entre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino em relação ao que norteia a BNCC quanto a sua quinta competência, a cultura digital, bem como levando em consideração o contexto territorial, multicultural e socioeconômico em que se constitui a escolarização no Brasil.

O projeto pedagógico ao ser compreendido pela gestão escolar como uma oportunidade de envolver e considerar toda comunidade para a tomada de consciência da sua realidade, reverberando em reflexões sobre os seus problemas e dificuldades, assim como na busca de soluções e na identificação de compromissos individuais e coletivos poderá assim, traçar caminhos para conquistas em favor de, ao menos, mitigar o tamanho do abismo ao acesso e uso competente das tecnologias digitais daqueles a quem abrange, ainda que apenas no ambiente escolar viabilizando, desta feita, a possibilidade de mobilidade cultural.

Nessa missão a gestão escolar não poderá ter papel solitário, ao contrário, deverá apoiada pela gestão do seu sistema escolar envolver democraticamente a sua comunidade interna e externa ao elaborar e executar o projeto pedagógico da escola aspirando à gradativa apropriação das competências da cultura digital.

Para além das considerações apresentadas, sob grau de extrema relevância, é necessário abordar as fortes influências das políticas públicas que esse “ecossistema escolar”, Ramiro *et al.* (2020), vem sofrendo nos últimos tempos, as quais também compõem a sua territorialidade, que segundo Libâneo (2012), são políticas econômicas elaboradas sob os interesses econômicos de uma sociedade capitalista e não aos interesses pedagógicos.

E, nesse contexto, o gestor escolar na sua atuação voltada à organização para a escolarização deve lutar dialeticamente num campo de forças entre os interesses econômicos capitalistas declaradamente voltados a uma educação reprodutivista e de formação de mão de obra e, de uma educação reflexiva e emancipadora considerando

a ecologia de saberes que a compõe e os objetivos pedagógicos. E ainda, a aplicação e desenvolvimento das políticas públicas como currículos, no caso a BNCC e resoluções, envolvendo todos os agentes presentes na escola, como alunos, professores, demais gestores, pais e funcionários.

Sobre essa complexidade, Lemes (2024) aponta questões a serem tomadas como elementos de pesquisa e a serem debatidas e refletidas, sobretudo no âmbito da formação contínua do gestor escolar,

> A culturalidade, a territorialidade e a diversidade não são componentes naturalmente estabelecidas no modelo de escola que se tem institucionalizado, onde o ambiente reprodutivista (representacionista) em nada (ou talvez, muito pouco) esteja atento a essas componentes. A escola, como um ambiente complexo de diálogo e de formação, impõe um ressignificar frequente (e permanente?) para o fazer pedagógico por meio de discussões e debates no cotidiano. Há que se considerar para tanto a ética da discussão e do debate como, reflexões sobre as condições e possibilidades mínimas de compreensão mútua em situação de troca verbal. O pressuposto básico dessas interações é o respeito, a atenção e o interesse pelo(s) interlocutor(es) e o(s) conteúdo(s) discutido (Lemes, 2024, p. 4).

Ante a atual e expressiva complexidade da escolar, bem como a ecologia de saberes a ela inerentes e, o papel da escola no contexto da escolarização considerando as suas mazelas estruturais, à essa escola, conforme definido por Lemes (2024) urge a capacidade de se reinventar, “metamorfoseando-se”. E nessa “metamorfose”, o gestor escolar se define como um potencial agente articulador organizacional na escolarização quando considera as questões que envolvem a territorialidade que compõe esse complexo ecossistema que é a escola.

Tais proposições de estudo se pautam fundamentadas na ideia de que, uma vez reconhecido pelo gestor escolar o seu potencial como agente articulador da organização da escolarização que, de acordo com Freire (1996), numa prática educativa progressista, não se pode desprezar a questão da identidade cultural dos estudantes, assim como, apontado por Lemes (2021), pela diferença cultural, não há como sustentar uma cultura “pobre” ou mesmo as denominadas subculturas, mas, tão somente, outras culturas além da cultura dominante.

Destarte, espera-se identificar que o gestor escolar com reconhecidas competências e habilidades como articulador de ações na escolarização será capaz de promover avanços no fazer pedagógico escolar, por meio do desenvolvimento curricular que considera a territorialidade e o envolvimento da comunidade a esse favor.

A integração do conceito da territorialidade na ação gestora é essencial para promover uma escolarização que considere o currículo, a realidade local e as especificidades culturais e sociais da comunidade escolar. O gestor escolar, como agente político articulador, deve por meio das discussões da proposta pedagógica escolar aproximar o currículo prescrito às características da territorialidade, promovendo uma gestão democrática e participativa que valorize a diversidade e a inclusão em todas as suas nuances. Dessa forma, é possível avançar na construção de uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas da sociedade.

Contudo, para que o gestor escolar tenha ação efetiva como esse agente articulador na escolarização frente às implicações da territorialidade, considerando a ecologia de saberes que a compõe, será necessário que consiga perceber-se como agente político articulador, assim como reconhecer as ações que influenciam à sua prática a esse favor, vislumbrando para esse cenário, como um vir a ser, um ambiente de escolarização em que a ecologia de saberes, a multiculturalidade, o território, a territorialidade e a diversidade sejam elementos naturalmente estabelecidos curricularmente, ensejando, desta feita, aprendizagens adequadas à todos os estudantes garantindo-lhes os seus direitos subjetivos.

Logo, buscou-se investigar por meio desse projeto de pesquisa, quais são essas ações e, como elas influenciam a prática do gestor escolar como articulador na organização da escolarização frente às implicações da territorialidade.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A natureza de estudo e de desenvolvimento deste projeto de pesquisa se aportou na metodologia com enfoque de caráter misto qualitativo-quantitativo de caráter exploratório, no qual, por meio de abordagem à teoria de Bardin (1976), houve a fase de organização envolvendo a leitura flutuante, constituição do corpus qualitativo considerando o conteúdo dos itens do instrumento, codificação e categorização do itens, formulação de hipóteses e tratamento dos resultados aportados na inferência e interpretação a partir da análise bibliográfica.

A investigação realizou-se por meio do aparato metodológico de análise bibliográfica e do instrumento de pesquisa constituído por um formulário disponibilizado online aos participantes, organizado em quatro categorias sendo duas com cinco afirmações e duas com quatro afirmações a serem respondidas. Esse formulário foi construído com base na escala *Likert*[8] com a variação de cinco pontos, com a finalidade de medir as percepções dos diretores escolares de modo a identificar o grau de frequência de suas ações acerca das afirmações apresentadas. A quinta categoria, “articulação de comunicação com a comunidade”, foi incluída e definida pela pesquisadora após aplicação do instrumento de pesquisa, passando a compor o instrumento de análise. Portanto, essa categoria emergiu em decorrência do processo do desenvolvimento do tratamento dos dados, análise conceitual, interpretação e construção de significados vislumbrando explorar, nas ações do gestor escolar, os efeitos da comunicação à luz das dimensões de análise propostas neste estudo.

Partindo da bibliografia de referência, foram formuladas hipóteses considerando o problema gerador dessa pesquisa que consistiu em saber “quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização”, com a finalidade de entrar em contato com fontes científicas que respaldam a utilização da teoria fundamentada, bem como que, por meio das respostas às entrevistas confirmassem, ou não, as hipóteses, tal como seguem.

1. Existem ações gestoras que influenciam na percepção das implicações da territorialidade e nas proposições do projeto pedagógico da escola.

[8] Essa escala foi proposta em 1932 para medir a “atitude” de forma cientificamente aceita e validada. Devem ser considerados nela a validade, confiabilidade e análise da escala (Joshi et al., 2015).

2. O perfil de liderança, competências e habilidades do gestor escolar podem definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente organizacional na escolarização.

As fases do processo metodológico se desenvolveram envolvendo análise bibliográfica tendo como aporte teórico autores citados nesta dissertação, os quais possibilitaram à fundamentação da investigação que se desdobrou a partir dos objetivos específicos que seguem.

I. Analisar dados e informações levantados por meio de formulário online sobre a frequência das ações do gestor escolar quanto a:

a) articulação com a comunidade.
b) articulação com o projeto pedagógico.
c) articulação entre a comunidade e a cultura escolar.
d) articulação estratégica.
e) articulação de comunicação com a comunidade.

II. Analisar as características do gestor escolar como articulador na organização da escolarização segundo os dados da frequência das ações.

Seguindo o percurso do processo metodológico de elaboração, aplicação e análise de conteúdo, foi realizada a coleta de dados e informações e análise das respostas empíricas dos participantes a partir do instrumento constituído por um formulário no *"Microsoft Forms"*, disponibilizado online aos participantes.

O recrutamento dos participantes aconteceu, inicialmente, via contato telefônico entre a segunda e primeira quinzena dos meses de julho/2025 a agosto/2025, visando convite e esclarecimentos iniciais sobre a participação com a finalidade explicitar o objetivo da pesquisa, bem como os possíveis benefícios da participação, assim como de garantir, mitigar ou anular quaisquer dúvidas sobre riscos ou receio de exposição de dados ou informações prestadas pelo participante.

Durante a primeira quinzena de outubro/2025, foram enviadas mensagens por "whatsapp" com a finalidade de disponibilizar o link e orientar sobre o acesso ao instrumento de pesquisa pelo *"Microsoft Forms"* e janela de aplicação que ocorreu na segunda quinzena de outubro/2025. Bem como, esclarecendo que, antecedendo ao instrumento de pesquisa, constava do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) para assentimento do participante nos termos da legislação civil Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002[9].

Os participantes recrutados, foram exclusivamente diretores(as) escolares, com uma amostra de vinte e cinco diretores(as) escolares respondentes, pertencentes às Redes Municipais de Educação (SME), Rede Estadual de Educação (SEE) e Rede Particular de Ensino do Serviço Social da Indústria (SESI-SP), abrangendo cinco regiões do estado de São Paulo. Sendo, quatro da região de Araraquara, quatro da região de Barretos, cinco da região de Ribeirão Preto, nove da região de São José do Rio Preto e três da região da grande São Paulo, os quais, foram definidos a partir da intencionalidade e do campo de abrangência necessários aos objetivos de estudo da pesquisa, bem como considerando o tempo disponível e limitado para aplicação, análise e interpretação dos dados.

Como precaução para aplicação do instrumento de pesquisa, foram adotadas as seguintes medidas para a proteção do sigilo dos dados coletados e da identidade dos participantes: os dados pessoais do participante não fizeram parte da pesquisa; os dados da instituição, endereço e município não constaram dos dados da pesquisa; foram enviados links individuais com acesso apenas pelo pesquisador. Após resposta do participante e coleta de dados pela pesquisadora, os dados foram excluídos inteiramente da plataforma *"Microsoft Forms".* Será dado, oportunamente, aos participantes o conhecimento do trabalho de pesquisa, bem como a pesquisadora ficará à disposição dos participantes para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre os resultados dos estudos.

Quanto aos critérios de exclusão dos referidos participantes, foram excluídos dois participantes recrutados que apresentavam tempo de atuação menor de um ano de efetivo trabalho na gestão escolar em razão de evitar a dificuldade no fornecimento das informações, bem como visar a coleta de dados mais precisos em virtude das experiências vividas por eles nas escolas de atuação.

Ao participante, a pesquisa poderá ter possibilitado em primeiro plano, a autorreflexão sobre sua ação como articulador da organização da escolarização, bem como o possível reconhecimento de categorias de ações que influenciam a sua prática como articulador na organização da escolaridade. Ainda, poderá oferecer

[9] A Lei nº 10.406/2002 institui o Código Civil brasileiro, regulando direitos e deveres das pessoas na ordem civil, substituindo o Código Civil de 1916.

possibilidade, por meio de suas respostas, indicativos de proposições ou sugestões de estratégias e ações que possam contribuir com a sua ação como articulador na organização da escolarização frente às implicações da territorialidade.

Quanto aos materiais e dados de resultados e o instrumento de coleta de dados, se apresentam disponíveis nos anexos (Anexo A, p. 105; Anexo C, p. 116).

Intencionalmente foi aplicada na primeira quinzena do mês de outubro de 2025, testagem piloto do instrumento de pesquisa envolvendo três colaboradores convidados. Estes tiveram como critérios analisar a acessibilidade do instrumento na plataforma *"Microsoft Forms"*, a facilidade de manuseio da plataforma, a compreensão dos itens pertencentes em cada categoria, a viabilidade de respostas por meio da escala Likert com variação de cinco pontos visando medir as percepções dos diretores escolares de modo a identificar o grau de frequência de suas ações acerca das afirmações apresentadas. Após a testagem, foram realizados ajustes no layout do instrumento visando torná-lo mais intuitivo, e pequenos ajustes nos textos de algumas afirmações com a finalidade de torná-las mais objetivas, conforme identificado pelos participantes.

Para viabilidade das ações de aplicação da pesquisa, esta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)[10], recebendo parecer de não necessidade de apreciação da Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP).

Portanto, por meio da análise de enfoque misto quantitativo-qualitativo esta pesquisa buscou gerar conclusões focalizando responder ao problema proposto e assim, contribuir para aprofundamento de estudos que possam fomentar possibilidades de novas pesquisas, visando proposições de políticas públicas para a formação de gestores escolares.

3.1 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já apresentado neste projeto, as fases de revisão bibliográfica e análise de dados se desenvolveu a partir das expectativas definidas pelos objetivos específicos apresentados nesta proposta de pesquisa, seguindo o percurso: formulação de hipóteses pautada em análise bibliográfica a partir do problema

[10] Plataforma Brasil, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE – 90811925.8.0000.5400, número do Parecer – 7.777.172, de 19/08/2025.

identificado, com a finalidade de entrar em contato com fontes científicas que respaldaram a utilização da teoria fundamentada que, segundo Bardin (2016), “a análise de conteúdo permite analisar a existência e relevância de determinados conceitos no interior de um texto”.

De acordo com a autora citada, a análise foi estruturada em pré-análise, que consistiu em organizar o material coletado, definição do corpus focal e leitura flutuante dos dados; exploração do material, que consistiu na categorização de dados para a construção de significados e, tratamento dos resultados e interpretação buscando responder à pergunta geradora que buscou saber quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização e, objetivo da pesquisa que foi, caracterizar conforme a frequência, as ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização frente as implicações da territorialidade.

Os dados e informações levantados por meio de formulário de questões online, foram fielmente transcritos e organizados em forma de tabelas de acordo com categorias, das quais quatro foram definidas a priori e uma a posteriori.

As categorias foram organizadas a partir do objetivo específico definido para a pesquisa buscando responder ao problema da pesquisa, seguindo o pensamento de Bardin (2016), de que as categorias são mutuamente exclusivas. Foram totalizadas cinco tabelas organizadas a priori nas categorias conforme segue.

a) articulação com a comunidade;

b) a articulação com o projeto pedagógico;

c) a articulação entre a comunidade e a cultura escolar;

d) a articulação estratégica; e, a posteriori;

e) articulação de comunicação com a comunidade.

Com a finalidade de melhor visibilidade, organização, comparabilidade para análise, compreensão dos dados, relações entre os dados, sistematização e conclusões dos estudos da pesquisa pautados na fundamentação teórica definida.

Considerando que o tipo de pesquisa realizado seguiu com maior preponderância a proposta qualitativo-descritiva, que segundo Gil (2019), teve como finalidade a descrição das características das ações da população definida com o estabelecimento de relações entre variáveis em que foi utilizada técnica padronizada de coleta de dados, bem como propiciou o estudo das características da frequência das ações do grupo de gestores escolares visando o levantamento de possíveis

percepções, ações, práticas e associações entre variáveis, e entre elementos importantes que emergiram ao longo das análises subsidiados pela conceitualização das dimensões de análise dos dados da pesquisa, sendo liderança no contexto da gestão escolar; gestão pedagógica e de currículo; gestor escolar como agente articulador na organização da escolarização; das questões da territorialidade que implicam na ação gestora.

Ante ao contexto de pesquisa, pode ser observado de modo comparativo o enfoque integrado, considerando o enfoque qualitativo e quantitativo como complementares (Sampieri; Collado; Lucio, 2006).

Destarte, por meio de análise numa possível abordagem integrada qualitativo-quantitativo esta pesquisa se propôs agrupar as respostas buscando relação entre as partes, de modo a organizar e categorizá-las por meio de técnica de análise de conteúdo com a finalidade de gerar conclusões focalizando a propositura explicitada no objetivo geral.

O instrumento de pesquisa não se compunha de um corpus qualitativo com perguntas abertas, uma vez que, por opção da pesquisadora, foi considerado o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa. Ante tal contexto, partindo das categorias definidas, foi utilizado como corpus qualitativo de análise o conteúdo dos itens próprios do instrumento para inferência e interpretação levantadas dos dados quantitativos empíricos e referencial teórico.

Por meio da abordagem à teoria de Bardin (1976), ocorreu a fase de organização dos dados, leitura flutuante, constituição do corpus qualitativo considerando o conteúdo do instrumento, a codificação, categorização e tratamento dos resultados como inferência e interpretação à luz do referencial teórico.

Sendo assim, a análise do conteúdo seguiu o conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever e organizar as respostas, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de respostas dos participantes, bem como a recepção e análise pelo pesquisador (Bortolozzi, 2024).

4 OS DADOS EM PERSPECTIVA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Partindo da bibliografia de referência, foram formuladas hipóteses considerando o problema gerador dessa pesquisa que consistiu em saber “quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização”, com a finalidade de entrar em contato com fontes científicas que respaldam a fundamentação teórica de conceitualização das dimensões de análise pesquisa, bem como que, por meio das respostas às entrevistas, possibilitou a interlocução com as hipóteses propostas, tal como segue.

1. Existem ações gestoras que podem influenciar na percepção das implicações da territorialidade e nas proposições do projeto pedagógico da escola.
2. O perfil de liderança, competências e habilidades do gestor escolar pode definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente organizacional na escolarização.

Para a análise da pesquisa, utilizou-se dos dados organizados inicialmente em quatro categorias, com a finalidade de construção de significados, bem como de tratamento dos resultados e interpretação, de acordo com Bardin (2016), como segue.

a) a articulação com a comunidade.
b) a articulação com o projeto pedagógico.
c) a articulação entre a comunidade e a cultura escolar.
d) a articulação estratégica.

A partir do desenvolvimento do tratamento dos dados dos resultados, análise conceitual, interpretação e construção de significados seguindo os mesmos pressupostos conceituais de Bardin (2016), concluiu-se sobre a necessidade de ampliar as categorias de análise reorganizando as questões em uma nova categoria com a finalidade de explorar, nas ações do gestor escolar, os efeitos da comunicação à luz das dimensões de análise propostas para este estudo, como segue.

e) articulação de comunicação com a comunidade.

Assim, numa primeira etapa da pesquisa com vistas à construção de significados, tratamento dos dados e interpretação, a análise dos dados ocorreu a partir das categorias acima descritas que envolveu as dimensões conceituais de,

a) liderança
b) gestão pedagógica e de currículo
c) o gestor como agente articulador da organização da escolarização.

E, numa segunda etapa de análise dos mesmos dados categorizados como apresentados acima, visou-se um diálogo conceitual com a dimensão das questões da territorialidade que implicam a ação gestora.

Em ambas as etapas, buscou-se um diálogo conceitual com os dados obtidos da pesquisa, a interpretação analítica observada de modo comparativo numa abordagem de enfoque integrado, considerando o quantitativo como a frequência das ações do gestor escolar e, o qualitativo dessas ações como o os itens organizados em categorias, como complementares, Sampieri *et al* (2006).

Perfazendo a análise dos dados, dessa forma, dois ciclos de “voltas” numa tríade analítica composta e pautada em dados, conceitos e interpretação, com a intencionalidade de buscar respostas ao problema gerador desta pesquisa que consistiu em saber “quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização”, assim como, a interlocução com as hipóteses aventadas a partir da elaboração do instrumento de pesquisa.

Destarte, a partir da relação cíclica da tríade, dados, conceito e interpretação, em dois movimentos, sendo o primeiro envolvendo a análise a partir das três dimensões de ação do gestor escolar sendo, liderança, gestão pedagógica e de currículo e o gestor como agente articulador da organização da escolarização e, o segundo, envolvendo a dimensão das questões que envolvem a territorialidade que implicam na ação gestora, como seguem apresentados a partir dos dados constantes nos quadros de 2 a 6, considerando as categorias definidas para cada um.

Quadro 2 - Gestor escolar e a articulação com a comunidade

QUESTÕES	Muito Frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente e ou Não Sei	Raramente	Nunca
O(A) gestor (a) escolar acompanha a entrada e saída dos estudantes na escola?	14	10	1	0	0
O(A) gestor (a) escolar valoriza as experiências culturais e sociais dos estudantes?	13	12	0	0	0

O(A) gestor (a) escolar abre canal de comunicação e participação com as famílias?	13	11	1	0	0
O (A) gestor (a) escolar promove eventos escolares que proporcionem a inclusão, igualdade e equidade entre a comunidade escolar?	6	18	0	1	0
O(A) gestor(a) escolar conhece as formas de acesso aos recursos ou meios tecnológicos das famílias e estudantes?	6	14	3	2	0
Total	52	65	5	3	0

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Os dados empíricos apresentados no Quadro 2, demonstram uma alta frequência das ações do gestor escolar na categoria de articulação com a comunidade, com predominância de respostas concentradas na escala de “muito frequentemente” e “frequentemente” em praticamente todos os itens investigados. Portanto, permitindo inferir que a articulação com a comunidade se constitui como uma prática presente na ação gestora, possibilitando articulação com as dimensões conceituais propostas nesta pesquisa.

Ao tomar como referência a dimensão de liderança do gestor escolar em relação ao item acompanhamento da entrada e saída dos estudantes, que se apresenta como uma prática comum por quase a totalidade dos participantes, se evidencia a potencialidade dessa ação em favor de uma liderança relacional ou transformacional (Leithwood, 1994), caracterizada pela presença cotidiana, pelo estabelecimento de vínculos e pela mediação direta das relações no espaço escolar e com a comunidade. Uma vez que essa prática vai além de um caráter meramente administrativo, pois revela a possibilidade de uma liderança que pode ser construída

pela aproximação com a comunidade, pela confiança que pode se estabelecer e pelo reconhecimento do gestor como referência institucional.

Essa evidência empírica se alinha à concepção de liderança como processo de influência coletiva e que pode levar à realização de intencionalidades desejadas, conforme definição de liderança de Bush e Glover (2003).

Ainda na dimensão de liderança, a valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes indicada com totalidade de frequência, reforça a grande possibilidade de, a partir dessa ação, a gestão escolar compreender a liderança escolar como prática sensível à diversidade e orientada à construção de um projeto educativo compartilhado, se aproximando do conceito de liderança distributiva (Spillane, 2006; Harris, 2013). Sendo ainda, uma grande viabilizadora para uma liderança que reconhece os estudantes não apenas como sujeitos de aprendizagem, mas como sujeitos de direitos, cujas histórias e experiências influenciam diretamente os processos pedagógicos, curriculares e organizacionais da escola.

Ao analisar a categoria articulação com a comunidade sob a dimensão de gestão pedagógica e de currículo, os dados evidenciam implicações altamente relevantes, como o item que trata das formas de acesso das famílias e estudantes aos recursos tecnológicos. Esse item indica uma possibilidade de leitura pedagógica do contexto social em que a escolarização vai acontecer. Nesse sentido, essa ação pode subsidiar decisões curriculares, metodológicas organizacionais, consonante com o entendimento, pelo gestor escolar, de que o currículo em ação deve considerar as condições reais de aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, as suas vivências socioculturais.

Assim como, a abertura de canais de comunicação e participação com as famílias favorecem a compreensão de que a gestão pedagógica não deve se limitar apenas ao contexto escolar, mas deve ser construída dialogicamente com as comunidades que compõem a escola. Essa ação reforça o papel do gestor escolar para a articulação entre o projeto pedagógico e os anseios, saberes e vivências das famílias e estudantes, fortalecendo a legitimidade histórico-social da comunidade às decisões da escola, bem como fortalecendo a gestão democrática. (Azanha, 1997; Lemes, 2024).

Quanto à dimensão do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização, os dados do Quadro 2 evidenciam competências relativas ao movimento de agir-articular-organizar tal como abordado conceitualmente neste

estudo (Perdonatti; Lemes, 2022). A promoção de eventos escolares voltados à inclusão, igualdade e equidade revela a possibilidade de uma ação articuladora que integra as dimensões pedagógica, cultural e organizacional, mobilizando diferentes atores em torno de objetivos coletivos.

O conjunto de ações observadas denotam que o gestor escolar não atua de forma fragmentada e isolada, mas sim, por meio do seu agir, articulando processos, relações e práticas que organizam a escolarização de modo global.

Considerando a alta frequência das ações como demonstradas no Quadro 2, esta, aponta que o gestor escolar consciente de seu papel poderá exercer um papel ativo na interlocução entre escola e comunidade, o que poderá favorecer a organização da escolarização a partir da integração entre uma liderança democrática, projeto pedagógico e competência articuladora organizacional.

Nesse sentido, podemos correlacionar tais ações, articuladas à dimensão do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização à BNC de Competências do Diretor Escolar na competência A – Dimensão Político-Institucional nas atribuições A3 – implementar e coordenar a gestão democrática na escola, A 4 – responsabilizar-se pela organização escolar e A5 - desenvolver visão sistêmica e estratégica. (Brasil, 2021). Pois, demandam do gestor escolar ação estratégica e articuladora envolvendo competências do âmbito da organização escolar no sentido de articular-se com a comunidade numa visão sistêmica e democrática de escola.

Na segunda “volta” de análise dessa categoria, agora sobre a dimensão das implicações da territorialidade na ação gestora, como uma dimensão transversal às dimensões de estudo desta pesquisa, ao analisar o Quadro 2 à luz das questões da territorialidade, torna-se evidente que as ações do gestor escolar são profundamente atravessadas pelas características socioculturais e históricas do território em que a escola está inserida. O reconhecimento e valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes poderá ensejar o reconhecimento da escola como um território socialmente construído, marcado por múltiplas territorialidades que influenciam os modos de ensinar, aprender, conviver e organizar a escolarização (Rafesttin, 1993; Brasil, 2010; Lemes, 2003).

A abertura de canais de comunicação e participação das famílias caracteriza-se numa ação estratégica capaz de proporcionar a aproximação das políticas educacionais às dinâmicas territoriais, conforme proposto na BNCC (2018) no segundo dos seus quatro compromissos, garantir a contextualização pedagógica

valorizando a realidade vivencial dos estudantes e suas territorialidades. (Brasil, 2018).

Quando o gestor escolar dá voz, promove escuta e a participação da comunidade, ele contribui para que o processo de escolarização contenha possibilidades e caminhos para reconhecer as necessidades, os valores, crenças e as identidades, ou seja, as territorialidades, e nesse sentido, evitando práticas de liderança, pedagógicas e curriculares descontextualizadas da realidade vivencial da comunidade atendida pela escola.

Os eventos escolares voltados à inclusão, igualdade e equidade são potentes possibilidades de integração da comunidade que pode ser compreendido como uma ação territorializada, dado que pode proporcionar a sensibilização e mobilização da coletividade e levar a um caminho de transformação do espaço escolar em um território de convivência democrática, de reconhecimento da diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertença e do coletivo. Sendo, portanto, essa prática, contributiva para a reconfiguração das relações de poder e representações no interior da escola, promovendo dessa forma, uma escolarização organizada a partir uma visão mais sensível às múltiplas territorialidades que a constituem.

Quanto aos conhecimentos das formas de acesso aos recursos tecnológicos das famílias dos estudantes, se configura como uma das ações que pode revelar a acuidade o olhar do gestor escolar às condições materiais e socioeconômicas do território onde se situa a escola, bem como da composição do território escolar.

Ao deter olhar sensível ao que essa ação revela, o gestor observará que a territorialidade não se expressa apenas no plano-simbólico cultural, mas em especial nas condições subjetivas e objetivas que estruturam as possibilidades de acessos às tecnologias, participação, inclusão e aprendizagens.

Dessa forma, o gestor escolar ao considerar essas condições em suas ações, poderá articular políticas e práticas escolares às desigualdades e potencialidades do território possibilitando melhores condições de interação tecnológica promovendo, por assim dizer, de acordo com DiMaggio (1982), o incremento da “mobilidade cultural” a partir da viabilidade dessa interação pela escola.

Intencionalmente trazendo para a finalização dessa primeira parte de análise dos dados empíricos, observamos no item 1, acompanhamento rotineiro da entrada e saída dos estudantes, adquire grande significado quando analisado sob a ótica da territorialidade.

Pois, trata-se de uma ação que, embora pareça simples, reverbera no reforço da presença institucional da escola e do gestor escolar no território, uma vez que fortalece e potencializa os vínculos de segurança e pertencimento e, na mesma medida, contribui para a construção simbólica de valor da escola como espaço de acolhimento e proteção e integração social.

Analiticamente, portanto, o Quadro 2 permite identificar que a articulação do gestor escolar com a comunidade não é secundária ou de menor importância, mas como uma ação estruturante e central da prática gestora para a organização da escolarização. Evidenciando sua relação direta com as dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo e com o gestor como agente articulador e que, essas dimensões, são profundamente moduladas pelas territorialidades que atravessam transversalmente o cotidiano escolar, reforçando o caráter contextual, relacional e político da ação gestora.

Quadro 3 - Gestão escolar e a articulação pedagógica

QUESTÕES	Muito Frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente e ou Não Sei	Raramente	Nunca
O(A) gestor (a) escolar propõe discussões com a equipe escolar e famílias para avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola?	6	15	2	1	1
O(A) gestor (a) escolar lidera reuniões pedagógicas ou grupos de estudos com os professores?	10	13	1	0	1
O(A) gestor (a) escolar analisa ou discute com a coordenação pedagógica ou professores os resultados de aprendizagem dos estudantes da sua escola?	15	9	0	1	0

O (A) gestor (a) escolar propõe planos de ação para melhoria das aprendizagens dos estudantes?	14	9	1	1	0
O(A) gestor(a) escolar utiliza informações sobre o acesso tecnológico da comunidade escolar para planejar ações pedagógicas ou administrativas?	7	13	3	1	1
Total	52	59	7	4	3

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Os dados observados no Quadro 3 evidenciam elevada frequência das ações da gestão escolar relacionadas à articulação pedagógica, demonstrando que os gestores escolares respondentes exercem papel importante na organização dos processos de ensino e aprendizagem. A maior frequência de respostas está situada nas escalas “muito frequente” e “frequentemente” levando à interpretação de que tais ações não se configuram como pontuais, e parecem fazer parte da rotina da ação gestora.

Analisando os dados do Quadro 3, categoria gestão escolar e a articulação pedagógica, a partir da dimensão de liderança, destaca-se a atuação do gestor escolar na condução de reuniões pedagógicas, grupos de estudos e discussões sistemáticas com professores e equipes escolares.

Essas ações quando assumidas pelo gestor escolar num caráter de exercício de liderança ora instrucional, ora transformacional de acordo com Moraes, Mariano e Cunha (2025), poderão ser reconhecidas claramente como práticas de articulação pedagógica, pois orientadas para a mobilização dos docentes em torno da análise dos resultados de aprendizagem, da definição de estratégias coletivas e da construção de metas educacionais compartilhadas viabilizarão significativamente a influência positiva da organização escolar para a qualidade do ensino e da aprendizagem, tal como apontado por Leithwood, Harris e Hopkins (2020).

A evidência empírica das respostas dos participantes investigados, converge com a concepção de liderança escolar como processo de influência intencional voltado à realização de propósitos educacionais comuns, superando uma liderança circunscrita à gestão administrativa.

Vale destacar que a análise e discussão dos resultados de aprendizagem, observadas como práticas comuns pelos gestores, demonstra traços de uma liderança instrucional, na medida em que o gestor escolar se aproxima do núcleo pedagógico, ou seja, do ensino e aprendizagem propriamente ditos, por meio de evidências dos seus resultados para orientar as tomadas de decisões pedagógicas incluindo também a organização do currículo e cultura escolar (Bass, 2008; Sammons, 2008; Silva; Leme, 2009).

Ao mesmo tempo que, essa prática, poderá incorporar elementos de uma liderança transformacional, quando estimula reflexões coletivas, corresponsabilidade docente e compromisso coletivo de toda comunidade escolar com a melhoria contínua das aprendizagens dos estudantes e da escola. (Avolio; Bass, 1988; Griffith, 2004; Leithwood; Jantzi, 2005).

Essa categoria, gestão escolar e a articulação pedagógica, analisada sob a ótica da dimensão pedagógica e de currículo, revela dados de frequência que demonstram de forma consistente, que os gestores escolares investigados realizam ações que podem direcionar para organização do currículo em ação.

Quando há a proposição de planos de ação destinados à melhoria das aprendizagens, bem como a mobilização e envolvimento de toda comunidade para discussões com a equipe escolar e, em alguns casos com as famílias, essas ações apontam que o currículo é concebido pelo gestor escolar e pela comunidade como um processo dinâmico, que demanda acompanhamento e monitoramento sistemático, avaliação contínua, mediação e reorientação permanente pelo gestor visando a qualificação do currículo em ação e as aprendizagens dos estudantes tal como preconizado na BNCC. (Brasil, 2018).

Portanto, essas práticas poderão dialogar diretamente com o entendimento de que o princípio da gestão escolar, tal como da escola, é essencialmente pedagógico (Crahay, 2013; Souza, 2012; Adrião; Camargo, 2007; Lück, 1995; 2007).

Assim, o gestor escolar ao liderar discussões sobre a proposta pedagógica, analisar dados de aprendizagem e planejar intervenções, promoverá a articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, garantindo que as decisões

pedagógicas estejam alinhadas às necessidades reais de aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, a ação gestora se estrutura como mediação entre normativas educacionais, práticas docentes e contextos concretos de escolarização.

Considerando a mesma categoria no que se refere a dimensão de análise, o gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização, os dados do Quadro 2, apresentam competências vinculadas à integração entre processos pedagógicos, organizacionais e relacionais. A frequências das ações de articulação pedagógica demonstram que os gestores participantes, a partir dessas ações, poderão acompanhar o trabalho docente, coordenar esforços coletivos, mobilizar saberes profissionais e organizar dispositivos de acompanhamento e intervenções pedagógicas.

Ante tais ações, as práticas identificadas poderão expressar o movimento de agir-articular-organizar, característico do gestor enquanto agente articulador. Uma vez que a ação gestora integra diferentes dimensões de ação escolar como, planejamento, avaliação, formação docente e tomadas de decisão, assegurando coerência e intencionalidade à organização da escolarização, como proposto na CF de 1988 e LDB de 1996.

Bem como, demandam do gestor escolar de acordo com a BNC do Diretor Escolar, atuação que abarque a competência B – Dimensão Pedagógica e as habilidades que a envolve nas atribuições B1 – compromisso com o ensino, e a aprendizagem, B2 – conduzir o planejamento pedagógico, B3 – apoio às pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, B4 – coordenação da gestão curricular, métodos de aprendizagem e avaliação e B5 – promover clima propício ao desenvolvimento educacional. (Brasil, 2021).

Quanto a articulação pedagógica e as implicações da territorialidade na ação gestora, a leitura dos dados do Quadro 3 à luz das questões da territorialidade, permite aprofundar a compreensão sobre como a prática pedagógica do gestor poderá se modulada pelas características socioculturais, históricas e materiais do território escolar.

O item que aborda a análise e discussão dos resultados de aprendizagem, por exemplo, demonstra que o gestor poderá considerar, ainda que implicitamente, as condições territoriais que influenciam o desempenho dos estudantes, tais como desigualdades sociais, acesso aos recursos e experiências culturais diversas (Lemes, 2024).

A proposição de planos de ação pedagógica, que se apresenta como prática frequente dos participantes, poderá ensejar resposta gestora às demandas reais do território. Uma vez que esses planos não se configuram como instrumentos genéricos, mas como estratégias que buscam enfrentar especificidades locais, articulando o currículo às realidades vivenciadas pelos estudantes e às condições institucionais da escola enquanto território socialmente construído. (Azanha, 1997).

O uso de informações sobre o acesso tecnológico da comunidade escolar para o planejamento de ações pedagógicas e administrativas reforça a dimensão territorial da articulação pedagógica. Essa prática tem o potencial de, a partir da atenção do gestor às condições materiais do território, reconhecer que a organização do ensino e do currículo em ação deverá considerar as desigualdades de acesso, infraestrutura disponível e competências digitais da comunidade escolar.

Dessa forma, a ação pedagógica do gestor se ancora em um diagnóstico territorial que orienta escolhas curriculares e metodológicas mais equitativas de acesso às tecnologias digitais e, consequentemente uma experiência curricular que viabilize o incremento da “mobilidade cultural” dos estudantes como proposto por DiMaggio (1982).

Sob essa perspectiva, as discussões pedagógicas promovidas pelo gestor escolar com a equipe docente e equipes escolares podem ser compreendidas com possíveis espaços de tradução territorial das políticas educacionais.

Nesses espaços, as diretrizes curriculares e legislações educacionais têm a possibilidade de serem reinterpretadas à luz dos contextos locais, das temporalidades escolares e das múltiplas territorialidades que atravessam a escola.

Portanto, a territorialidade atuará como uma dimensão transversal que condicionará, tensionará e ressignificará as ações de articulação pedagógica e, consequentemente, poderá influenciar beneficamente a ação do gestor escolar na organização escolarização.

Analiticamente inferimos a partir do Quadro 3, que a articulação pedagógica se constitui como um elemento central da atuação do gestor escolar, encadeando-se às dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo e a ação do gestor como agente articulador da organização da escolarização. E, por meio de um encadeamento contextualizado, as ações que viabilizam a articulação pedagógica são profundamente influenciadas pelas territorialidades que configuram o cotidiano escolar, a qual quando

bem compreendida, poderá orientar decisões pedagógicas, curriculares e organizacionais.

Em vista disso, a articulação pedagógica exercida pelo gestor escolar não resumirá a práticas técnico-administrativas, pois poderá se configurar com ação política, contextualizada e territorialmente situada, garantindo coerência, equidade e significado à organização da escolarização.

Quadro 4 - Gestão escolar e a articulação com a cultura escolar

QUESTÕES	Muito Frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente e ou Não Sei	Raramente	Nunca
O(A) gestor (a) escolar propõe discussões com a comunidade interna sobre melhorias no ambiente escolar?	12	11	1	1	0
O(A) gestor (a) escolar contribui para estimular a prática de valores democráticos: participação, diálogo, respeito às diferenças culturais e sociais?	14	10	0	0	1
O(A) gestor (a) escolar contribui para que todos os estudantes sejam respeitados, independentemente de suas origens, cultura, deficiência, raça, gênero, orientação sexual ou religião?	20	4	0	1	0
O (A) gestor (a) escolar promove espaços de escuta ou diálogo com as famílias e estudantes sobre suas experiências com as transformações (necessidades)	10	9	4	1	1

produzidas pelo uso das tecnologias?					
Total	56	34	5	3	2

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Os dados apresentados no Quadro 4 apontam uma elevada frequência das ações do gestor escolar relacionadas à articulação com a cultura escolar, indicando que o elemento cultural constitui um pilar relevante da prática gestora. A predominância das respostas dos participantes nas escalas “muito frequentemente” e “frequentemente”, demonstram que essas ações estão presentes no cotidiano da gestão, para além de iniciativas pontuais ou circunstanciais.

Analisando essa categoria da organização de dados a partir da dimensão de liderança, é possível inferir sobre o destaque do papel do gestor escolar na promoção de oportunidades de discussão com a comunidade interna sobre as melhorias do ambiente escolar e no estímulo à vivência de valores democráticos, como por exemplo a participação, o diálogo e respeito às diferenças culturais e sociais.

Essas ações quando realizadas com intencionalidade podem expressam uma liderança de caráter relacional e democrático, portanto aderente à liderança transformacional e distribuída, voltada à construção de uma cultura organizacional pautada na confiança, na escuta e no reconhecimento dos atores que compõem a escola. Uma vez que, tais ações se aproximam de uma liderança que atua como mediadora das relações e como promotora de sentidos compartilhados, elemento central para consolidação de uma cultura escolar orientada para o bem comum.

Nesse sentido, essa liderança se converte em dispositivo de articuladora entre os saberes dos atores e a cultura interna da escola, podendo assim, redistribuir poder de liderança e fortalecer a agência coletiva visando melhorias no ambiente escolar (Raffestin, 1993; Freire, 1996; Santos, 2010; Haesbaert, 2004; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Ainda sobre a dimensão de liderança, ressaltamos a valiosa contribuição do gestor na garantia de que todos os estudantes sejam respeitados, independentemente de suas origens, cultura, deficiência, raça, gênero, orientação sexual ou religião. Dado que, essa atuação, reforça o entendimento e potencializa a visão de que a liderança escolar não se limita à coordenação de processos, mas assume função formadora, ao agir politicamente sobre os valores, atitudes e práticas que estruturam a organização da vida escolar.

Ao analisar essa categoria sob a perspectiva da dimensão de gestão pedagógica e de currículo, identifica-se que a articulação com a cultura escolar apresenta implicações relevantes, as quais reverberam com potência na organização escolar.

As ações do gestor escolar voltadas à promoção de valores democráticos e ao respeito às diferenças culturais dialogam diretamente com a concepção de currículo como prática social e culturalmente situada, conforme apontado por Lemes (2024), sobre a necessidade de reinterpretar o ato pedagógico à luz da culturalidade, da territorialidade e da diversidade presentes no processo de escolarização.

Ao atuar intencionalmente sobre o clima escolar e sobre as relações que se estabelecem no interior da escola, as ações do gestor poderão atingir diretamente o currículo em ação, criando condições favoráveis para práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e sensíveis à diversidade.

Quanto ao item promoção de espaços de escuta e diálogo com as famílias e os estudantes sobre experiências associadas às transformações provocadas pelo uso das tecnologias, este promove a compreensão mais clara de que a cultura escolar é dinâmica e atravessada por mudanças sociais, tecnológicas e simbólicas.

Pois, essa ação reforça a dimensão pedagógica e formativa da gestão, uma vez que o currículo e as práticas escolares são constantemente interpelados pelas transformações culturais e, hoje, com considerável nível de intensidade intermediadas pela tecnologia, que permeia a vida dos atores ali envolvidos.

No que tange à dimensão do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização, os dados do Quadro 4 mostram que o gestor atua integrando a cultura, pedagogia e organização escolar. Portanto, em análise aos dados dessa categoria de itens observa-se que se o gestor escolar promover espaços de diálogo, estimular valores democráticos e garantir o respeito à diversidade, o gestor

articulará dimensões relacionais e simbólicas à dinâmica de funcionamento institucional da escola.

Dessa forma, essas ações evidenciam competências associadas ao movimento de agir-articular-organizar, pois o gestor promove condições organizacionais e culturais para que a escolarização se realize em um ambiente favorável ao desenvolvimento global dos estudantes e às suas aprendizagens.

Tomando como análise a BNC de Competências do Diretor Escolar, podemos focalizar que essas ações trazem imbricadas as competências A – Dimensão Político-Institucional e habilidades envolvidas nas atribuições A1- liderar a gestão da escola e A2 – engajar a comunidade. Competência B – Dimensão Pedagógica e habilidades envolvidas nas atribuições B1 – focalizar compromisso com o ensino e aprendizagem, B5 – propiciar clima adequado ao desenvolvimento educacional e, competência D – Dimensão Pessoal e Relacional por meio das atribuições e habilidades D1 – cuidar e apoiar pessoas e D2 – desenvolver-se pessoal e profissionalmente e D3 – saber comunicar-se e lidar com conflitos. (Brasil, 2021).

Destarte, inferimos que a articulação com a cultura escolar aparece como elemento estratégico da dimensão de organização da escolarização, na medida que influencia diretamente o clima institucional, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas.

Ante tais observações acerca da categoria articulação com a cultura escolar e, agora, sob a análise partindo da dimensão das implicações da territorialidade na ação gestora, a leitura dos dados do Quadro 4 permite compreender como a cultura escolar se constitui a partir das múltiplas territorialidades que atravessam a escola enquanto espaço social, simbólico e político. Levando-nos a entender que a territorialidade confere identidade a um território e, ao mesmo tempo, é moldada pelas experiências sociais produzidas naquele local, exaltando sua natureza relacional, histórica e contextual (Saquet, 2005).

Ou seja, as ações gestoras quando relacionadas à valorização das diferenças culturais e sociais indicam o reconhecimento da escola como território plural, e por isso, marcado por identidades diversas, histórias coletivas e experiências sociais heterogêneas. Segundo Lemes (2024, p. 4), “A culturalidade, a territorialidade e a diversidade não são componentes naturalmente estabelecidas no modelo de escola que se tem institucionalizado”, sendo assim necessário ao gestor escolar uma

constante ressignificação do fazer pedagógico tendo como pressupostos a disposição e abertura à interlocução permanente e respeitosa com a cultura escolar.

A promoção de discussões com a comunidade interna sobre melhorias no ambiente escolar pode ser interpretada como uma prática de escuta territorializada, na medida em que considera as percepções, necessidades e expectativas dos atores que vivem e produzem o território escolar. Essa ação revela a sensibilidade do gestor às dinâmicas relacionais que constituem a territorialidade, entendida como fenômeno construído nas interações cotidianas e nas relações de poder que se estabelecem no interior da escola. (Haesbaert, 2024).

O estímulo à vivência de valores democráticos e ao respeito às diferenças configura-se, ainda, como estratégia de enfrentamento de práticas culturais hegemônicas que tendem a homogeneizar os atores envolvidos e silenciar seus saberes. Sendo necessário, portanto, ao gestor escolar compreender, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), a “ecologia de saberes” que compõe a escola, tendo em vista romper com a cultura hegemônica de um saber único ou uma monocultura.

Nesse sentido, o gestor atuará como mediador cultural, promovendo uma cultura escolar que reconhece e valoriza a diversidade de saberes, experiências e formas de expressão presentes no território escolar. Essa prática alinha-se à perspectiva da ecologia de saberes e à compreensão de que a escola deve se constituir como território de inclusão, diálogo e reconhecimento mútuo.

A promoção de espaços de escuta e diálogo sobre as transformações relacionadas ao uso das tecnologias evidencia, por sua vez, a dimensão territorial da cultura digital. Essa ação poderá ensejar ao gestor o reconhecimento das desigualdades de acesso, os diferentes repertórios culturais e as distintas formas de apropriação tecnológica existentes na comunidade escolar. Ao considerar essas diferenças na organização da vida escolar, o gestor articula cultura, território e escolarização, evitando abordagens curriculares e práticas pedagógicas uniformizadoras ou descontextualizadas.

Assim, as ações descritas no Quadro 4 podem viabilizar ao gestor a compreensão de que a cultura escolar não deve ser entendida como elemento abstrato ou neutro, mas como construção territorializada, permeada por valores, identidades e relações sociais que influenciam diretamente a organização da escolarização.

A análise do Quadro 4 aponta que a articulação do gestor escolar com a cultura escolar pode constituir-se como elemento fundamental da prática gestora. Em um primeiro momento, observou-se sua relação direta com as dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo e com o papel do gestor como agente articulador da organização da escolarização. Em um segundo momento, constatou-se que essas ações são profundamente influenciadas pelas territorialidades que atravessam o cotidiano da escola, modulando valores, relações e práticas institucionais escolares.

Portanto, a atuação do gestor na articulação com a cultura escolar reafirma seu papel como agente político e organizacional, capaz de promover uma escolarização contextualizada, democrática e sensível à diversidade cultural e territorial que constitui a escola.

Quadro 5 - Gestão escolar e a articulação estratégica

QUESTÕES	Muito Frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente e ou Não Sei	Raramente	Nunca
O(A) gestor (a) escolar compreende que é percebido (a) como uma liderança legítima pela comunidade?	11	13	0	1	0
O(A) gestor (a) escolar compreende que utiliza planejamento e estratégias que são suficientes para o bom funcionamento da escola?	9	14	1	1	0
O(A) gestor (a) escolar participa e faz uso das aprendizagens em capacitações ou cursos de aperfeiçoamento em favor das melhorias para a organização escolar?	17	7	1	0	0

O (A) gestor (a) escolar considera as limitações tecnológicas da comunidade ao tomar decisões sobre o uso de ferramentas digitais na escola?	9	13	1	2	0
Total	46	47	3	4	0

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Os dados apresentados no Quadro 5 demonstram que a articulação estratégica se constitui num elemento estruturante da prática gestora, com elevada frequência das ações relacionadas à percepção da liderança, ao planejamento, à formação continuada e à tomada de decisões mediadas pelo uso das tecnologias. A predominância das respostas nas escalas “muito frequentemente” e “frequentemente” indicam que essas ações são práticas sistemáticas dos gestores escolares investigados.

Na categoria gestão escolar e articulação estratégica no que se refere à dimensão da liderança, destaca-se a percepção dos gestores de que são reconhecidos como lideranças legítimas pela comunidade escolar.

Esse dado pode indicar que a liderança exercida vai além da autoridade formal do cargo e se ancora em processos de reconhecimento, confiança e legitimidade construídos nas relações cotidianas. Podendo se tratar de uma liderança que mobiliza pessoas e processos em torno de objetivos institucionais compartilhados, que pode ser entendido como elemento central para a condução estratégica da escola.

Segundo Bush e Glover (2003), essa liderança evidencia sua natureza relacional e coletiva, e que desloca a liderança de uma perspectiva meramente administrativa para um processo social e pedagógico, que exige do gestor escolar a capacidade de articular pessoas e recursos em torno de uma visão comum.

Ainda nessa dimensão, a frequência observada quanto ao uso de planejamento e estratégias para o funcionamento da escola aponta para o reforço da compreensão de uma liderança com visão sistêmica e estratégica mais próxima de uma liderança instrucional.

As respostas indicam ações que podem demonstrar capacidade de antecipar cenários, organizar prioridades e alinhar ações pedagógicas, administrativas e relacionais, evidenciando uma liderança que articula intencionalidade, coerência e direção política à organização da escolarização.

De acordo com Hallinger (2011) e Robinson, Lloyd e Rowe (2008), o conjunto de tais ações converge com o conceito de liderança instrucional, que se centra no ensino e aprendizagem, como a definição de metas curriculares, uso de evidências sobre a aprendizagem e a organização pedagógica, a qual tende a produzir efeitos mais imediatos sobre o desempenho quando orientada por ciclos de acompanhamento e orientações e suporte às práticas docentes.

Considerando a dimensão da gestão pedagógica e de currículo, a articulação estratégica se expressa na medida em que o planejamento e as estratégias adotadas pelo gestor se orientam para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Quanto à participação em cursos de formação e capacitação, observada nas respostas como prática frequente, indica à compreensão de que a qualificação da ação gestora incide diretamente sobre a organização pedagógica e curricular da escola.

Nesse sentido, inferimos que a competência técnica desenvolvida por meio da formação continuada qualifica a estratégia e não se dissocia do pedagógico, mas o fortalece, ao qualificar decisões, práticas e processos do fazer pedagógico escolar.

Essa afirmação se fundamenta em Robinson *et al*. (2009), em que se observou que líderes instrucionais contribuem com a organização escolar e resultados ao estabelecer metas claras, implementar currículos adequados ao contexto escolar, garantir formação contínua docente e explicitar altas expectativas no desempenho da escola.

Sobre as limitações tecnológicas da comunidade escolar na tomada de decisões acerca do uso de ferramentas digitais, a frequência dos dados aponta para uma gestão estratégica que demonstra sensibilidade às condições reais de implementação do currículo, especialmente no que se refere à cultura digital. Tal ação demonstra-se potente quando realizada com intencionalidade e criticidade, por ser essa uma prática que poderá promover a articulação entre diretrizes curriculares, planejamento pedagógico e realidade social, evitando a adoção de estratégias desconectadas do contexto territorial.

Dessa forma, tais ações possibilitam à gestão escolar a ação articuladora entre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino de acordo com o que norteia a quinta competência da BNCC (2018), acerca da cultura digital quando levado em conta o contexto territorial, multicultural e socioeconômico em que se constitui a escola.

Para além disso, a gestão escolar ao compreender o papel do projeto pedagógico como oportunidade de busca de soluções e conquistas em favor de mitigar o abismo ao acesso competente às tecnologias digitais daqueles a quem abrange, poderá viabilizar a mobilidade cultural por meio do ambiente escolar.

No que concerne ao gestor escolar como agente articulador da organização escolar, os dados do Quadro 5 demonstram ações diretamente relacionadas ao movimento de agir-articular-organizar, de acordo com a frequência de respostas dos participantes. Por meio dessas ações, o gestor poderá integrar planejamento, formação, uso de tecnologias e percepção comunitária em um conjunto coerente de práticas que visam garantir o funcionamento da escola e a efetividade da escolarização.

Dessa forma, articulação estratégica não se reduzirá a um exercício técnico, mas assumirá caráter político-organizacional, na medida em que orienta escolhas, define prioridades e articula políticas educacionais ao cotidiano da escola.

Nesse sentido a CF (1988) e a LDB (1996), fundamentam que caberá ao gestor escolar conduzir o processo educacional viabilizando articulação “estratégica” que garanta o pleno desempenho da escola.

E ainda, a articulação estratégica considerando as ações da categoria em análise depende da aplicabilidade de um conjunto de competências e habilidades conforme as dimensões de competências abarcadas na BNC de Competências do Diretor Escolar. Uma vez que essas competências demandam um “conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que geram impactos no trabalho do diretor escolar e na condução da gestão escolar” (Brasil, 2021).

A análise da articulação estratégica e as implicações da territorialidade na ação gestora a partir do Quadro 5, permite compreender que a articulação estratégica do gestor escolar é profundamente condicionada pelas características sociais, culturais, econômicas e tecnológicas do território em que a escola está inserida.

Como exemplo, a consideração das limitações tecnológicas da comunidade que explicita que as decisões estratégicas do gestor são moduladas pelas

desigualdades de acesso, pelos recursos disponíveis e pelos repertórios culturais dos atores que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, a estratégia deixa de ser concebida como plano abstrato ou geral e passa a ser construída a partir da leitura consciente do território e territorialidades. O gestor escolar reconhece que a escola, enquanto território socialmente produzido, apresenta especificidades que demandam respostas diferenciadas, sobretudo no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, à formação continuada docente e à organização do fazer pedagógico.

Sobre tais reflexões, é pertinente a abordagem às considerações de Lemes (2024) acerca do pensamento de Bernstein (1996; 2000), quando diz que “a escolarização não deve ser vista apenas como questão pedagógica, mas também como uma questão estrutural, física, organizacional e de gestão, pois essa tarefa vai muito além do fazer pedagógico.”

A participação frequente do gestor em processos de formação continuada também pode ser interpretada sob a ótica da territorialidade, na medida em que expressa a necessidade de atualização constante para lidar com as demandas complexas e dinâmicas produzidas no território escolar. Essas demandas abrangem desde mudanças culturais e tecnológicas até desafios sociais e institucionais que permeiam o cotidiano da escola.

A percepção de legitimidade da liderança pela comunidade escolar, por sua vez, revela que a articulação estratégica se constrói em diálogo com as territorialidades presentes, uma vez que o reconhecimento da liderança é resultado das interações sociais, das relações de poder e dos vínculos estabelecidos no território. Dessa forma, a estratégia de ação do gestor escolar se ancora em uma liderança territorialmente situada, capaz de interpretar expectativas, necessidades e potencialidades locais.

Portanto, a articulação estratégica leva à inferência de que a ação gestora se realiza no entrelaçamento entre políticas educacionais, planejamento institucional e leitura sensível das territorialidades, configurando a estratégia como prática contextualizada, relacional e histórica.

Assim, ao ser considerado como agente estratégico resgatamos a abordagem de Perdonatti e Lemes (2022), sobre a figura do gestor escolar como agente público, com atribuição de competências e habilidades técnico-administrativas e relacionais

que visam resoluções de situações de conflitos e incertezas sob influências articuladas ao contexto de realidade vivencial da escola.

Em resumo, a análise do Quadro 5 demonstra que a articulação estratégica constitui elemento fundamental da atuação do gestor escolar. Em um primeiro momento, observa-se sua relação direta com as dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo e com o papel do gestor como agente articulador da organização da escolarização. Em um segundo momento, evidencia-se que essas ações estratégicas são profundamente influenciadas pelas territorialidades que configuram a escola, devendo orientar decisões, prioridades e formas de organização do trabalho escolar.

Desse modo, a articulação estratégica do gestor escolar confirma seu papel como agente político e organizacional, capaz de traduzir diretrizes políticas educacionais em ações concretas, contextualizadas e coerentes com a realidade territorial da escola, fortalecendo a escolarização como processo democrático, equitativo e socialmente referenciado.

Quadro 6 - Gestor escolar e a articulação de comunicação com a comunidade

QUESTÕES	Muito Frequentemente	Frequentemente	Ocasionalmente e ou Não Sei	Raramente	Nunca
O(A) gestor (a) escolar acompanha a entrada e saída dos estudantes na escola?	14	10	1	0	0
O(A) gestor (a) escolar valoriza as experiências culturais e sociais dos estudantes?	13	12	0	0	0
O(A) gestor (a) escolar abre canal de comunicação e participação com as famílias?	13	11	1	0	0

O (A) gestor (a) escolar propõe discussões com a equipe escolar e famílias para avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola?	6	15	2	1	1
O(A) gestor(a) escolar compreende que é percebido (a) como uma liderança legítima pela comunidade escolar?	11	13	0	1	0
Total	57	61	4	2	1

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Os dados expressos no Quadro 6 indicam que a articulação de comunicação com a comunidade demonstra ocorrer como prática recorrente, constituindo a comunicação uma habilidade fundamental da ação do gestor escolar. De acordo com as respostas dos participantes, apresenta elevada concentração das respostas nas escalas “muito frequentemente” e “frequentemente”.

Tal configuração de respostas evidencia que a comunicação não se apresenta como ação acessória na ação do gestor escolar, mas como um elemento integrado às competências das dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo, e ao processo de organização da escolarização, assim como à dimensão das implicações da territorialidade que atravessa transversalmente a ação e práticas gestora.

No contexto de análise à luz da dimensão da liderança, o acompanhamento da entrada e saída dos estudantes, aliado à abertura de canais de comunicação e participação com as famílias, poderá oportunizar uma liderança presente e de efetivo caráter relacional. A comunicação nesse contexto, não se limitará apenas a cordialidade relacional, à transmissão de informações, explanação de regras e outras formas de comunicação exclusivamente transmissíveis, mas se conformará em práticas de aproximação, escuta, construção dialógica e de vínculos entre o gestor, estudantes e famílias, notabilizando-se como um dos meios de fortalecimento da influência da liderança.

Esse tipo de prática comunicativa do gestor escolar contribuirá para a consolidar e legitimar a liderança escolar transformacional e distribuída, reforçando a influência coletiva das relações e a confiança da comunidade na figura do gestor como referência institucional e ator político estratégico para a organização escolar.

Nesse sentido, Leithwood, Harris e Hopkins (2020, p. 2) apontam sobre o quanto a liderança reverbera para o sucesso da escola, uma vez que “a liderança da escola tem um efeito significativo nas características da organização escolar que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Ainda nessa dimensão, a valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes, observada empiricamente como prática frequente dos participantes da pesquisa, é uma ação que poderá favorecer a comunicação exercida pelo gestor escolar para o reconhecimento dos atores que compõem a comunidade escolar em sua integralidade. Pois, ao comunicar-se com os estudantes e famílias considerando suas vivências territoriais, o gestor fortalecerá uma liderança que mobiliza sentidos, constrói pertencimento e influência, que permitirá o engajamento da comunidade na vida escolar.

A análise dos dados na perspectiva da gestão pedagógica e de currículo, apontam que a comunicação com a comunidade representa papel pedagógico relevante. Tomando como item de análise a proposição de discussões com a equipe escolar e com as famílias para avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica, infere-se que a comunicação poderá exercer atuação mediadora entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Dado que, nas práticas comunicativas, o gestor escolar poderá articular informações, análises e decisões pedagógicas, promovendo maior compreensão coletiva acerca dos objetivos educacionais da escola e, por isso, viabilizando à validação e valorização da proposta pedagógica escolar.

Tais ações da gestão escolar decorrentes do favorecimento da comunicação com estudantes e famílias desenvolvidas competentemente abarcará diretamente, assim como disposto na BNC de Competências do Diretor Escolar, a Competência D – Dimensão Pessoal e Relacional, na atribuição D 3 saber comunicar-se e lidar com conflitos (Brasil, 2021).

Por essa razão, infere-se que a comunicação se insere como pilar estruturante da ação gestora, abrindo possibilidade a processos reflexivos, participação conjunta e corresponsabilização pelo desempenho educacional. Em decorrência, o currículo, como norteado pela BNCC (2018), poderá deixar de ser entendido como documento

normativo e restrito ao âmbito técnico-pedagógico, passando a ser objeto de diálogo com a comunidade, fortalecendo sua legitimidade social e pedagógica.

No que ser refere à dimensão do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização, o Quadro 6, evidencia em seus itens, possíveis ações que estão vinculadas ao movimento de agir-articular-organizar, que se trata da capacidade de mobilizar ações, integrar processos e coordenar esforços no contexto escolar para assegurar que a escolarização aconteça de maneira, no mínimo, adequada.

Considerando essas respostas, reforça-se que no papel do gestor escolar integra ações de acompanhamento cotidiano, valorização cultural, diálogo pedagógico e participação comunitária em um conjunto coerente de práticas comunicativas que organizam a vida escolar. Sendo, a comunicação nesse sentido, um pilar instrumental estratégico de articulação entre pessoas, processos e políticas, assegurando a fluidez, alinhamento e intencionalidade na organização da escolarização. Portanto, essas ações estão diretamente imbricadas à habilidade de comunicação a qual compõe o papel do gestor escolar como agente público com competências político articuladoras (Perdonatti; Lemes, 2022).

Sob a análise do Quadro 6 a partir da dimensão implicações da territorialidade na ação gestora, por meio da leitura da frequência dos dados, infere-se que a comunicação permeia as ações do gestor escolar podendo viabilizar a valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes em seus processos comunicativos, e ainda, o reconhecimento da escola como território plural, constituído por múltiplas identidades, saberes e trajetórias dentro de um espaço e tempo.

Ao analisar o elemento comunicativo na ação do gestor escolar considerando o reconhecimento da escola como território plural, constituído por múltiplas identidades, saberes e trajetórias dentro de um espaço e tempo, nos reportamos a Saquet (2015), quando cita Claude Raffestin dizendo que,

> [...] territorialidades são materiais e ideológicas (linguagem, *comunicação*, sagrado, profano, diferenças raciais, etnias e signos). [...] sendo compreendida como relacional e dinâmica, mudando no tempo e espaço conforme a característica de cada sociedade (Saquet, 2015, p. 75).

Assim, a abertura de canais de comunicação e participação com as famílias e estudantes irá revelar uma prática gestora territorialmente situada, na medida em que considera que a escolarização se constrói em diálogo com o contexto vivencial e

espaço temporal da comunidade. Assumindo, a comunicação, papel mediador entre a cultura escolar e as culturas familiares, permitindo que a organização da escolarização seja sensível às especificidades do território e às territorialidades que nele se produzem. Ou seja, na nossa interpretação a comunicação pode ser um canal de humanização do espaço, uma vez que o território e as territorialidades como seu atributo, podem ser “condição para que o espaço se humanize” (Medeiros, 2015, p. 215).

A proposição de discussões sobre a proposta pedagógica com a equipe escolar e famílias também pode ser interpretada como ação de tradução territorial das políticas e orientações curriculares. Nesse sentido, o gestor atuará como interlocutor e mediador entre as diretrizes institucionais e as realidades vivenciais, ressignificando territorialmente a proposta pedagógica à luz das condições das territorialidades que compõem a escola. A partir do pensamento de Azanha (1997), o projeto pedagógico deve ser compreendido como uma oportunidade de incluir, envolver e considerar toda a comunidade na tomada de consciência da realidade cultural e da territorialidade que a constitui.

Nesse contexto, emerge a necessidade de um projeto pedagógico fundamentado na percepção e no diálogo com as vivências da escola. Esses elementos são indissociáveis da atuação do gestor escolar. Assim como Lemes (2021) reflete, que é nesse contexto que o projeto pedagógico da escola precisa se construir e ser implementado, e de forma autônoma, poderá dinamizar e qualificar o fazer pedagógico no cotidiano da formação básica.

Além disso, a frequência de recepção e despedida cotidiana dos estudantes ao ambiente escolar permitirá um canal genuíno de comunicação para a aproximação deles e de suas famílias, legitimado pela presença do gestor. Reforçando, dessa forma, os vínculos simbólicos de pertencimento e segurança, os quais constituem elementos fundamentais da territorialidade.

Interpretamos que a comunicação na prática da gestão escolar se evidencia como ação territorializada, pois oportuniza o reconhecimento do território escolar não apenas como espaço físico, mas como campo de relações, significados e experiências sociais que influenciam diretamente na organização da escolarização.

Em síntese, a partir da análise do Quadro 6, entendemos que a comunicação com a comunidade se constitui como elemento central da atuação do gestor escolar. Em primeira análise evidencia-se sua articulação direta com as dimensões propostas

de estudo dessa pesquisa, dimensão de liderança, dimensão de gestão pedagógica e de currículo e dimensão do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização. Em segundo momento, observa-se que a comunicação na ação gestora é profundamente modulada pelas territorialidades que atravessam o cotidiano escolar, conferindo sentido contextual e político às suas práticas comunicativas.

A comunicação, entendida como uma das habilidades fundamentais pode ser considerada uma das habilidades importantes da ação do gestor escolar, permeia e viabiliza todas as quatro dimensões de competências, assim como definidas na BNC de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), uma vez que é por meio da habilidade comunicativa que habilmente poderão ser desenvolvidas as atribuições específicas de cada uma delas pelo gestor escolar.

A habilidade comunicativa exercida pelo gestor escolar reafirma seu papel como agente político articulador, capaz de promover a aproximação entre escola e comunidade, traduzindo políticas educacionais em práticas compreensíveis e entendidas por todas as pessoas que compõem a escola, e assim, promovendo uma escolarização democraticamente contextualizada e socialmente referenciada.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise qualitativa dos resultados da pesquisa fundamenta-se nas dimensões conceituais de liderança, gestão pedagógica e de currículo e do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização, conforme delineado na seção de conceitualização deste estudo. À luz dessas dimensões, os dados empíricos são interpretados numa segunda análise, sobreposta à anterior, considerando a territorialidade como elemento transversal que modula, tensiona e ressignifica a ação gestora.

Nessa perspectiva, a liderança escolar é compreendida como processo relacional e coletivo de influência orientado à realização de propósitos educacionais compartilhados, Bush e Glover (2003), cujo efeito, embora considerado moderado nos resultados acadêmicos demonstra-se fundamental para a qualidade da organização escolar e para a sustentabilidade dos processos de melhoria. (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Do mesmo modo, parte-se do entendimento de que o princípio da gestão escolar é essencialmente pedagógico, sendo o currículo concebido como currículo em

ação, resultante das decisões contextualizadas, colaborativas e territorialmente situadas (Crahay, 2013; Lück, 1995; Lemes, 2021; 2024; Brasil, 2018).

Quanto à categoria de análise, gestor escolar e a articulação com a comunidade, evidenciou que a articulação do gestor escolar com a comunidade constitui um dos elementos da organização da escolarização. A elevada frequência das ações relacionadas à presença cotidiana do gestor, à abertura de canais de comunicação e à valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes confirma a importância de uma liderança de natureza relacional e democrática.

Essas práticas corroboram à definição de liderança escolar como processo de mobilização e influência coletiva (Bush; Glover, 2003) e reforçam o entendimento de que a legitimidade da liderança se constrói nas interações cotidianas no reconhecimento simbólico do gestor no território escolar (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). Ao reconhecer estudantes e famílias como sujeitos sociais e culturais, o gestor desloca a ação gestora de uma lógica administrativa para uma prática pedagógica, política e democrática. Portanto, ficando evidente a liderança como prática relacional, pedagógica e territorializada, Bush e Glover (2003); Leithwood, Harris e Hopkins, (2020), como um dos componentes estruturantes da ação gestora.

Sob a perspectiva da territorialidade, tais ações expressam o reconhecimento da escola como território socialmente construído, atravessado por múltiplas territorialidades que influenciam os modos de aprender e conviver (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004). A territorialidade como elemento transversal que modula decisões, práticas e sentidos, tensiona e ressignifica contextos (Raffestin, 1993; Saquet, 2015; Haesbaert, 2004), portanto, identificada como mais um dos componentes estruturantes da ação gestora.

Quanto à categoria, gestão escolar e a articulação pedagógica, a análise da pesquisa demonstrou que a articulação pedagógica integra a rotina da prática gestora, evidenciando que o gestor atua diretamente no núcleo do ensino e da aprendizagem. A condução de reuniões pedagógicas, a análise de resultados educacionais e a proposição de planos de ação revelam traços de liderança instrucional (Robinson *et al.*, 2009), articulados à dimensão transformacional, ao estimular a reflexão coletiva e a corresponsabilização docente.

Essas evidências reforçam a concepção de que a gestão escolar se ancora na dimensão pedagógica como princípio estruturante (Lück, 1995, 2007; Souza, 2012). O currículo é concebido como processo dinâmico, permanentemente avaliado e

ressignificado, conforme Lemes (2021; 2024), à luz das necessidades concretas dos estudantes, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018). Bem como, à luz da territorialidade, os planos de ação pedagógicos configuram respostas contextualizadas às demandas locais, evitando a adoção de estratégias genéricas e puramente gerencialista ou descoladas da realidade vivencial da comunidade escolar.

Assim, destacamos a gestão pedagógica e de currículo como outro componente estruturante da ação gestora (Crahay, 2013; Lück, 1995; 2006; Lemes, 2021; 2024) e BNCC (Brasil, 2018).

Quanto a categoria, gestão escolar e a articulação com a cultura escolar, a análise da pesquisa revelou que o gestor pode atuar de forma intencional na construção de valores, sentidos e práticas que estruturam o clima institucional. A promoção do respeito à diversidade, do diálogo e da participação confirmam a importância de uma liderança comprometida com princípios éticos e democráticos.

Essa atuação dialoga com a concepção de currículo como prática social e culturalmente situada e com o entendimento da escola como território plural, atravessado por distintas identidades e relações de poder (Haesbaert, 2004; Saquet, 2015). Ao estimular espaços de escuta, o gestor assume papel de mediador cultural, alinhando-se à perspectiva da ecologia de saberes (Santos, 2010).

A categoria de análise, gestão escolar e articulação estratégica, indicou que a articulação estratégica constitui outro componente da prática gestora. Que, nesse sentido, identificamos o papel do gestor escolar como agente político articulador na organização da escolarização (Perdonatti; Lemes, 2022; Brasil, 2021), como, também, um componente estruturante da ação gestora.

Nessa categoria analisada, o planejamento, a formação continuada e a consideração das condições tecnológicas da comunidade revelam a possibilidade de uma liderança com visão sistêmica e estratégica, conforme preconiza a BNC de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021).

Demonstra, ainda, a importância de o gestor atuar diretamente sobre as práticas pedagógicas e sobre a mediação da cultura digital. O reconhecimento das desigualdades de acesso às tecnologias evidencia a possibilidade de uma gestão pedagógica sensível às condições materiais e imateriais do território e territorialidades.

Essa postura reafirma a concepção gestora pautada numa visão democrática, em um currículo flexível, contextualizado e comprometido com a equidade (Brasil,

2018; Brasil, 2015), bem como o papel do gestor como mediador crítico entre políticas de inovação tecnológicas e as realidades territoriais e suas territorialidades.

Isto posto, observa-se um outro componente estruturante da ação gestora identificado como a superação do gerencialismo técnico em favor de uma gestão democrática e socialmente referenciada (Azanha,1997; Lemes, 2013, 2021; Santos, 2010).

Os resultados da pesquisa evidenciam que as ações do gestor escolar se articulam de forma consistente às dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo e do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização. Essas dimensões são continuamente e transversalmente moduladas pelas territorialidades que constituem a escola como espaço social, histórico e culturalmente situado.

Os achados reafirmam a centralidade do gestor escolar como agente político articulador na escolarização, capaz de traduzir políticas educacionais em práticas contextualizadas, promover a equidade e organizar a escolarização a partir da leitura crítica do território, consolidando uma gestão democrática, pedagógica e socialmente referenciada.

4.2 SÍNTESE DA ANÁLISE DE RESULTADOS

Os dados e informações da pesquisa foram analisados considerando-se a frequência das ações do gestor escolar a partir de, inicialmente, quatro categorias, como segue, a articulação com a comunidade, articulação com o projeto pedagógico, articulação entre a comunidade e a cultura escolar e articulação estratégica. Contudo, durante o processo de análise, emergiu a importância de ampliação para mais uma categoria de análise, a da articulação de comunicação com a comunidade.

Essa categoria emergiu em decorrência do processo de inferência e interpretação, considerando o conteúdo do instrumento, ou seja, os itens, formulação de hipótese, construção de significados vislumbrando explorar, nas ações do gestor escolar, os efeitos da comunicação à luz das dimensões de análise propostas. O critério de seleção dos itens se pautou em buscar a forma de relação direta do gestor com a comunidade escolar e, como ele se vê na condição de comunicador, como exemplo no último item do Quadro 6.

Portanto, essa categoria se apresenta com a possibilidade de identificar a comunicação como prática integrada às dimensões de ação do gestor escolar, devendo ser entendida como uma categoria transversal de releitura.

Essa última categoria não foi respondida diretamente pelos participantes, mas organizada por meio de questões respondidas por eles que remetiam às possibilidades de estabelecimento de canal de comunicação da gestão escolar com a comunidade, de acordo com o Quadro 6 p. 76.

Diante do conjunto de categorias de análises apresentadas nesta seção, torna-se possível afirmar que os resultados da pesquisa não apenas podem descrever práticas recorrentes da atuação do gestor escolar, mas evidenciam um modo de ação gestora que vai ao encontro de práticas coerentes com as dimensões teóricas assumidas neste estudo.

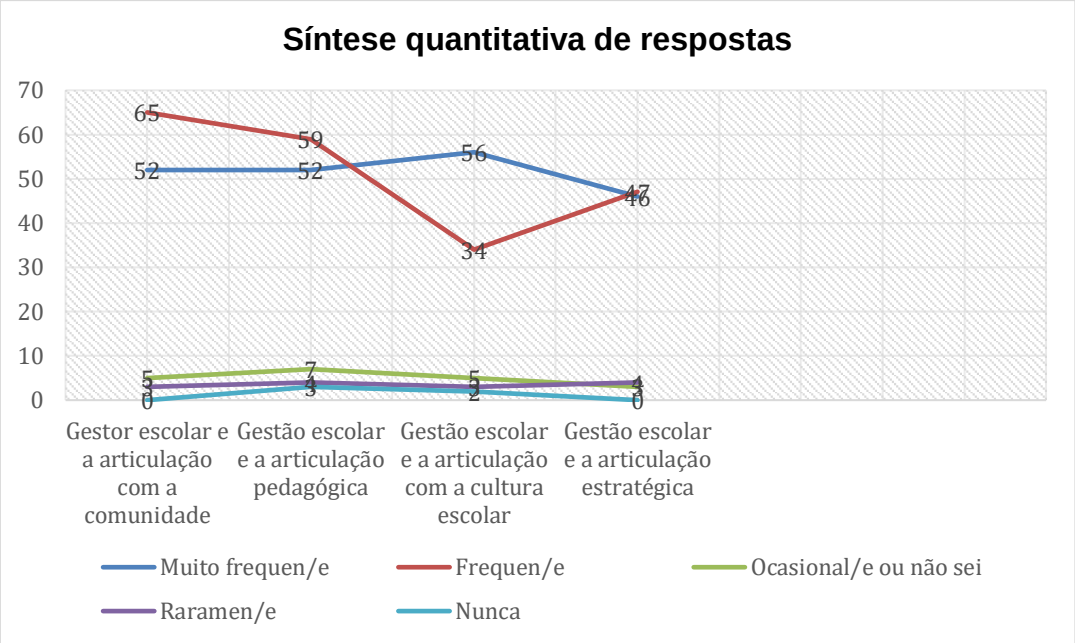
Quantitativamente observa-se que as ações analisadas são recorrentes nas práticas de atuação gestora, como observado nos Gráficos 1 e 2, que apresentam a síntese quantitativa das respostas.

No Gráfico 1, verifica-se o volume de ações praticadas que, somadas a todas as ações realizadas pelos 25 gestores respondentes em cada uma das quatro categorias respondidas diretamente, em todas prevalecem que, muito frequentemente e frequentemente, elas são realizadas por eles. E que, portanto, conforme observa-se no Gráfico 2, 91,34% dos gestores indicaram realizá-las, ou seja, 45,78%, muito frequentemente e, 45,56% frequentemente, embora, no entanto, 8,66% indicam realizá-las ocasionalmente, raramente ou nunca.

Os percentuais de respostas obtidos nas quatro categorias iniciais analisadas, evidenciam um modo de ação gestora coerente com as dimensões teóricas de análise dessa pesquisa, tais quais, dimensão de liderança, gestão pedagógica e de currículo, gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização e territorialidade.

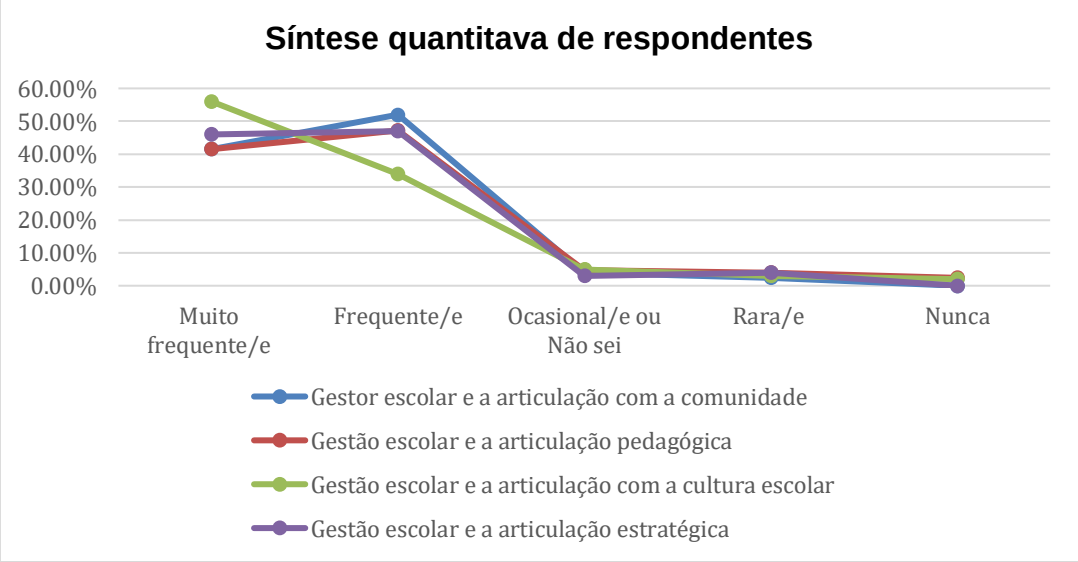
Mas, no entanto, as respostas minoritárias representadas pelos 8,66% que indicaram ocasionalmente ou não sei, raramente e nunca, não podem ser ignorados, pois de acordo com as respostas, evidencia um modo de ação não coerente com a maioria dos respondentes e com as dimensões analisadas na pesquisa. Demonstra ser um dado que merecerá, posteriormente, análise qualitativa das suas causas.

Gráfico 1 - Síntese quantitativa das respostas



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Gráfico 2 - Síntese quantitativa dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa (2026)

Qualitativamente, os resultados da pesquisa descrevem que as ações identificadas por meio dos Quadros de 2 a 6, p. 56 a 76, revelam a possibilidade da liderança escolar se constituir como prática relacional, pedagógica e coletivamente construída, que se materializa na presença cotidiana, na mediação de relações e na articulação entre escola, comunidade e território, conforme apontado por Bush e Glover (2003) e Leithwood, Harris e Hopkins (2020).

Do mesmo modo, os dados empíricos corroboram à compreensão de que o princípio da gestão escolar é necessariamente pedagógico, uma vez que as decisões do gestor incidem diretamente sobre o currículo em ação, a organização do trabalho pedagógico e as condições concretas de aprendizagem dos estudantes.

Essa constatação reforça os pressupostos de Crahay (2013), Lück (1995, 2007), das orientações da BNCC (Brasil) e da BNC de Competências do Diretor Escolar (2021), ao evidenciar que o planejamento, acompanhamento pedagógico, comunicação com a comunidade e, mediação da cultura digital não se dissociam do compromisso com o direito à aprendizagem e com a equidade.

Nesse contexto, se destaca o papel do gestor escolar como agente político articulador da organização da escolarização, cujas competências se expressam no movimento agir-articular-organizar, partindo de uma abordagem proposta em Perdonatti e Lemes (2022).

As práticas analisadas indicam que a organização da escolarização não se reduz a procedimentos administrativos, mas se configura como ação estratégica e relacional, alinhada às competências previstas na Base Nacional Comum das Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), especialmente no que se refere à gestão democrática, ao engajamento da comunidade e ao desenvolvimento da visão sistêmica escolar.

O instrumento de pesquisa aplicado continha aproximadamente 56% de itens que remetiam ao contexto territorial e consequentemente à territorialidade, uma vez que ela é naturalmente um atributo do território. Ao interpretar qualitativamente a relação dos dados empíricos com a fundamentação conceitual da pesquisa, buscou-se dar sustentação à territorialidade como transversal às dimensões de ação do gestor escolar.

Ao serem interpretadas sob o prisma da territorialidade, as ações gestoras evidenciam que a escola se constituiu como território plural, atravessado por múltiplas territorialidades que influenciam valores, práticas pedagógicas, relações de poder e condições materiais e imateriais na escolarização.

Tal leitura aproxima-se das contribuições de Raffestin (1993), Saquet (2015) e Haesbaert (2004), ao demonstrar que as decisões pedagógicas e estratégicas de comunicação, uso das tecnologias e promoção de valores democráticos são moduladas pelas características socioculturais e históricas do território escolar.

Assim, a análise dos resultados permite identificar que os dados oferecem evidências compatíveis de que a atuação do gestor escolar investigado pode se distanciar de uma lógica de gerencialismo técnico descontextualizado de acordo com Adrião e Camargo (2007), se aproximando de uma racionalidade pedagógica, democrática e socialmente referenciada, sensível à diversidade, às desigualdades e à ecologia de saberes que constitui o território escolar (Azanha, 1997; Santos, 2010; Lemes, 2021; 2024).

Apresentamos no Quadro 7, uma síntese conceitual considerando a análise, inferências e conclusão, a partir das dimensões analisadas nos dados do instrumento de pesquisa demonstrando as suas relações com as evidências empíricas, inferência teórica, e consolidação nas considerações finais, conforme segue.

Quadro 7 - Síntese conceitual

Dimensões analisadas	Evidências empíricas	Fundamentação (Inferência teórica)	Consolidação e considerações finais
Liderança	Presença cotidiana, diálogo, mediação de conflitos, reconhecimento pela comunidade.	Liderança relacional e colegiada (Bush & Glover, 2003; Leithwood *et al,* 1994, 1995, 1999, 2005, 2006, 2017, 2020).	Liderança como prática pedagógica e democrática, territorialmente situada.
Gestão pedagógica e currículo	Planos de ação, análise de dados, mediação da cultura digital.	Gestão com princípio pedagógico. (Crahay, 2013; Lück, 1995, 2007; Lemes, 2003, 20021, 2024; BNCC, 2018).	Currículo em ação contextualizado, equitativo e inclusivo.
Organização da escolarização	Integração entre práticas, pessoas e processos.	Gestor como agente articulador (Perdonatti & Lemes, 2022; Lemes, 2021, 2024; LDB, 1996; BNC de Competências do Diretor Escolar, 2021).	Escolarização como ação político-pedagógica integrada.

Territorialidade	Valorização cultural, leitura das condições materiais, escuta da comunidade.	Território como construção relacional. (Raffestin, 1993; Saquet, 2015; Haesbaert, 1994, 2004, 2005, 2007; Lemes, 2013, 2021, 2024).	Escola como território plural e dinâmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Esses elementos analíticos constituem o alicerce sobre o qual se desenvolveram as reflexões apresentadas na seção de considerações finais, nas quais são aprofundadas as implicações teóricas, práticas e formativas da atuação do gestor escolar como agente articulador da organização da escolarização frente às implicações da territorialidade.

5. CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste estudo tiveram como objetivo caracterizar, conforme a frequência, as ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização frente às questões da territorialidade.

Partindo da bibliografia de referência, foram formuladas duas hipóteses considerando o problema gerador desta pesquisa que consistiu em saber “quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização”, com a finalidade de, a partir da fundamentação teórica, bem como, por meio das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa, se confirmassem ou não tais hipóteses:

1. Existem ações gestoras que podem influenciar na percepção das implicações da territorialidade e nas proposições do projeto pedagógico da escola.
2. O perfil de liderança, competências e habilidades do gestor escolar pode definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente organizacional na escolarização.

Para a análise da pesquisa, utilizou-se dos dados coletados e organizados inicialmente em quatro categorias, com a finalidade de construção de significados, bem como de tratamento dos resultados e interpretação, de acordo com Bardin (2016), considerando os objetivos específicos para essa análise que propunham,

a) analisar dados e informações levantados por meio de formulário online sobre a frequência das ações do gestor escolar quanto, a articulação com a comunidade; a articulação com o projeto pedagógico; a articulação entre a comunidade e a cultura escolar; a articulação estratégica e a articulação de comunicação com a comunidade. E, a partir do segundo objetivo específico,

b) analisar as características das ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização segundo os dados da frequência das ações.

Portanto, à luz de evidências empíricas e do referencial teórico adotado, permitiram analisar as ações do gestor escolar como articulador na escolarização e as implicações da territorialidade.

Ao longo da pesquisa, buscou-se caracterizar as ações do gestor escolar e identificar quais os componentes da ação gestora influenciam a sua prática como agente articulador na escolarização e, concomitantemente, por meio da

fundamentação teórica e análise dos dados da pesquisa, confirmar as hipóteses levantadas.

Para tanto, investiu-se em, a partir das análises dos dados, considerando a frequência das respostas dos vinte e cinco gestores escolares participantes, compreender de que modo essas ações se articulam às dimensões conceituais da liderança, da gestão pedagógica e de currículo e o papel do gestor como agente articulador da organização da escolarização, considerando a escola como território social e historicamente constituído e, numa segunda ‘volta’ de análise sobre cada um dos itens organizados nas categorias, analisar a dimensão das implicações da territorialidade na ação gestora.

Os resultados evidenciaram que a atuação dos gestores escolares investigados se ancora em uma liderança de natureza relacional, pedagógica e democrática, entendida como processo coletivo de influência, orientado à realização de propósitos educacionais compartilhados, conforme defendem Bush e Glover (2003).

Essa liderança se materializa na presença cotidiana, na mediação das relações e na articulação entre a escola, famílias e comunidade, corroborando a perspectiva de Leithwood, Harris e Hopkins (2020), segundo a qual a liderança exerce influência significativa sobre as características organizacionais da escola e sobre a sustentabilidade dos processos de aprendizagem.

No que se refere à gestão pedagógica e de currículo, os achados reafirmam o entendimento de que o princípio da gestão escolar é essencialmente pedagógico. As ações relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens, à proposição das propostas e planos de ação pedagógicos, à mediação da cultura digital e à organização do currículo em ação, demonstram que a ação do gestor incide diretamente sobre as condições concretas de ensino e aprendizagem, em consonância com Crahay (2013), Lück (1995; 2007) e com as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e BNC de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021). Identificando que o currículo emerge, nesse contexto, como construção dinâmica, contextualizada e territorialmente situada, devendo ser orientado pelos princípios de equidade, da inclusão, da educação integral e das territorialidades.

Destaca-se, ainda, o papel do gestor escolar como agente político articulador da organização da escolarização, conforme abordado por Perdonatti e Lemes (2022), cujas competências se expressam no movimento do agir-articular-organizar.

As práticas analisadas demonstram que a organização da escolarização não se reduz a procedimentos administrativos ou gerenciais, mas se configura como ação estratégica relacional, integrando pessoas, processos, políticas educacionais, e práticas pedagógicas em um projeto institucional coerente e socialmente referenciado.

Tal atuação converge com as competências previstas na BNC de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), especialmente no que se refere à gestão democrática, ao engajamento da comunidade e ao desenvolvimento de visão sistêmica e estratégica para a escola.

Ao serem interpretadas sob o prisma da territorialidade, as ações gestoras revelam que a escola se constitui como território plural, atravessado por múltiplas territorialidades que modulam decisões, práticas pedagógicas, relações de poder e condições materiais da escolarização.

As análises indicam que o gestor reconhece as características socioculturais, históricas e socioeconômicas do território como elementos centrais para a organização da escolarização, aproximando-se das contribuições de Raffestin (1993), Saquet (2015) e Haesbaert (2004).

Nesse sentido, a territorialidade assume papel transversal na ação gestora, orientando práticas mais sensíveis à diversidade e às desigualdades historicamente produzidas. O território escolar e as territorialidades como seu atributo, podem ser "condição para que o espaço 'escolar' *(grifo da autora)* se humanize". (Medeiros, 2015.p. 215).

Dessa forma, os resultados da pesquisa permitem afirmar que a atuação do gestor escolar investigado, considerando tais ações, se distanciam de uma lógica de gerencialismo técnico descontextualizado e se aproximam de uma racionalidade pedagógica, democrática e socialmente referenciada, comprometida com a equidade, a inclusão e a ecologia de saberes presente no território escolar, permitindo ainda, que a escola incremente a mobilidade cultural da comunidade escolar (DiMaggio, 1982; Azanha, 1997; Santos, 2010; Lemes, 2021).

O gestor escolar, ao articular suas ações partindo das dimensões de liderança, gestão pedagógica e de currículo, organização da escolarização e leitura crítica do território e territorialidades, reafirma seu papel como agente político articulador, capaz de promover uma escolarização contextualizada e orientada pela garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Ante as descobertas, favorecidas pela análise dos dados organizados da pesquisa e, interpretação pautada no referencial teórico definido para os seus estudos, revelaram-se cinco componentes da ação gestora que concluímos responder ao problema de pesquisa definido como, “quais são os componentes da ação gestora e, como eles influenciam a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização”.

Esses componentes, compreendidos como elementos estruturantes da natureza político articuladora do gestor escolar, permearam o processo de exploração, investigação, análise dos dados, construção conceitual e interpretação, e que a síntese nos cinco componentes se constitui de formulação teórico – empírica, que se encontram presentes nesta dissertação, assim. Tais componentes se constituem:

a) *na liderança como prática relacional, pedagógica e territorializada;*
b) *na gestão pedagógica e de currículo como princípio da ação gestora;*
c) *no gestor escolar como agente político articulador na organização da escolarização;*
d) *na territorialidade como elemento transversal que modula decisões, práticas e sentidos* e*;*
e) *na superação do gerencialismo técnico em favor de uma gestão democrática socialmente referenciada.*

Observa-se que esses componentes identificados podem influenciar a prática do gestor escolar como agente articulador na escolarização, e se correlacionam com as dimensões analisadas e evidências empíricas como abordado a seguir.

Destarte, *a liderança como prática relacional, pedagógica e territorializada* se situa na dimensão de liderança escolar e pode ser evidenciada empiricamente por meio da presença cotidiana do gestor escolar num trabalho de influenciar e mobilizar a comunidade escolar com a intencionalidade de articulação, visando alcançar objetivos compartilhados por toda equipe, na mediação de conflitos, no reconhecimento da comunidade, na promoção de espaços de diálogo e voz, na mobilização de talentos, na parceria com as famílias e, nas parcerias com as lideranças locais e redes de apoio à escola.

A gestão pedagógica e de currículo como princípio da ação gestora, ou seja, um currículo em ação contextualizado, equitativo e inclusivo, se relaciona à dimensão da gestão pedagógica e de currículo, sendo evidenciado empiricamente a partir da proposta pedagógica, de planos de ação escolar, análise de dados, mediação da

cultura digital, promoção e garantia da formação continuada, implementação de monitoramento participativo, mediação e avaliação das aprendizagens, visando qualificar democraticamente os processos.

O gestor escolar como agente político articulador da organização da escolarização, sendo, portanto, a escolarização como ação político-pedagógica integrada, que está presente na dimensão da organização da escolarização e, que empiricamente, se apresenta pela integração entre as práticas escolares, pessoas e pelos diferentes processos setorizados que ocorrem na escola, os quais compõem o conjunto do todo na organização da escolarização.

A territorialidade como elemento central e transversal que modula decisões, práticas e sentidos do contexto escolar, ou seja, escola como território plural e dinâmico, que se traduz na dimensão de territorialidade, como atributo do território e produto do espaço escolar e, por isso, podendo ser considerada humanizadora do espaço escolar.

Sendo, portanto, evidenciada empiricamente pela valorização cultural, leitura das condições materiais e ideológicas locais, escuta, envolvimento e participação da comunidade, entre outras ações que possam compreender sua dinâmica no tempo e no espaço conforme as características da comunidade escolar.

E o quinto componente de igual importância, *a superação do gerencialismo técnico em favor de uma gestão democrática*, ou seja, gestão democrática e socialmente referenciada, que pode ser ancorada numa dimensão de racionalidade gestora, decorrente da liderança escolar e organização da escolarização, porém, com aportes na territorialidade.

Esse componente pode ser evidenciado empiricamente através de superação, pela gestão escolar, de ações isoladas do contexto territorial e territorialidades e, principalmente, por meio do distanciamento de ações gestoras meramente burocráticas e destituídas de sentido.

Concluindo, as contribuições da pesquisa viabilizaram identificar o oferecimento de evidências compatíveis com as hipóteses levantadas, pois, identificou-se por meio das evidências empíricas que existem ações gestoras que podem influenciar na percepção das implicações da territorialidade e nas proposições do projeto pedagógico da escola, bem como o perfil de liderança, competências e habilidades do gestor escolar pode definir como ele desenvolve a ação articuladora como agente organizacional na escolarização.

Analisando criticamente o estado da arte desta pesquisa considerando o contexto de aplicação, compreende-se que há limites como, dados autorreferidos de amostra intencional de respondentes pouco abrangente, embora tenha sido buscada amostra de 25 participantes considerando cinco regiões do estado de São Paulo com a finalidade de atender ao objetivo da pesquisa. Impossibilidade de observação direta no estabelecimento de relações causais, em decorrência dos limites do instrumento e do tempo disponível para a sua aplicação, bem como da sua análise. Porém, a inovação do tema suscita continuidade de estudos a partir problemas gerados da análise e interpretação da relação entre resultados quantitativos e qualitativos decorrentes dos dados da pesquisa, dos conceitos discutidos a partir das dimensões de análise e das inferências, que resultaram na identificação dos cinco componentes da ação gestora em resposta ao problema de pesquisa.

Contudo, ante os componentes revelados dos dados e suas análises, emergem novas inquietações que direcionam às indagações, ainda prematuras, acerca de "como pode se constituir a identidade profissional do gestor escolar partindo da apropriação dos componentes da ação gestora identificados nesta pesquisa?", ou ainda, "como a constituição identitária profissional do gestor escolar, pautada nos componentes da ação gestora identificados nesta pesquisa, poderá promover uma gestão escolar sustentável?"

As contribuições evidenciadas no âmbito desta pesquisa apontam para a necessidade de aprofundamento de investigações que ampliem o campo de estudos e fomentem a formulação de políticas públicas voltadas à formação de gestores escolares que se compreendam como agentes políticos que articulam a organização da escolarização, integrando pessoas, políticas, currículo e territorialidades.

Bem como, entendam que a sua atuação deve superar o gerencialismo meramente técnico devendo, desta feita, adotar uma racionalidade pedagógica e democrática, na qual decisões se constroem na interação crítica com o território e suas territorialidades.

Tais políticas devem priorizar a constituição do gestor como agente político articulador da organização da escolarização, capaz de compreender a territorialidade como um operador analítico transversal à ação gestora.

Ademais, destaca-se a importância de que esses profissionais desenvolvam clareza quanto à convergência situada entre distintos modelos de liderança e orientem

suas práticas para a superação do gerencialismo técnico, em favor de uma racionalidade pedagógica, democrática e territorialmente referenciada.

Ante tais reflexões proporcionadas pelos estudos que emergiram desta pesquisa, concluímos com o pensamento de Louis E. Raths,

> A cada hora do dia na escola não estamos vivendo apenas essa hora; estamos auxiliando na criação de um mundo. Será um mundo cheio de ideias? Um mundo livre? Um mundo compartilhado por todos? Um mundo que tenha respeito pela personalidade e *experiências (g.n.)* de cada indivíduo? (Raths, 1977, p. 14).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A. A gestão democrática na Constituição Federal de 1998. *In*: OLIVEIRA, R. O.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. Coleção legislação educacional: textos Introdutórios.

AVOLIO, B.; BASS, B. Transformational leadership: Charisma and beyond. *In*: HUNT, J.; BALIGA, B.; DACHLER, H.; SCHRIESHEIM, C. (ed.). **Emerging leadership vistas**. Toronto: Lex*In*gton Books, 1988

AZANHA, J. M. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *In*: FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO [FIESP]; SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA SÃO PAULO [SESI/SP]; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SÃO PAULO [SENAI/SP]. **O que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?** 1997. p. 32-48. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/*In*st/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/176.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2article/ball.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership:** Theory, Research, and Managerial Applications. New York: Free Press, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/*In*dex.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Def*in*e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010. Acesso em: 20 jul. 2025.

BROWN, D. J.; KEEPING, L. M. Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 245-272, 2005.

BUSH, T.; GLOVER, D. **School Leadership:** Concepts and Evidence. Nottingham: National College for School Leadership, 2003.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à dos conhecimentos. Lisboa: Cadernoscenpec, 2013.

CURRIE, G.; PROCTER, S. J. The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional. **Journal of Management Studies**, v. 42, n. 7, p. 1325-1348, 2005. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6486.2005.00546.x. Acesso em: 10 jul. 2024.

DABRACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573. Acesso em: 20 jul. 2024.

DIMAGGIO, P. Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. **American Sociological Review**, New York, v. 47, n. 2, p. 189-201, 1982. Disponível em: https://doi.org/10.2307/2094962. Acesso em: 28 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Dicionário de políticas públicas.** São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GRIFFITH, J. Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. **Journal of Educational Administration**, v. 42, n. 3, p. 333-356, 2004.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2005.

HAESBAERT, R. Des-caminhos e perspectivas do território. *In*: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (org.). **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p. 87-119.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 165-200.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização e as "regiões-rede". *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 5., 1994, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: AGB, 1994. p. 206-214.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALLINGER, P. Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. **Leadership and Policy in Schools**, v. 4, n. 3, p. 221-239, 2005.

HALLINGER, P. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Educational Management Adm*In*istration & Leadership**, 2011.

HALLINGER, P. Two decades of ferment *In* school leadership development *In* retrospect: 1980-2000. *In*: HALLINGER, P. (Ed.). **Reshaping the landscape of school leadership development**: a global perspective. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2003.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **The Global Fourth Way:** the Quest for Educational Excellence. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012.

HARRIS, A. Distributed leadership: According to the evidence. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 2, p. 172-188, 2008.

HARRIS, A. Distributed leadership: current evidence and future directions. **Journal of Management Development**, v. 30, n. 10, p. 1021-1032, 2011.

HARRIS, A. Distributed leadership: Friend or Foe? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 41, n. 5, p. 545-554, 2013.

HARRIS, A.; LEITHWOOD, K.; DAY, C. W.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D. L. Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. **Journal of Educational Change**, v. 8, n. 4, p. 337-347, 2007.

HARRIS, A.; SPILLANE, J. Distributed leadership through the looking glass. **Management In Education**, v. 22, n. 1, p. 31-34, 2008.

HULPIA, H.; DEVOS, G.; ROSSEL, Y.; VLERICK, P. Dimensions of distributed leadership and the impact on teacher's organizational commitment: A study in secondary education. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 42, n. 7, p. 1745-1784, 2012.

LEITHWOOD, K. Leadership for schools restructuring. **Educational Administration Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 498-518, 1994.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. **Leadership and Policy In Schools**, v. 4, n. 3, p. 177-199, 2005.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 17, n. 2, p. 201-227, 2006.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACH, R. **Changing Leadership for *Changing* Times.** Philadelphia: Open University Press, 1999.

LEMES, S. de S. O caminho da escola democratizada: pistas e perspectivas para o Currículo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (org.). **Gestão das unidades escolares**: Organização e Gestão da Escola. Gestão Curricular. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2019. v. 2, p. 129-142.

LEMES, S. S. Considerações e indagações sobre a dinâmica do estado brasileiro frente às demandas da escolarização: instrumentos, dilemas e complexidade. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, e16234, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16234. Acesso em: 03 set. 2024.

LEMES, S. S. Excertos da BNCC: discussão de fundamentos e considerações conceituais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2193-2211, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15837. Acesso em: 03 set. 2024.

LEMES, S. S. Reflexões sobre a BNCC no Ensino Fundamental: Abordagem conceitual da dimensão cognitiva e a necessidade da metamorfose. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, e024003, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10407. Acesso em: 03 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIU, Y. Focusing on the practice of distributed leadership: The international evidence form the 2013 TALIS. **Educational Administration Quarterly**, v. 56, n. 5, p. 779-818, 2020.

LIU, Y.; PRINTY, S. M. Distributed leadership and educator attitudes. *In*: RANSAW, T. S.; MAJORS, R. (Ed.). **Emerging issues and trends in education**. Michigan State University Press, 2017. p. 143-180.

LOUIS, K. S.; LEITHWOOD, K.; WAHLSTROM, K. L.; ANDERSON, S. E. **Learning from Leadership Project:** investigating the Links to Improved Student Learning. Nueva York: The Wallace Foundation, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272786991_LearnIng_from_Leadership_investigating_the_Links_to_Improved_Student_Learning_The_informed_Educator_Series. Acesso em: 15 mar. 2026.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2005.

MALLOY, J.; LEITHWOOD, K. Effects of Distributed Leadership on the School Academic Press and Student Achievement. *In*: LEITHWOOD, K.; SUN, J.; POLLOCK, K. E. (ed.). **How School Leaders Contributed to Student Success**. Studies in Educational Leadership, 2017. p. 69-91.

MORAES, J.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. A liderança no contexto das escolas. **Educação**, v. 50, n. 1, e46/1-36, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644484505. Acesso em: 20 jan. 2026.

PERDONATTI, V. M. P.; LEMES, S. S. O papel elucidativo da análise cognitiva das políticas públicas na compreensão da complexidade das ações para a escolarização nos diferentes territórios e suas territorialidades. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, e022135, jan./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17223.

PORTELLA, A.; ATTA, D. A dimensão pedagógica da gestão da educação. *In*: RODRIGUES, M. M.; GLAGIO, M. (org.). **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM III)**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

PRINTY, S.; LIU, Y. Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. **Educational Administration Quarterly**, v. 57, n. 2, p. 290-325, 2021.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAMIRO, L.; TOMÉ, G.; ALMEIDA, A.; PICANÇO, L.; GASPAR, T.; MATOS, M. G. Ecossistemas escolares vistos pelo olhar de seus habitantes: estudo de caso de agrupamentos de ação participada. **RPCA**, v. 14, n. 2, 2020. DOI 10.34628/hfxe-dk57. Disponível em: https://revistas.lis.ulusiada.pt/*I*ndex.php/rpca/article/view/3200. Acesso em: 16 dez. 2024.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C.; ROWE, K. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly**, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOK, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, M.; BECKER, B. K. (org.). **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

SILVA, A. P.; AZEVEDO, S. C. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. esp. 2, p. 55-68, 2019. DOI 10.5752/p.2318-2962.2019v29 nesp2p55. Disponível em: https://periodicos.pucm*n*as.br/*In*dex.php/geografia/article/download/20620/15162/. Acesso em: 16 dez. 2024.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/. Acesso em: 07 abr. 2026.

SPILLANE, J. **Distributed leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

SPILLANE, J. P. Primary school leadership practice: How the subject matters. **School Leadership & Management**, v. 25, n. 4, p. 383-397, 2005.

SPILLANE, J. P.; SEASHORE LOUIS, K. School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. *In*: MURPHY, J. (ed.). **The educational leadership challenge**: Redefining leadership for the 21st century. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2007. DOI 10.18224/educ. v9i1.75. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/*In*dex.php/educativa/article/view/75. Acesso em: 17 ago. 2026.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.

ALVES, M.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. (ed.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Revista Educação**, n. 12-13, p. 13-25, 2013. Disponível em: http://revistas.uevora.pt/Index.php/educacao/article/view/11/5. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. School Leaders Matter. **Education Next**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Branch%2BHanushek%2BRivk*In*%202013%20EdNext%2013(1).pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

CANARIO, R. Escola: crise ou mutação. *In*: PROST, A. *et al*. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 150-151.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 74, p. 11-19, ago. 1990. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//*In*dex.php/cp/article/view/1079/1084. Acesso em: 2 set. 2025.

FOURQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEMES, S. S.; TEBALDI, E. L. P. R.; RUY, R. A. V. (org.). **Educação em perspectiva**: reflexões sobre desafios e possibilidades no cenário contemporâneo. Santo André: V&V Editora, 2024.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão, v. III.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão, v. V.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão, v. IV.

POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes**. CEDOC, Observatório de Educação, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Coleção Milton Santos, 1.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas de poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 151-172, abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009. Acesso em: 18 out. 2025.

ANEXO A

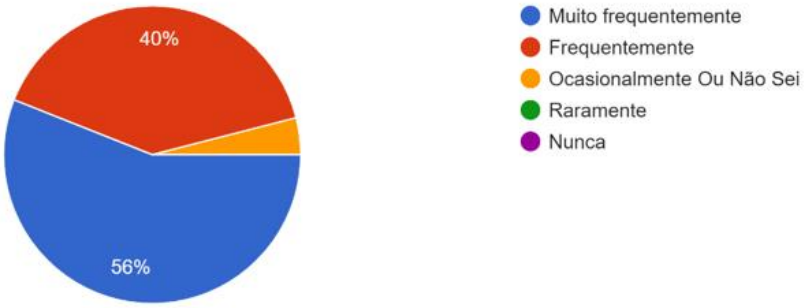
1. DADOS DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Você está sendo convidado para participar da pesquisa "O gestor escolar como articulador na ...ção civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).
25 respostas



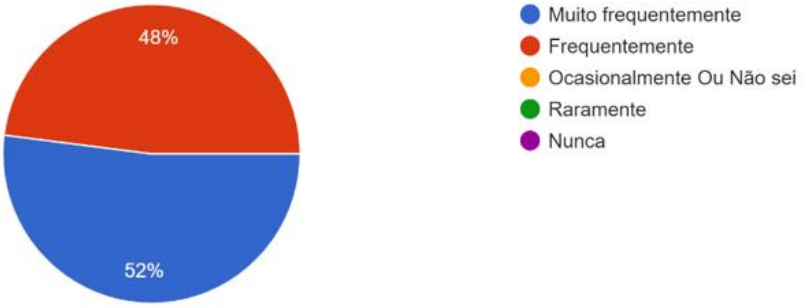
I Gestão escolar e a articulação com a comunidade

1- O(A) gestor (a) escolar acompanha a entrada e saída dos estudantes na escola?
25 respostas



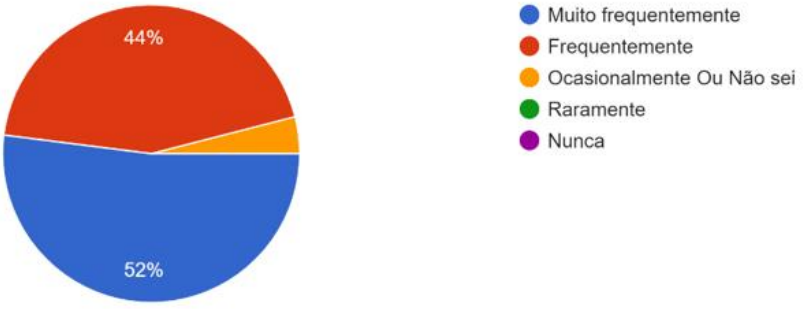
2- O(A) gestor (a) escolar valoriza as experiências culturais e sociais dos estudantes?

25 respostas



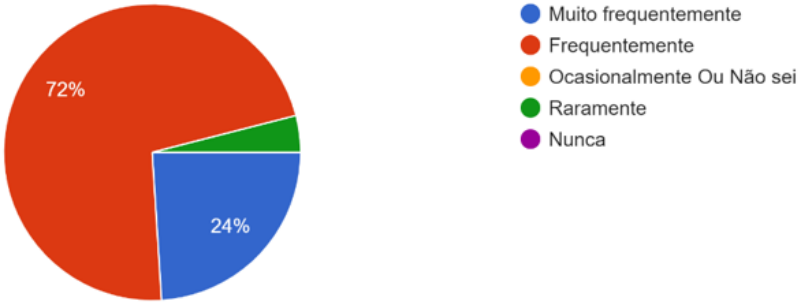
3- O(A) gestor (a) escolar abre canal de comunicação e participação com as famílias?

25 respostas



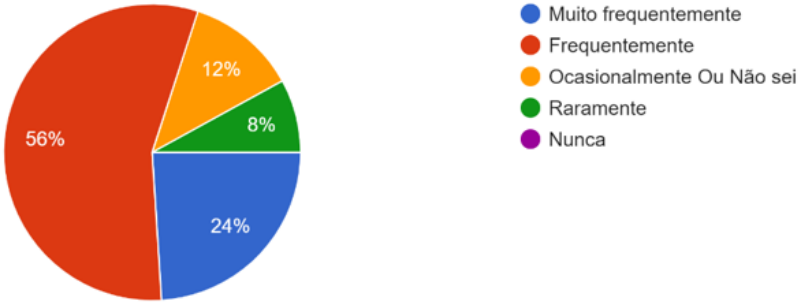
4- O(A) gestor(a) escolar promove eventos escolares que proporcionem a inclusão, igualdade e equidade entre a comunidade escolar?

25 respostas



5- O (A) gestor(a) escolar conhece as formas de acesso aos recursos ou meios tecnológicos das famílias e estudantes?

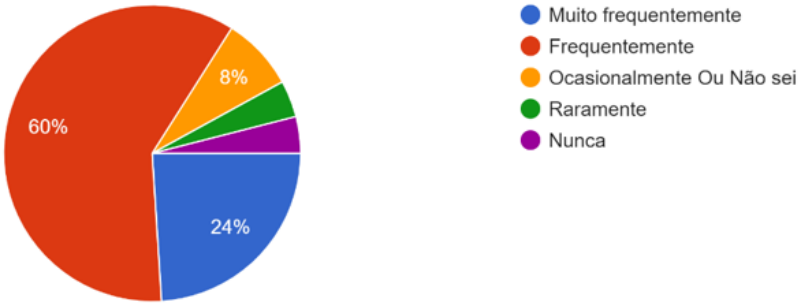
25 respostas



II Gestão escolar e a articulação pedagógica

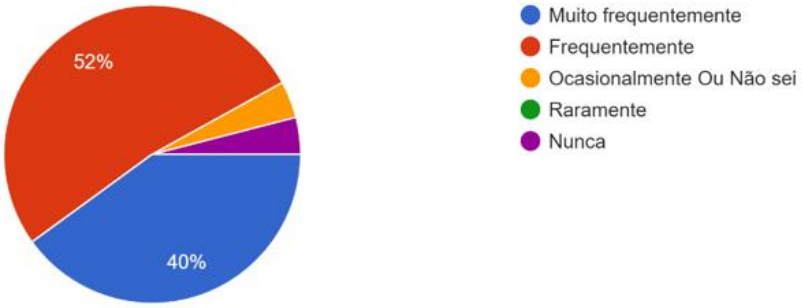
6- O(A) gestor(a) escolar propõe discussões com a equipe escolar e famílias para avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola?

25 respostas



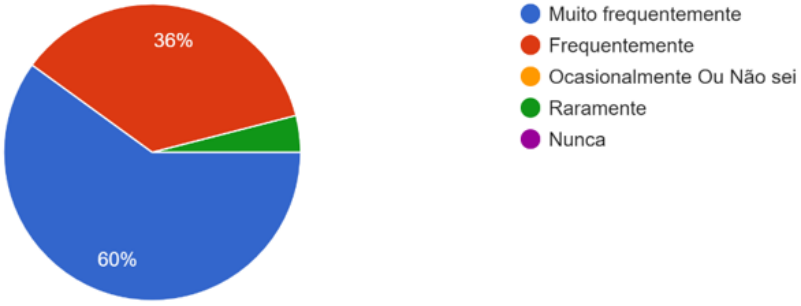
7- O(A) gestor (a) escolar lidera reuniões pedagógicas ou grupos de estudos com os professores?

25 respostas



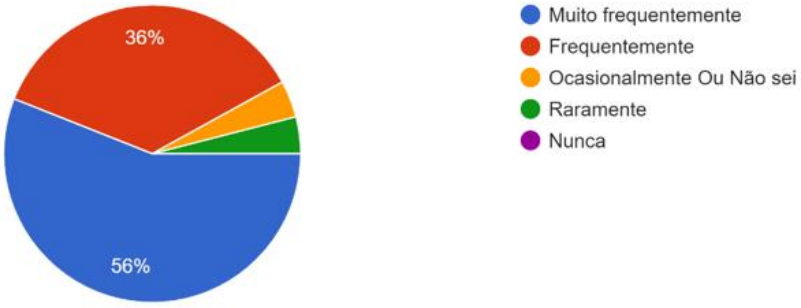
8- O(A) gestor(a) escolar analisa ou discute com a coordenação pedagógica ou professores, os resultados de aprendizagem dos estudantes da sua escola?

25 respostas



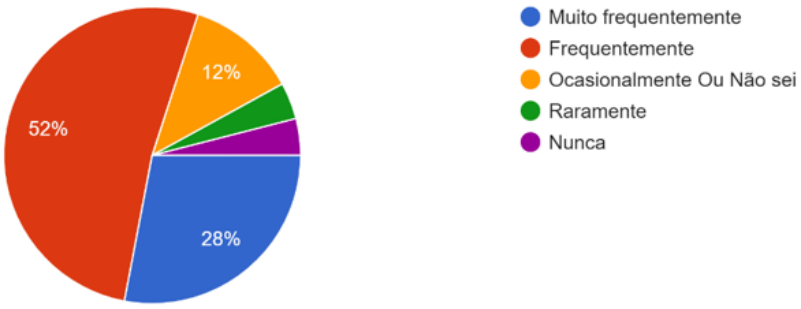
9- O(A) gestor(a) escolar propõe planos de ação para melhoria das aprendizagens dos estudantes?

25 respostas



10- O(A) gestor (a) escolar utiliza informações sobre o acesso tecnológico da comunidade escolar para planejar ações pedagógicas ou administrativas?

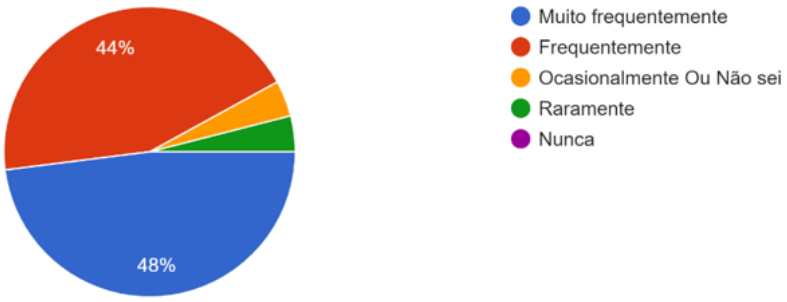
25 respostas



III Gestão escolar e a articulação com a cultura escolar

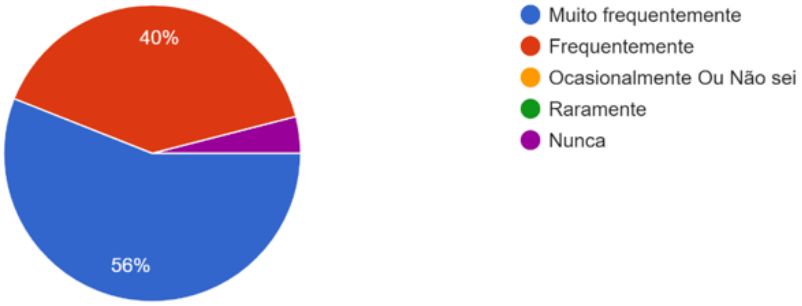
11- O(A) gestor (a) escolar propõe discussões com a comunidade interna sobre melhorias no ambiente escolar?

25 respostas



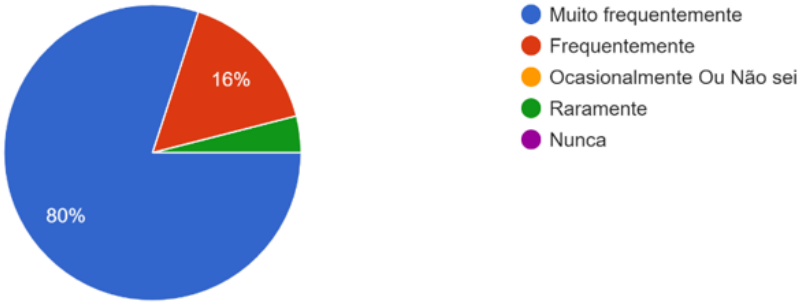
12- O(A) gestor(a) escolar contribui para estimular a prática de valores democráticos: participação, diálogo, respeito às diferenças culturais e sociais?

25 respostas



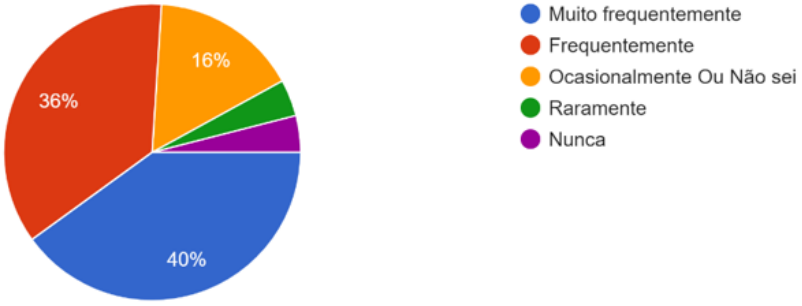
13- O(A) gestor(a) escolar contribui para que todos os estudantes sejam respeitados, independentemente de suas origens, cultura, deficiência, raça, gênero, orientação sexual ou religião?

25 respostas



14 - O(A) gestor(a) escolar promove espaços de escuta ou diálogo com as famílias e estudantes sobre suas experiências com as transformações (necessidades) produzidas pelo uso das tecnologias?

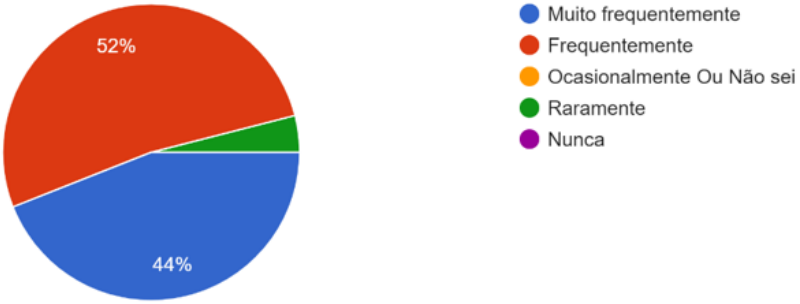
25 respostas



IV Gestão escolar e a articulação estratégica

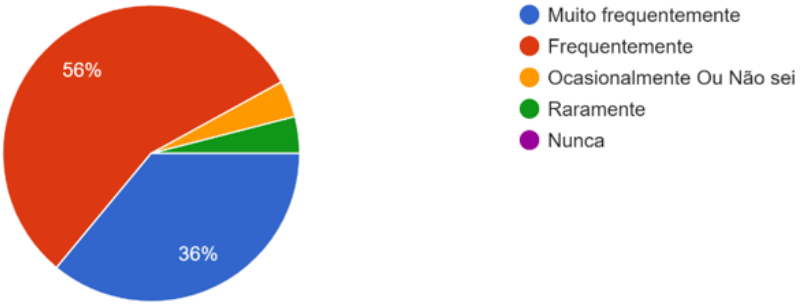
15- O(A) gestor (a) escolar compreende que é percebido(a) como uma liderança legítima pela comunidade escolar?

25 respostas



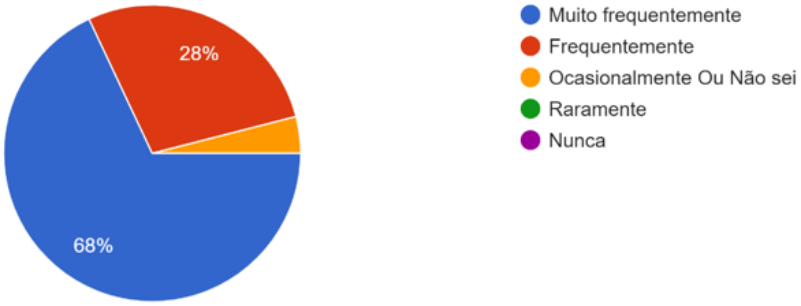
16- O(A) gestor(a) escolar compreende que utiliza planejamento e estratégias que são suficientes para o bom funcionamento da escola?

25 respostas



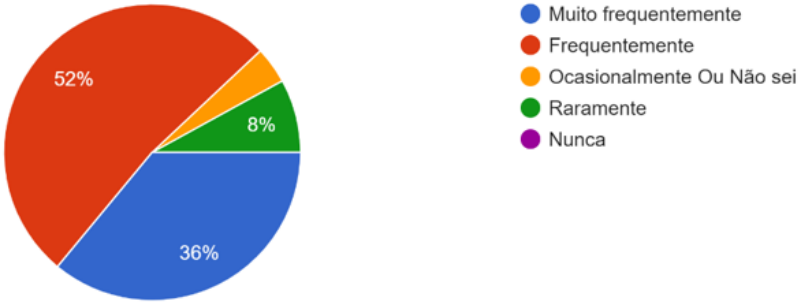
17- O(A) gestor(a) escolar participa e faz uso das aprendizagens em capacitações ou cursos de aperfeiçoamento em favor de melhorias para a organização escolar?

25 respostas



18- O(A) gestor(a) escolar considera as limitações tecnológicas da comunidade ao tomar decisões sobre o uso de ferramentas digitais na escola?

25 respostas



ANEXO B

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **"O gestor escolar como articulador na escolarização e as implicações da territorialidade"**, sob responsabilidade de Vera Maria Pupim Perdonatti e Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FClar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo caracterizar conforme a frequência, as ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização e, será realizado por meio de coleta e análise de dados com questionário utilizando ferramenta online da plataforma "Teams" envolvendo, especificamente, você diretor de escola, participante da pesquisa. A pesquisa está organizada em formulário online, apresentada por meio de um questionário com foco para a percepção do gestor escolar (diretor de escola) quanto a sua ação como articulador na organização escolar. Esse questionário apresenta dezoito perguntas categorizadas em quatro grupos em que você assinalará a alternativa cuja frequência mais revela o contexto da sua atuação. O tempo destinado às respostas terá duração média de no máximo 1 hora. Esclarecemos que você não terá nenhum custo ao participar da pesquisa.

E ainda, você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos que poderão desencadear desconfortos em decorrência de sua participação, sentimento de invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, indisponibilidade de tempo para responder ao instrumento, exposição de dados, informações e opiniões oferecidas pelos participantes que possam revelar a identidade própria ou da instituição e que venham comprometer o direito individual do sigilo das informações. Para dirimir tais situações ou qualquer desconforto será assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, bem como serão tomados os cuidados e providências como precaução e adotadas medidas para a proteção, pela própria ferramenta tecnológica

“Teams”, do sigilo dos dados coletados e da identidade dos participantes, portanto, os dados pessoais do participante não farão parte da pesquisa; os dados da instituição, endereço e município não constarão dos dados da pesquisa; serão enviados links individuais com acesso apenas pelo pesquisador; após a resposta do participante e coleta pelo pesquisador, os dados coletados serão excluídos inteiramente da plataforma; será dado posteriormente ao participante o conhecimento do trabalho de pesquisa; o pesquisador se colocará à disposição do participante para esclarecimento de quaisquer dúvidas, antes, durante e após a entrevista, durante ou ao término da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Este projeto de mestrado tem como proposta caracterizar conforme a frequência, as ações do gestor escolar como articulador na organização da escolarização. Atendendo a esse propósito serão buscadas respostas ao problema de pesquisa que consiste em investigar, quais os componentes que influenciam a prática do gestor escolar na organização da escolarização frente às implicações da territorialidade. Esta que pode ser compreendida como um atributo do território que envolve as interações, as relações e a experiência social que compõem a realidade vivencial na escola. Portanto, por meio dos estudos e da análise qualitativa dos dados coletados, esta pesquisa buscará gerar conclusões focalizando em responder ao problema proposto e, assim, possibilitar construir conhecimentos que possam contribuir e fomentar possibilidades de novas pesquisas, proposições de políticas públicas e formação continuada de gestores escolares.

Ao participante, a pesquisa possibilitará em primeiro plano, a autorreflexão sobre sua ação como articulador da organização da escolarização, bem como o reconhecimento dos componentes que influenciam a sua prática como articulador de ações na organização da escolaridade. Ainda possibilita, por meio do conhecimento dos seus resultados, indicativos de proposições ou sugestões de estratégias e ações que possam contribuir com a sua ação como articulador na organização da escolarização frente às questões da territorialidade. Nesse sentido o pesquisador se propõe a agendar momento de devolutiva junto do participante com a finalidade de auxiliá-lo a analisar sua proposta pedagógica à luz dos resultados da pesquisa buscando gerar proposições considerando o seu contexto.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: Dissertação de Mestrado e Eventos Científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, bem como será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Concordância do participante da pesquisa - Assinalar com X

Pesquisador Responsável
Nome:Vera Maria Pupim Perdonatti
Endereço: Rua Florindo Cestari, nº 953. Apartamento 101, Centro. Monte Alto – SP. CEP 15.910-000
Tel: (16) 99708 1625
E-mail: veraperdonatti@gmail.com

Orientador
Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Endereço: Rodovia Araraquara -Jaú, Km 1 – Araraquara SP
CEP 14800-901
Tel: (16) 98129-2910
E-mail: ss.lemes2@gmail.com

ANEXO C

1.FORMULÁRIO DE PESQUISA

I Gestão escolar e a articulação com a comunidade					
Questões	**Muito frequentemente**	**Frequentemente**	**Ocasionalmente Ou Não sei**	**Raramente**	**Nunca**
1- O(A) gestor (a) escolar acompanha a entrada e saída dos estudantes na escola?					
2- O(A) gestor (a) escolar valoriza as experiências culturais e sociais dos estudantes?					
3- O(A) gestor (a) escolar abre canal de comunicação e participação com as famílias?					
4- O(A) gestor(a) escolar promove eventos escolares que proporcionem a inclusão, igualdade e equidade entre a comunidade escolar?					
5- O (A) gestor(a) escolar conhece as formas de acesso aos recursos ou meios tecnológicos das famílias e estudantes?					

II Gestão escolar e a articulação pedagógica					
Questões	**Muito frequentemente**	**Frequentemente**	**Ocasionalmente Ou Não sei**	**Raramente**	**Nunca**
6- O(A) gestor(a) escolar propõe discussões com a equipe escolar e famílias para avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola?					
7- O(A) gestor (a) escolar lidera reuniões pedagógicas ou grupos de estudos com os professores?					
8- O(A) gestor(a) escolar analisa ou discute com a coordenação pedagógica ou professores, os resultados de aprendizagem dos estudantes da sua escola?					
9- O(A) gestor(a) escolar propõe planos de ação para melhoria das aprendizagens dos estudantes?					
10- O(A) gestor (a) escolar utiliza informações sobre o acesso tecnológico da comunidade escolar para planejar ações pedagógicas ou administrativas?					

III Gestão escolar e a articulação com a cultura escolar					
Questões	**Muito frequentemente**	**Frequentemente**	**Ocasionalmente Ou Não sei**	**Raramente**	**Nunca**
11- O(A) gestor (a) escolar propõe discussões com a comunidade interna sobre melhorias no ambiente escolar?					
12- O(A) gestor(a) escolar contribui para estimular a prática de valores democráticos: participação, diálogo, respeito às diferenças culturais e sociais?					
13- O(A) gestor(a) escolar contribui para que todos os estudantes sejam respeitados, independentemente de suas origens, cultura, deficiência, raça, gênero, orientação sexual ou religião?					
14- O(A) gestor(a) escolar promove espaços de escuta ou diálogo com as famílias e estudantes sobre suas experiências com as transformações (necessidades) produzidas pelo uso das tecnologias?					

IV Gestão escolar e a articulação estratégica					
Questões	**Muito frequentemente**	**Frequentemente**	**Ocasionalmente Ou Não sei**	**Raramente**	**Nunca**
15- O(A) gestor (a) escolar compreende que é percebido(a) como uma liderança legítima pela comunidade escolar?					
16- O(A) gestor(a) escolar compreende que utiliza planejamento e estratégias que são suficientes para o bom funcionamento da escola?					
17- O(A) gestor(a) escolar participa e faz uso das aprendizagens em capacitações ou cursos de aperfeiçoamento em favor de melhorias para a organização escolar?					
18- O(A) gestor(a) escolar considera as limitações tecnológicas da comunidade ao tomar decisões sobre o uso de ferramentas digitais na escola?					

DADOS CURRICULARES

IDENTIFICAÇÃO	
Nome e Nascimento	VERA MARIA PUPIM PERDONATTI (06 de outubro de 1966)
Nacionalidade	Brasileira
Nome em citações bibliográficas:	Perdonatti, V. M. P.
Currículo Lattes	https://lattes.cnpq.br/1143432215679718
ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7666-9961
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
30/11/1989	Licenciatura Plena em Educação Artística – Desenho Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal / SP
30/11/1990	Licenciatura Plena em Pedagogia Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal / SP
18/08/2014	MBA – Gestão Empreendedora - Educação Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói / RJ
08/12/2015	Pós-Graduação em Direito Educacional Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal / SP
30/09/2022	MBA – Gestão Escolar Universidade de São Paulo – USP – Piracicaba / SP

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perdonatti V.M.P.; Martins M.P.R. Ações da gestão escolar a partir do reconhecimento do capital histórico-cultural de sua comunidade. Revista E&S. 2023; 4: e20230019.

PERDONATTI, V. M. P.; LEMES, S. S. O papel elucidativo da análise cognitiva das políticas públicas na compreensão da complexidade das ações para a escolarização nos diferentes territórios e suas territorialidades. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, e022135, jan./dez. 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17223.

Barroso, A. D. G., & Perdonatti, V. M. P. (2026). O desenvolvimento das políticas educacionais no compasso e interface com a evolução da política brasileira: breves reflexões. Revista online de Política e Gestão Educacional, 30, e026007. https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20428

PERDONATTI, Vera Maria Pupim. Ações da gestão escolar a partir do reconhecimento do capital histórico-cultural de sua comunidade. In: Disponível em: https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/724316-acoes-da-gestao-escolar-a-partir-do-reconhecimento-do-capital-historico-cultural-de-sua-comunidade/. Acesso em: 13/07/2026

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2023. Águas de Lindóia. Ações da gestão escolar a partir do reconhecimento do capital histórico-cultural de sua comunidade. 2023.

VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2023. Águas de Lindóia. Grupo de Trabalho Estágio Supervisionado obrigatório - Cursos de Licenciatura. 2023.

II Seminário NEAME: Pesquisas em Educação e Políticas Públicas, 2023. Unesp FCL Araraquara. Território, a territorialidade e as possibilidades de ação do gestor escolar como agente transformador local. 2023.

3° Seminário NEAME SIEPE Seminário Internacional de Estudos Pesquisas em Educação: Reflexões sobre escola em formação e suas dimensões. 2024. Unesp FCL Araraquara. Gestor escolar: potencial articulador da escolarização frente à territorialidade. 2024.

IV Seminário NEAME, II Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação: Reflexões sobre a escola em formação e suas dimensões e Seminário PET Pedagogia FCL /UNESP. 2025. Campus Araraquara. 2025.

Congresso ECA DIGITAL Proteção de crianças e adolescentes no ambiente online. 2026. São Paulo. FIESP SESI. Departamento de Defesa e Segurança. 2026.