

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA EDUARDA LIMA PEREIRA

**Lideranças em uma escola do programa ensino integral
do estado de São Paulo**

**SÃO CARLOS - SP
ABRIL, 2026**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Lideranças em uma escola do programa ensino integral
do estado de São Paulo**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção de título
de mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente

São Carlos-SP

Abril, 2026

Pereira., Maria Eduarda Lima

Lideranças em uma escola do programa ensino integral
do estado de São Paulo / Maria Eduarda Lima Pereira. --
2026.
234f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Renata Maria Moschen Nascente

Banca Examinadora: Alessandra Arce Hai, Karina
Carrasqueira Lopes

Bibliografia

1. Liderança participativa. 2. Programa Ensino Integral.
3. Lideranças escolares. I. Pereira., Maria Eduarda Lima.
- II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro De Educação e Ciências Humanas
Programa De Pós-Graduação Em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Eduarda Lima Pereira,
realizada em 24/02/2026.

 Documento assinado digitalmente
RENATA MARIA MOSCHEN NASCENTE
Data: 29/04/2026 20:02:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Comissão julgadora

Profª Drª Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

 Documento assinado digitalmente
ALESSANDRA ARCE HAI
Data: 04/05/2026 08:50:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Alessandra Arce Hai (UFSCar)

 Documento assinado digitalmente
KARINA CARRASQUEIRA LOPES
Data: 01/05/2026 20:59:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Karina Carrasqueira Lopes (USF)

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre.” -
Maria, Maria (*Milton Nascimento*)

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória é marcada por muitos nomes, muitos rostos e muitos afetos. Sou rodeada por uma rede de amor que me sustentou nos dias difíceis e comemorou comigo cada pequena e grande conquista. Agradecer a tantas pessoas é reconhecer que nunca caminhei sozinha: venho de uma família que sempre acreditou em mim, que sonhou comigo e que fez do incentivo uma forma de cuidado. E, além deles, a vida me presenteou com amizades que se tornaram família pelo afeto, pela escolha diária de permanecer e participar da minha história de maneira profunda, especial e significativa. Sou imensamente feliz e privilegiada por cada presença que me fortaleceu e ajudou a construir quem sou.

Raquel, minha mãe, é minha companheira de vida e a pessoa que estive comigo em todas as fases. Admiro sua força, sua coragem e a maneira como sempre lutou por mim e comigo. Ela é uma mulher extraordinária, que nunca enxerga o impossível quando estamos juntas, porque sua fé e sua confiança tornam tudo possível. Muitas vezes foi rigorosa, e hoje reconheço o quanto isso me fez crescer, amadurecer e entender o valor do compromisso, do respeito e da responsabilidade. Nossa relação é construída no cuidado diário, nas conversas sinceras, nas trocas de apoio e nos gestos de afeto que se repetem ao longo da vida. Tenho gratidão profunda por tudo o que fez e continua fazendo por mim, pelo amor que oferece e por acreditar nos meus sonhos como se fossem dela.

Leila, minha avó, sempre representou amor genuíno, acolhimento e afeto. É minha maior referência na educação, na ética e na busca pela qualidade em tudo o que se faz. Com seu jeito carinhoso e sensível, me ensinou a confiar em mim, a reconhecer a força das mulheres e a compreender que o cuidado também educa, emociona e fortalece. Sua presença me inspira e me lembra diariamente da importância dos laços, do respeito e do amor vivido nas pequenas coisas.

Nino esteve presente em todas as etapas da minha vida, acompanhando cada fase com dedicação e carinho. Ele sempre se reinventou comigo, aprendendo, mudando e caminhando ao meu lado conforme eu crescia. Seu amor se expressa na proteção, no apoio incondicional e no desejo sincero de me ver bem. Sou grata por sua presença constante, por escolher estar comigo e por construir, junto comigo, uma relação de afeto, cuidado e parceria.

Matheus é meu companheiro de vida e alguém que tem crescido comigo em cada etapa. Caminhamos juntos pelos momentos mais desafiadores, e mesmo diante das tempestades, ele permanece ao meu lado, me escolhendo todos os dias com amor e paciência. Admiro profundamente a bondade com que ele olha para o mundo e a dedicação com que cuida de quem ama. É um homem incrível, presente e generoso, que me apoia, me escuta e compartilha comigo sonhos, medos e conquistas. Sou profundamente grata por tudo o que vivemos e construímos, e por ter nele um parceiro que caminha comigo com afeto, respeito e compromisso.

Leonardo, meu pai, fez parte do meu amadurecimento e me ensinou sobre o amor e compreensão. Com ele aprendi sobre crescer, compreender os caminhos de cada um e valorizar os vínculos que se fortalecem com o tempo. Ele sempre comemorou minhas conquistas, reconheceu meus esforços e demonstrou orgulho em cada passo que dei. Giovanna, minha irmã, é uma pessoa sensível e afetuosa, que vibra com cada vitória minha como se fosse dela. Sua escuta, seu carinho e sua forma delicada de estar por perto tornam nossa relação especial e cheia de significado. Juntos, eles fortalecem minha caminhada com afeto, incentivo e confiança.

Aparecida e Gilmar são avós queridos, sempre cuidadosos, carinhosos e amáveis. São símbolos de afeto e de amor genuíno, com um sorriso lindo e um abraço acolhedor que conforta em qualquer momento. Bá é exemplo de superação e sensibilidade, alguém que inspira pelo jeito de ser e cuidar. Já o vô Gil está sempre disposto a apoiar e a tirar um sorriso do meu rosto. Juntos, representam amor e aconchego.

Meus tios sempre me trataram como filha e amiga, oferecendo apoio constante e um afeto que me fortaleceu em muitos momentos. Tio Rick é carinhoso, atencioso e acolhedor, alguém com quem sempre me senti bem recebida e cuidada, com gestos que demonstram carinho mesmo nas pequenas coisas. Tia Chris representa presença, cuidado e escuta verdadeira; é abrigo nas horas difíceis e carinho nos detalhes, alguém que está por perto com o coração atento. Tio Renato é alegria e afeto, com abraços que confortam e fazem qualquer momento ficar mais leve. Tia Simone traz felicidade e uma escuta leve, com um jeito acolhedor que aproxima e acalma. Tia Bruna é amiga, parceira e amor em forma de gente, presente nas conversas, nas risadas e no apoio espontâneo. Tio Fernando é carinho e parceria, sempre disposto a estar por perto com simplicidade e atenção. Já o tio

Flávio, com seu jeito querido e disponível, também compõe esse afeto familiar. Cada um deles, com suas características e gestos, foi porto seguro em diferentes momentos e me ajudou a me sentir apoiada, confiante e amada ao longo da vida.

Meus primos enchem meu coração de amor e tornam minha caminhada mais leve. Com Enzo, aprendo sobre dedicação e cuidado; com Arthur, sobre gentileza e paciência. Pedro traz alegria e cumplicidade, enquanto Felipe encanta com sua coragem e doçura. Mariana demonstra determinação mesmo tão jovem, e Alexandre surpreende com sua esperteza. Estar com eles me alegra, me aproxima da família e renova minha esperança no que ainda está por vir.

Meus padrinhos, Aparecida e Lusvaldo, sempre foram colo, afeto e momentos de alegria. Com eles, vivi risadas, conversas carinhosas e um apoio que atravessou diferentes fases da minha vida. Mel e Daniel também ocupam um lugar especial no meu coração. Tenho-os como exemplo e admiro profundamente suas trajetórias como pessoas e profissionais. Mel é uma mulher maravilhosa, prima querida e professora que inspiro e respeito, e juntos eles têm a pequena Sofia, por quem nutro um amor enorme e para quem estarei sempre presente.

Também sou grata aos meus sogros, Léia e Toninho, que me acolheram com carinho desde o início e me tratam como filha. Estão sempre disponíveis, torcem por mim e fazem questão de participar da minha vida com afeto e presença. É muito bom tê-los por perto, saber que posso contar com eles e sentir a segurança e o carinho dessa convivência. São pessoas queridas, que tenho grande respeito, admiração e gratidão.

Minhas amigas fazem parte da base que sustenta minha caminhada. Larissa, presente desde a infância, é um pedaço importante da minha história e do meu afeto. Na UFSCar, tanto na Pedagogia quanto na USE, encontrei pessoas que caminharam comigo compartilhando sonhos, laços, desafios e conquistas: Isadora, Mariah, Giovana Picirilli, Laura, Giovana Poli, Letícia, Vinícius, João, Lívia, Thiago e Vander. Cada um, ao seu modo, marcou momentos importantes e tornou as etapas mais leves e significativas. Tenho um carinho especial pela Le, amiga generosa, sensível e sempre presente, com quem divido confiança e parceria verdadeira. E deixo um agradecimento ainda mais especial à Gi e ao Thi, meus compadres, que são pessoas amorosas, cuidadosas e divertidas. Eles me ensinam muito com seu jeito de viver, com a forma como acolhem e constroem relações com afeto e respeito. O laço que temos é de amor e parceria, daqueles que ultrapassam o tempo

e fortalecem a vida. Ter os dois comigo é certeza de apoio, carinho e presença verdadeira.

Minha caminhada também é marcada pelos alunos que passaram e passam pela minha vida, especialmente minha turma do 5º B, que acompanhou minha trajetória desde o meu primeiro ano como docente, quando ainda estava na cadeira de rodas. Eles vibraram com cada passo da minha recuperação e enxergaram em mim não só a professora, mas a pessoa que eu estava me reconstruindo. São crianças que me transformaram, me ensinaram sobre sensibilidade, esperança, coragem e afeto na prática. Cada experiência em sala de aula reforça meu compromisso com a educação e me mostra o poder do vínculo e do cuidado. No ambiente de trabalho, também encontrei pessoas que acrescentam muito à minha trajetória e tornam o cotidiano mais leve e significativo. Josiane, Jéssica, Natasha, Gisele, Gabriela, Deise, Pablo e tantas outras pessoas queridas que cruzam meu caminho na escola fazem parte da construção do que sou. Com cada uma delas compartilho aprendizados, risos, desafios, trocas sinceras e momentos que fortalecem e inspiram minha jornada.

Também sou grata ao meu grupo de pesquisa, Deforges, espaço onde aprendi com pessoas gentis, generosas e comprometidas com o conhecimento. Cada encontro, discussão e troca ampliou minha forma de pensar e fortaleceu minha trajetória acadêmica. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar representa para mim uma formação de qualidade, que me proporcionou aprendizados profundos sobre pesquisa, docência e compromisso social. Tenho imenso respeito e carinho por todos os professores que fizeram parte da minha graduação e da pós-graduação, pois cada um, com seu modo de ensinar, contribuiu para a formação da profissional e da pessoa que sou. Agradeço especialmente à minha orientadora, Renata Nascente, por sua dedicação, acolhimento e confiança. Mesmo nos momentos mais difíceis, ela esteve presente, me apoiou, me ensinou e acreditou no meu potencial, sendo referência de ética, humanidade e compromisso acadêmico.

Tenho um agradecimento especial a Maria Eduarda de Oliveira, a Duda, que se tornou muito mais do que amiga: tornou-se uma irmã. Nosso encontro foi, para mim, um presente de Deus, desses que chegam no momento certo e permanecem para a vida toda. Duda foi e é a pessoa que me impulsiona, caminha comigo e me empurra quando necessário. Com ela, compartilho a vida, os medos, as conquistas e

os sonhos. Somos tão parecidas e, ao mesmo tempo, tão diferentes, e é justamente nisso que encontro aprendizado todos os dias. Ela é autêntica, generosa, inteligente, leal e parceira em cada passo. Sei que para sempre terei nela alguém com quem posso contar, assim como ela sabe que estarei ao lado dela em qualquer momento. Sem sombra de dúvidas, todos precisavam ter uma Duda em suas vidas, e que sorte a minha por ter a minha. Ela é essencial na minha história e torna a caminhada mais leve, mais bonita e mais possível.

Por último, agradeço àquele que não vai ler estas palavras, mas que diariamente recebe meu amor e meu carinho: meu cachorrinho Lipe. Acredito que este é um dos agradecimentos mais necessários e importantes, porque ele é meu companheiro há 11 anos e esteve comigo em momentos que ninguém viu. Virou madrugadas acordado ao meu lado, lambeu meu rosto para secar lágrimas, trouxe seus brinquedos quando percebia minha inquietude e esteve presente quando o silêncio parecia grande demais. Lipe chegou à minha vida em um momento difícil e desde então sente tudo comigo. Está sempre pronto para ser meu aconchego e minha proteção, minha pelúcia e meu menininho. Agradeço ao meu companheirinho por ser mais do que um cachorro: ele é parte da minha vida e da minha família, com um amor que muda minha vida diariamente.

RESUMO

Esta dissertação baseia-se em uma pesquisa que tem como objetivo investigar como as lideranças se configuram em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, considerando os segmentos de estudantes, docentes e equipe gestora. O estudo parte da compreensão de que a liderança escolar ultrapassa funções administrativas, assumindo caráter pedagógico, participativo e comunicativo, essencial para o fortalecimento da gestão democrática e da qualidade social da educação. A temática é relevante diante das tensões presentes no PEI, que combina práticas inovadoras, como tutoria e protagonismo estudantil, com elementos gerencialistas, tais como monitoramento, plataformização e responsabilização. A pesquisa adota a abordagem de métodos mistos, articulando dados qualitativos e quantitativos por meio de observações participantes, aplicação de questionários e análise documental. A triangulação dos dados possibilita compreender as práticas formais e informais de liderança, bem como os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no cotidiano escolar. Os referenciais teóricos se fundamentam em autores nacionais e internacionais que discutem lideranças pedagógica, distribuída, participativa e transformacional, além do diálogo com a Teoria Sociológica Crítica de Habermas para problematizar as relações entre mundo da vida e mundo sistêmico no contexto escolar. Os achados indicam que, apesar das contradições do PEI, há potencial para o fortalecimento de práticas colaborativas, desde que as lideranças sejam compreendidas como processos coletivos de participação, diálogo e compartilhamento de decisões, especialmente em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Liderança distribuída; Liderança pedagógica; Liderança participativa; Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

This dissertation is based on an investigation which is aimed at studying how leadership practices take shape in a “Comprehensive Education Program” school in the state of São Paulo, considering students, teachers, and the administration team. The study is based on the understanding that school leadership goes beyond administrative functions, assuming a pedagogical, participatory, and communicative character that is essential for strengthening democratic administration and the social quality of education. This theme is relevant due to the tensions within this Program, which combines innovative practices, such as tutoring and student protagonism, with managerial elements, including monitoring, platformization, and accountability. The research adopts a mixed-methods approach, articulating qualitative and quantitative data through participant observation, questionnaires, and document analysis. Data triangulation makes it possible to understand formal and informal leadership practices, as well as the meanings that subjects attribute to their experiences in everyday school life. The theoretical framework is supported by national and international authors who discuss pedagogical, distributed, participatory, and transformational leadership, in addition to dialogue with Habermas's Critical Sociological Theory to problematize the relationship between the lifeworld and the systemic world in the school context. The findings indicate that, despite the Program's internal contradictions, there is potential to strengthen collaborative practices, if leadership is understood as a collective process of participation, dialogue, and shared decision-making, especially in schools located in socially vulnerable territories.

Keywords: Distributed leadership; Pedagogical leadership; Participative leadership; Comprehensive Education Program.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
SUMÁRIO.....	12
ÍNDICE DE QUADROS.....	14
ÍNDICE DE FIGURAS.....	15
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	56
4 METODOLOGIA.....	73
4.1 Pesquisa de métodos mistos.....	73
4.2 Observações participantes.....	76
4.3 Os questionários.....	77
4.4 A coleta de dados.....	79
4.5 Análise dos dados levantados.....	85
5 CARACTERIZAÇÃO DA E.E. ADELAIDE DANTAS.....	89
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	92
6.1 Características dos respondentes.....	92
6.1.1 Estudantes.....	92
6.1.2 Docentes.....	93
6.1.3 Equipe gestora.....	94
6.2 Percepções sobre a escola e clima relacional.....	95
6.3 Liderança distribuída.....	97
6.3.1 Liderança distribuída para estudantes.....	98
6.3.2 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Por atribuição.....	98
6.3.3 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Por emersão.....	101
6.4 Liderança Distribuída -Dimensão: Liderança distribuída equipe escolar.....	103
6.4.1 Prática de coexecução – Categoria: Práticas de coexecução.....	103
6.4.2 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Práticas coletivas.....	106
6.4.3 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Práticas coordenadas.....	108
6.5 Liderança Participativa.....	113
6.5.1 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Participação-subcategoria: Diálogo.....	114
6.5.2 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Participação - subcategoria: Compartilhamento de poder e decisões.....	118
6.5.3 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Ética - subcategoria: Empoderamento.....	123
6.5.4 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Ética - subcategoria: Valores (respeito como valor primordial).....	129
6.5.5 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça.....	138
6.5.5.1 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça - subcategoria: Igualdade.....	139

6.5.5.2 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça - subcategoria: Equidade.....	141
6.6- Dimensão: Liderança Pedagógica.....	148
6.6.1- Dimensão: Liderança Pedagógica - Categoria: Ensino aprendizagem.....	150
6.6.1.1- Dimensão: Liderança Pedagógica- Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado à implementação do currículo oficial.....	150
6.6.1.2 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado às avaliações externas.....	153
6.6.1.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado às aprendizagens dos(as) estudantes.....	158
6.6.1.4 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Disposição para fazer mudanças no currículo oficial.....	163
6.6.2 Dimensão: Liderança Pedagógica – Categoria: Clima Escolar.....	166
6.6.2.1 Dimensão: Liderança Pedagógica – Categoria: Clima Escolar subcategoria: Normas de convivência.....	166
6.6.2.2 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar- subcategoria: Conflitos.....	172
6.6.2.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar- subcategoria: Indisciplina.....	176
6.6.2.4 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar- subcategoria: Violência.....	178
6.6.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores.....	183
6.6.3.1 - Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores- subcategoria: Ações formativas internas.....	184
6.6.3.2- Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores - subcategoria: Ações formativas externas.....	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS.....	196
ANEXO 1.....	205
QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – EQUIPE GESTORA.....	205
QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – PROFESSOR(A).....	216
QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – ESTUDANTES.....	228

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões da liderança distribuída para estudantes

Quadro 2: Dimensões da liderança distribuída para professores e equipe gestora

Quadro 3: Dimensões de liderança participativa

Quadro 4: Dimensões de liderança pedagógica

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estudantes são incentivados a participar do conselho escolar.

Figura 2 - Estudantes são incentivados a participar do grêmio estudantil.

Figura 3 - Os estudantes representam seus colegas no conselho de escola.

Figura 4 - Professores planejam suas aulas junto com os colegas nas reuniões semanais

Figura 5 - Colaboração entre gestão e professores para planejamento das aulas.

Figura 6- Elaboração de projetos/atividades realizados em conjunto pela gestão e professores.

Figura 7- A equipe gestora e os professores trabalham coletivamente para alcançar os objetivos.

Figura 8- A gestão propõe atividades de colaboração entre os professores.

Figura 9- A gestão implementa projetos/atividades em etapas a serem desenvolvidas de maneira sequencial.

Figura 10- A gestão propõe ações nas quais professores(as) de diferentes áreas/segmentos

Figura 11- A gestão orienta os professores em relação as suas dificuldades.

Figura 12- Conversa com as famílias por meio de redes sociais, tipo WhatsApp.

Figura 13-Conversas com as famílias pessoalmente ou por telefone.

Figura 15- Escuta entre professores e estudantes nos conflitos

Figura 16- Participação do desenvolvimento do PPP

Figura 17 - Participação dos estudantes no conselho escolar.

Figura 18 - Participação dos estudantes no grêmio estudantil.

Figura 19 - Sugestões para o conselho escolar.

Figura 20 - Estudantes são convidados a participar de projetos/atividades.

Figura 21 - Sugestões dos estudantes para professores.

Figura 22 - A gestão apoia projetos e atividades dos estudantes.

Figura 23 - Gestão apoia projetos dos docentes.

Figura 24 - Respeito entre estudantes.

Figura 25 - Os estudantes respeitam os professores

Figura 26 - Os estudantes são respeitados pelos professores

Figura 27 - Os estudantes são respeitados pelos funcionários.

Figura 28 - Os estudantes são respeitados pela equipe gestora

Figura 29 - Os estudantes respeitam pela equipe gestora

Figura 30- Os estudantes são tratados igualmente pelos professores

Figura 31- Os professores procuram fazer com que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens

Figura 32- Os professores e a gestão levam casos de indisciplina para o Conselho Escolar.

Figura 33- Os docentes consideram as necessidades específicas de cada estudante.

Figura 34- A gestão exige que os professores sigam o currículo proposta pela Secretária de Educação.

Figura 35- Os professores colocam o currículo da secretária em prática

Figura 36- Os professores usam plataformas da Secretária de Educação nas aulas

Figura 37- Os professores usam materiais, além das plataformas e exercícios online

Figura 38- Os professores ensinam os estudantes para irem bem em avaliações externas

Figura 39- Os professores treinam os estudantes para preencherem gabaritos das avaliações externas

Figura 40- A gestão orienta os professores a prepararem os estudantes para avaliações externas.

Figura 41- A gestão orienta os professores a treinarem os estudantes para responderem as avaliações externas

Figura 42 - Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes alcancem as metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Figura 43 - Os professores se preocupam se os estudantes estão aprendendo

Figura 44 - Os professores estão atentos a dificuldade dos estudantes

Figura 45 - Os professores explicam bem a matérias

Figura 46 - A gestão orienta os professores sobre maneiras para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem

Figura 47 - Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes aprendam, independente do currículo e das avaliações externa

Figura 48 - A equipe gestora incentiva professores a fazerem adequações/mudanças no currículo proposto pela secretaria de educação.

Figura 49- Os professores seguem o currículo proposto pela Secretaria de educação fazendo adequações/mudanças

FIGURA 50- Os professores fazem mudanças nas aulas por causa das dificuldades de alguns estudantes

Figura 51- As regras de convivência são conhecidas pelos estudantes.

Figura 52- As regras de convivência são conhecidas pelos funcionários

Figura 53- As regras são seguidas pelos estudantes

Figura 54- As regras são seguidas pelos funcionários

Figura 55- As regras são discutidas entre professores e estudantes

Figura 56- As regras são discutidas entre equipe gestora e estudantes

Figura 57- Existem conflitos entre os estudantes

Figura 58- Existem conflitos entre estudantes e professores

Figura 59 - Existem conflitos entre estudantes e equipe gestora

Figura 60 - Existem conflitos entre professores

Figura 61- Há problemas de indisciplina nesta escola

Figura 62 - A equipe gestora conversa com as partes envolvidas conflitos/indisciplina para encaminhamentos

Figura 63 - Existe problema de violência nesta escola

Figura 64 - Casos de violência são levados ao conselho escolar

Figura 65 - Em caso de violência boletim de ocorrência é registrado

Figura 66- A gestão escolar faz registro em plataformas destinadas sobre casos de violência

Figura 67- A formação continuada envolve observação nas aulas

Figura 68- A formação continuada envolve conversa com os professores sobre as observações.

Figura 69- As ações formativas envolvem sugestões temáticas vindas dos professores.

Figura 70- A secretaria de educação promove ações formativas aos professores.

Figura 71- Professores procuram outras oportunidades de formação, além das oferecidas pela escola e pela Secretaria de Educação

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ATPCA	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área
ATPCG	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
CAF	Ciclos de Acompanhamento Formativo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGPAC	Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento
CGPG	Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
CJ	Clubes Juvenis
DEFORGES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores
EE	Escola Estadual
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
GESQ	Grupo de pesquisa em Gestão e Qualidade da Educação
GOE	Gerente de Organização Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI-SP	Programa Ensino Integral de São Paulo
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretária de Educação Digital
SEDUC	Secretária de Educação
SEE - SP	Secretária de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Anuência Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USE	Unidade de Saúde Escola

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem reflexos da minha vida acadêmica, social, profissional e de toda trajetória vivida até este momento, sendo assim, início compartilhando um pouco de minha história, dizendo que sendo filha de pais muito jovens, sempre tive essa relação tão importante com toda minha família e destaco que venho de uma família de educadores: minha mãe cursava o magistério ainda gestante mesmo depois se tornando enfermeira em várias partes de sua vida a educação cruzou seu caminho, minha avó construiu uma sólida trajetória até se tornar diretora escolar, e meu Nino atuava como químico em uma universidade. Portanto, estive imersa em ambientes escolares, rodeada de livros, histórias e debates sobre política e ensino. Minha curiosidade e criatividade me levaram desde cedo a brincar de ser professora, reproduzindo aquilo que vivenciava no cotidiano.

Minha avó foi grande inspiração profissional, levando-me a congressos e palestras que despertaram em mim a consciência da importância da educação pública, da independência feminina e da atuação ética no ensino. No percurso escolar, contei sempre com o incentivo da família e, mesmo diante de problemas de saúde, encontrei apoio em professores e pessoas queridas que me ajudaram a persistir.

Aos 14 anos, vivi um período delicado ao ser diagnosticada com uma doença autoimune. Naquele momento foi fundamental o apoio da equipe escolar e dos colegas, que me ajudaram a seguir nos estudos e a manter a esperança. Essa experiência reforçou em mim a certeza de que a escola é um espaço de cuidado, de vínculos e de possibilidades.

Em 2018, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde o início, a graduação foi marcada por experiências transformadoras, como a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que me aproximou da realidade escolar de forma prática e reflexiva. Também foi nesse período que conheci pessoas que marcaram minha trajetória, tanto em sala de aula quanto no convívio acadêmico, reforçando a importância da coletividade e de aprendizagens compartilhadas.

Em 2020, com a eclosão da pandemia da Covid-19, a vida acadêmica sofreu uma ruptura significativa. A transição para o ensino remoto exigiu resiliência, organização e capacidade de adaptação. Nesse contexto, tive a oportunidade de

cursar disciplina de Estágio Supervisionado em Administração Escolar – Ensinos Fundamental e Médio, na qual conheci minha orientadora, a Professora Renata Nascente, que despertou em mim o interesse pela organização e gestão escolar/educacional. Ao mesmo tempo, a pandemia reforçou a centralidade da escola como espaço de vínculos humanos, revelando que o ensino não se resume a conteúdos, mas também envolve cuidado, acolhimento e a manutenção da esperança coletiva.

Ainda no final de 2020, enfrentei outro grande desafio de saúde: uma inflamação medular que reduziu minha mobilidade, exigiu o uso de cadeira de rodas e trouxe incertezas sobre meu futuro acadêmico e profissional. A UFSCar, no entanto, mais uma vez demonstrou seu papel transformador. Por meio da Unidade Saúde-Escola (USE), onde recebi um tratamento extraordinário por meio das sessões de fisioterapia que, além de fundamentais para minha recuperação, me proporcionaram laços de amizade e acolhimento. Essa experiência reforçou em mim a importância da universidade pública como espaço de inclusão, cuidado e solidariedade.

Naquela ocasião, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – Deforges, que tem sido um espaço formativo importante. Desde 2021, o Grupo desenvolve um projeto abrangente "Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas no contexto do Programa de Ensino Integral de São Paulo", que se originou na necessidade de investigar os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas da rede estadual, tendo como hipótese que o reconhecimento e fortalecimento das lideranças já existentes em diferentes segmentos: gestores, docentes, estudantes e famílias poderia promover maior participação coletiva, compartilhamento de responsabilidades e fortalecimento do clima escolar. O projeto tinha como objetivo central identificar, caracterizar e apoiar o desenvolvimento de lideranças democráticas, constituídas por práticas comunicativas e emancipatórias capazes de transformar a escola em um espaço mais seguro, inclusivo e participativo. A atuação no Deforges, especialmente no âmbito dessa pesquisa, ampliou meu olhar sobre a importância da liderança escolar para a promoção da equidade e da justiça social.

Baseada nessa experiência, fui me aproximando cada vez mais da temática das lideranças escolares e da importância da gestão democrática. Além disso,

minhas vivências pessoais, com minha avó se tornando diretora de uma escola do Programa Ensino Integral – PEI me fizeram ter mais curiosidade sobre o assunto. No decorrer da graduação, desenvolvi um projeto de Iniciação Científica que deu origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso que teve como objeto a análise das competências do diretor escolar em relação às demandas do Programa de Ensino Integral de São Paulo, o que consolidou minha escolha pela área de estudos sobre liderança e gestão escolar/educacional.

Concluí a graduação em 2023 e, no mesmo ano, ingressei como docente na rede municipal de Ibaté - SP, onde vivi uma das experiências mais marcantes da minha vida: a acolhida dos meus alunos, que me receberam em cadeira de rodas, torceram por minha recuperação e celebraram comigo cada conquista. Em 2025, segui com a mesma turma, um grupo extraordinário que fortaleceu ainda mais em mim a certeza de que a educação é um espaço de transformação.

Foi nesse movimento, unindo minha formação acadêmica à experiência no Deforges que ingressei em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar). O projeto de mestrado desenvolvido tinha como título “Lideranças em uma escola do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo”, tendo como objetivo geral compreender como diferentes formas de liderança se manifestam entre estudantes, docentes e equipe gestora em uma escola PEI, e de que maneira elas podem potencializar os processos de ensino-aprendizagem e fortalecer a participação democrática. Esperava-se que o estudo contribuísse para identificar e caracterizar as lideranças existentes em uma escola PEI, ampliando a compreensão sobre seu papel no aprimoramento pedagógico e na construção de uma cultura democrática.

A relevância da pesquisa reside em preencher uma lacuna ainda presente nos estudos brasileiros sobre lideranças escolares, além de subsidiar políticas e práticas que fortaleçam a gestão democrática. Ademais, os resultados podem inspirar novas investigações acadêmicas e favorecer a consolidação de uma educação pública mais inclusiva, participativa e socialmente referenciada. Por todos esses motivos, acredito firmemente na educação pública, inclusiva e de qualidade como um caminho transformador. Entendo que é por meio das lideranças escolares que podemos construir possibilidades para que todos tenham acesso e oportunidades, pois é essa liderança que faz diferença nas relações entre os diversos agentes, nas perspectivas de futuro e na maneira de compreender e viver a vida.

Dado o exposto, formulou-se o problema de pesquisa: como se configuram as lideranças escolares em uma escola do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo?

O objetivo geral consistiu em mapear as lideranças nos segmentos de estudantes, professores e equipe gestora de uma escola PEI, de modo a compreender como elas podem contribuir para uma educação democrática e de qualidade social. Para atingir esse propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as mudanças que o PEI tem passado nos últimos dois anos;
2. Compreender o atual contexto da EE Profa. Adelaide Dantas¹;
3. Analisar como as lideranças têm se configurado na escola.

A abordagem metodológica foi a de métodos mistos, por compreender que o estudo exigia a integração de diferentes estratégias de investigação. Essa abordagem permitiu combinar a análise quantitativa, proveniente da aplicação de questionários, que foram desenvolvidos durante o estágio de pós-doutorado da orientadora desta pesquisa, realizado no ano de 2024 na PUC-Rio, com a análise qualitativa, sustentada pelas observações participantes e pela análise de documentos do PEI.

A articulação entre essas perspectivas possibilitou não apenas identificar padrões, mas também compreender em profundidade os significados atribuídos à liderança pelos agentes escolares. Além disso, a triangulação de dados oriundos de diversas fontes fortaleceu a validade e a consistência dos resultados, assegurando uma visão abrangente e integrada sobre o desenvolvimento de lideranças escolares. Nesse sentido, conforme apontam Creswell e Creswell (2021), a adoção de métodos mistos amplia o alcance interpretativo das pesquisas educacionais, ao articular evidências numéricas e descritivas em um mesmo processo investigativo.

Esta dissertação está organizada nesta introdução, na qual foram apresentados o tema, a justificativa e os objetivos que orientaram esta investigação. Na sequência, elaborou-se o referencial teórico, fundamentado em revisão bibliográfica que contempla diferentes concepções de liderança escolar, com destaque para as lideranças participativas, distribuídas e pedagógicas, além da

¹ Nome fictício dado a escola pesquisada

análise do PEI. A terceira parte é dedicada à metodologia, estruturada com base em métodos mistos que combinam técnicas qualitativas e quantitativas. Nessa seção são explicitadas a caracterização da escola pesquisada, a contextualização do PEI, bem como a descrição dos procedimentos de pesquisa: observações participantes, aplicação de questionários e análise do material coletado. Com isso, chega-se à apresentação, análise e discussão dos achados. Finalmente, são colocadas as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para definir nosso objeto, problema e objetivo de pesquisa cujo tema foi lideranças escolares em uma escola PEI, realizamos uma busca por meio de descritores na plataforma CAPES no sentido de identificar a produção brasileira atual sobre lideranças e o PEI. Os descritores utilizados foram os seguintes: Programa Ensino Integral; PEI AND São Paulo; PEI AND protagonismo; liderança AND protagonismo escolar; PEI AND lideranças escolares; e lideranças escolares. Foram selecionados 34 artigos pelos seus resumos, que foram lidos e fichados. Além disso, nosso referencial teórico foi estruturado em torno de conceitos e autores estudados no Deforges e ao longo das disciplinas do mestrado.

O debate sobre liderança escolar consolidou-se nas últimas décadas como um dos mais relevantes para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a análise da qualidade da educação. Pesquisas internacionais de grande relevância demonstram que a liderança pode influenciar significativamente o desempenho estudantil (Leithwood; Harris; Hopkins, 2008; Day et al., 2014). Esses estudos contribuíram para que a liderança escolar passasse a ser entendida não apenas como uma função administrativa exercida pelos gestores, mas como um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que atravessam o cotidiano escolar e mobilizam múltiplos agentes escolares.

A literatura destaca principalmente os modelos de liderança pedagógica, distribuída, participativa e transformacional (Hallinger, 2011). Esses modelos são teorias que se sobrepõem e dialogam, refletindo contextos históricos e demandas políticas distintas.

Um dos primeiros referenciais consolidados foi o da liderança instrucional ou pedagógica, desenvolvido por Hallinger e Murphy (1985). Os autores identificaram três grandes dimensões dessa liderança, que são: a definição da missão da escola, gestão do programa instrucional e a promoção de um clima escolar favorável à aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva que atribui ao diretor um papel central nas questões pedagógicas, monitorando o progresso dos estudantes e incentivando altas expectativas em relação ao desempenho. Como afirmam os autores, o diretor voltado ao pedagógico é aquele que mantém o foco constante nos objetivos educacionais da escola, articulando estratégias para que o currículo e a prática docente estejam alinhados a tais objetivos.

Houve um novo desenvolvimento teórico em relação à liderança escolar a partir dos anos 1990, por meio dos estudos da liderança transformacional, em que Leithwood (1994) e Marks e Printy (2003), afirmaram que essa liderança modifica o foco da supervisão direta do ensino para a capacidade de construir visões compartilhadas, mobilizar compromissos coletivos e inspirar mudanças organizacionais. Para Marks e Printy

A liderança transformacional, em síntese, fornece direção intelectual e tem como objetivo inovar dentro da organização, ao mesmo tempo em que empodera e apoia os professores como parceiros no processo decisório. Seu foco está em renovar a organização e seu pessoal, elevando os níveis de compromisso, incentivando o alcance do potencial máximo e apoiando-os na superação de seus próprios interesses em prol de um bem maior (Marks; Printy, 2003, p. 372).

Sendo assim, a literatura internacional passou a reconhecer que tanto a liderança instrucional quanto a transformacional possuíam limitações que, se analisadas isoladamente, desvelariam a necessidade de articulação entre ambas. Leithwood e Jantzi (2005) argumentaram que a eficácia escolar depende de lideranças que consigam orientar a prática pedagógica e inspirar por meio de visões compartilhadas.

Spillane (2005) provocou um significativo avanço na teorização sobre liderança escolar com a proposição do conceito de liderança distribuída. Para o autor, liderar não é um atributo individual, mas um processo coletivo, situado nas interações entre líderes, seguidores e contextos. Com isso, é possível compreender que professores, coordenadores, gestores e estudantes podem exercer lideranças em diferentes situações.

Posto isso, Woods (2005) sugere a liderança participativa ou democrática, marcada pela colaboração, em que existe uma busca pela quebra de modelos hierárquicos. Para o autor, trata-se de uma liderança colaborativa, emancipatória e de interpretação crítica da realidade, que recusa as visões mecanicistas e hierárquicas da gestão. Essa perspectiva aproxima a liderança escolar dos ideais democráticos e de seu papel social e político.

Nesse sentido, também é possível compreender que a liderança pedagógica na visão de Hallinger e Murphy (1985), que é explicitada por Esposito (2023):

[...] algumas dimensões que comporiam essa liderança: definição da missão da escola, administração de programas pedagógicos – supervisão da avaliação do ensino, coordenação do currículo e monitoramento dos desenvolvimentos dos estudantes –, e promoção de clima favorável às aprendizagens – garantia de um tempo adequado e sem interrupção do ensino prezando a aprendizagem, presença da comunidade na escola e incentivo aos professores e estudantes (ESPOSITO, 2023, p. 32)

Ademais, Bush (2021) sistematiza as teorias de liderança escolar, nas quais nenhum desses modelos é autossuficiente, pois entende que a realidade escolar é composta por diferentes lideranças que existem ao mesmo tempo, justamente porque é um ambiente completo que não pode ser reduzido a uma única figura, neste caso, o diretor, assim é possível compreender que a literatura internacional oferece uma base robusta para compreender a liderança escolar. Os modelos pedagógico, distribuído e participativo são diferentes, mas também são complementares.

No Brasil, o campo de estudos sobre liderança escolar ainda se encontra em consolidação, especialmente quando comparado aos estudos internacionais. Embora o termo “liderança” apareça recorrentemente em discursos e documentos educacionais, grande parte da produção nacional esteve historicamente voltada à noção de gestão democrática, por meio da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1988; 1996). Esses marcos legais estabeleceram como princípio a participação da comunidade escolar nos processos de gestão, orientando o debate e a prática em torno da democratização das escolas públicas.

Apesar da relevância desse paradigma, autores como Vieira e Vidal (2019) observam que o predomínio do discurso da gestão democrática acabou diminuindo e limitando a ideia de liderança escolar/educacional, uma vez que muitos estudiosos brasileiros concebem que o termo “liderança” remete, automaticamente, a práticas de gestão gerencialistas de natureza neoliberal. Assim, para as autoras, “a temática da gestão democrática de algum modo teria se sobreposto à da liderança no debate e nas políticas associadas à gestão educacional e escolar no Brasil” (Vieira; Vidal, 2019, p. 16). Isso não significa ausência de liderança, mas sim que ela foi frequentemente colocada como uma atribuição/característica da gestão escolar.

Lima (2018) auxilia nessa compreensão quando analisa a implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras.

A relevância da democratização dos regimes políticos e da aprovação de importante legislação baseada no princípio da gestão democrática e da participação dos cidadãos é condição necessária, no entanto, não suficiente para garantir uma efetiva gestão democrática das escolas. [...] A gestão democrática das escolas, entre a letra da lei, o slogan, ou o lugar-comum repetido, possa realmente encontrar-se substantivamente por cumprir e em processo de erosão do ponto de vista das políticas e das práticas (Lima, 2018, p. 19)

Para ele, o que muitas vezes se observa é a chamada “democracia das formas” (Lima, 2018, p.17), pois, apesar da deliberação por meio de colegiados e conselhos, não se garante a substituição do caráter hierárquico por cursos de ações participativos. Entende-se, portanto, que existem divergências teóricas e práticas no que diz respeito à gestão escolar/educacional no Brasil, o que pode justificar a necessidade de deslocar o conceito de gestão para o de liderança, na medida em que este parece mais adequado à distribuição de poder e tomada compartilhada de decisões.

Paes de Carvalho et al. (2012), ao investigar escolas do Rio de Janeiro com base nos resultados da Prova Brasil de 2009, concluíram que a atuação do diretor em conjunto com o corpo docente se relaciona diretamente com o desempenho dos estudantes. Os autores evidenciaram que diretores que exerciam liderança pedagógica e participativa conseguiam trabalhar junto com os docentes e, assim, disponibilizavam melhores condições de ensino-aprendizagem.

No mesmo sentido, Oliveira e Waldhelm (2016), em estudo quantitativo baseado nos resultados da Prova Brasil de 2013, verificaram que fatores como liderança do diretor e colaboração docente proporcionam uma melhora desempenho em Matemática de alunos do 5º ano do ensino fundamental, mesmo com diferenças socioeconômicas. Essas constatações reforçam o argumento de Lima (2018) sobre a dificuldade de se efetivar uma gestão democrática substantiva. Se a escolha do diretor é marcada por critérios políticos ou clientelistas, a liderança tende a se apoiar em hierarquias tradicionais, afastando-se da perspectiva de liderança distribuída e participativa.

Mais recentemente, Esposito (2023), em seu metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil, analisou 18 trabalhos publicados entre 2018 e 2022, que incluem artigos, dissertações e teses. O autor identificou que existem avanços na caracterização de práticas participativas e de distribuição de poder em algumas equipes escolares, contudo, a produção nacional ainda precisa de maior densidade teórica e metodológica no que se refere à temática das lideranças. O estudo revela

que muitas pesquisas ainda se limitam a descrever práticas de gestão sem explorar profundamente as dimensões conceituais da liderança.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de diferenciar conceitualmente liderança e gestão. É possível compreender que a gestão se refere ao planejamento e à execução de processos organizacionais, já a liderança envolve a mobilização de pessoas, valores e práticas em torno de objetivos comuns. Essa distinção precisa ser estudada no Brasil, pois é fundamental compreender que as lideranças escolares podem contribuir para a democratização da educação e para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, entende-se que a liderança escolar influencia diretamente tanto o clima escolar quanto os resultados educacionais.

O metaestudo realizado por Esposito (2023), é fundamental para compreender profundamente as teorias sobre liderança, sendo assim, com base nele, entende-se que a liderança participativa está diretamente vinculada à gestão democrática, pois pressupõe o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar, docentes, estudantes, famílias e equipe gestora, nos processos de decisão. Esse modelo rompe com práticas centralizadoras e valoriza o compartilhamento de poder, a escuta ativa e a corresponsabilidade. Para o autor, a liderança participativa amplia a legitimidade das decisões escolares e fortalece o sentimento de pertencimento, uma vez que cada ator social passa a se perceber como parte fundamental da organização escolar.

Esposito (2023) apresenta ainda a liderança pedagógica como central na promoção da aprendizagem, destacando que ela se ancora no trabalho do diretor e dos professores na definição de metas educacionais, acompanhamento de práticas de ensino e construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento discente. Inspirando-se em Hallinger e Murphy (1985), o autor ressalta dimensões como a definição da missão da escola, a supervisão pedagógica e o estímulo a um clima escolar voltado à aprendizagem. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica não se restringe ao papel do diretor, mas envolve práticas coletivas e colaborativas que articulam currículo, ensino e avaliação.

Por fim, Esposito (2023) compreende a liderança distribuída como uma alternativa que descentraliza a autoridade e amplia a atuação dos diferentes agentes escolares no processo de liderança. Esse modelo se contrapõe à ideia de liderança concentrada na figura do diretor, possibilitando que professores, funcionários e estudantes assumam responsabilidades no dia a dia da escola. A liderança

distribuída, para o autor, implica reconhecer que a construção de soluções educacionais é mais eficaz quando múltiplos agentes compartilham funções, saberes e experiências, promovendo práticas colaborativas que se alinham ao ideal de uma gestão democrática.

Ainda referente ao debate internacional sobre a liderança escolar, vale ressaltar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm destacado, em seus relatórios recentes, o papel da liderança escolar como elemento central para a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade social da educação. Nesse sentido, Weinstein *et.al* (2022, p. 9) enfatiza que “a liderança escolar tem sido cada vez mais reconhecida como uma poderosa força transformadora da qualidade da educação”, sendo considerada determinante para enfrentar a complexidade social e pedagógica contemporânea. Essa liderança, portanto, não pode ser reduzida à administração, mas deve assumir caráter pedagógico e social, capaz de mobilizar diferentes agentes da comunidade escolar.

Além disso, o documento ressalta a importância de uma liderança orientada para a construção de escolas inclusivas, capazes de acolher a diversidade e de reduzir desigualdades. Para isso, torna-se necessário investir na formação contínua de lideranças educacionais, desenvolvendo competências pedagógicas, sociais e relacionais que ampliem a participação da comunidade. Como registra o relatório, “pesquisas recentes [...] oferecem um poderoso apoio empírico para a visão amplamente aceita de que a qualidade da liderança é uma variável essencial para a garantia de resultados escolares e estudantis positivos” (Weinstein *et.al*, 2022, p. 19). Dessa forma, a liderança não se restringe ao cumprimento de metas externamente impostas, valorizando dimensões comunicativas e colaborativas próprias da educação escolar.

Outro ponto enfatizado pela UNESCO é a necessidade de superação de modelos de gestão centralizados, valorizando redes e práticas coletivas de liderança. A publicação destaca que,

[...] as limitações impostas pela hierarquia originaram uma infinidade de modelos alternativos – liderança participativa, distribuída e docente – projetados para ampliar a liderança e enfatizar as relações laterais e verticais (Weinstein *et.al*, 2022, p. 19).

Essa perspectiva se aproxima de concepções mais democráticas, que reconhecem professores, estudantes e famílias como sujeitos ativos no processo de

liderança escolar. Ao mesmo tempo, o relatório alerta para os riscos do tecnicismo e do excesso de indicadores, defendendo que a liderança seja sempre contextualizada, considerando as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada escola (Weinstein *et.al*, 2022).

Ao contrastar as diretrizes da UNESCO (Weinstein *et. al.*, 2022) sobre formação de lideranças educacionais, que enfatizam competências democráticas, relacionais e formativas, com as práticas propostas pelo PEI, observa-se um descompasso significativo. O programa prioriza processos de capacitação técnica e alinhamento institucional, em detrimento de uma formação contínua voltada à autonomia, à participação e à construção coletiva das decisões escolares.

Ao observarmos PEI sob estas perspectivas trazidas nos textos de Weinstein *et.al* (2022), entende-se que, por um lado, o programa cria condições institucionais para a emergência de lideranças distribuídas, por meio da equipe gestora ampliada, da tutoria e dos clubes juvenis, por outro, sua inspiração gerencialista e sua lógica de monitoramento constante podem restringir a autonomia e reduzir a participação por meio da plataformização e das constantes avaliações institucionais.

O estado de São Paulo tem implantado diversas plataformas digitais em sua rede de escolas públicas [...]. Tal processo, para os autores, torna a autonomia docente inexistente, pois os professores não possuem a liberdade de escolher se querem ou não as utilizar em suas aulas. Como resultado, as plataformas acabam sendo empregadas como ferramentas de controle do trabalho docente e da própria gestão, de estabelecimento de metas de acesso online pela escola, de redução da aprendizagem à quantidade de horas e de atividades enviadas pelos estudantes (Reis, 2025, p. 195).

Habermas (1987b) nos ajuda a compreender essa situação pela sua proposta de distinção entre mundo da vida e mundo sistêmico. O primeiro se refere ao espaço das interações comunicativas, em que os sujeitos constroem consensos por meio da linguagem, compartilhando valores, normas e identidades. O segundo diz respeito à lógica instrumental do poder e do dinheiro, que operam com critérios de eficiência e controle. Essa diferenciação é fundamental para analisar a escola, perspectivada como parte do mundo da vida, constituindo-se como espaço público baseado no diálogo, na formação cidadã e na construção coletiva de saberes, ou como parte do mundo sistêmico, caracterizando-se como uma organização burocrática, subordinada a metas, avaliações e processos administrativos.

Muhl (2011) aprofunda esse debate, analisando a teoria habermasiana no campo educacional. Para o autor, a racionalidade comunicativa baseada na busca pelo entendimento coletivo é a chave para superar as limitações da racionalidade instrumental no âmbito escolar. Ele observa que as escolas reduzidas à lógica sistêmica perdem as dimensões emancipatórias. Portanto, a busca estaria em reforçar a ação comunicativa, que integra teoria e prática em um processo de construção conjunta de significados. Como destaca o autor,

[...] disso decorre o processo que Habermas denomina de 'colonização do mundo da vida', cujo sintoma mais representativo é a sua instrumentalização e a restrição progressiva da comunicação através do domínio técnico e da violência estrutural. [...] A educação, intimamente atrelada ao mundo da vida, não deixa de sofrer as consequências de tal condicionamento (Mühl, 2011, p. 1040).

Essa perspectiva permite analisar criticamente as políticas educacionais, que, ao adotarem avaliação em larga escala e plataformas digitais de monitoramento, aproximam a escola da racionalidade sistêmica. No caso do PEI, a lógica de responsabilização e a plataformização do trabalho docente podem ser entendidas como expressões dessa colonização. Isso não significa que as avaliações são algo apenas ruim, mas sim que, quando se constituem no centro dos processos educativos, podem reduzir a participação democrática e limitar a autonomia das lideranças escolares.

Os relatos apontam o desgaste agudo de equipes gestoras e docentes que, sem tempo e atenção de qualidade para as questões pedagógicas, têm as suas atuações reduzidas à tarefa burocrática de inserir informações nas plataformas ou de realizar atividades e avaliações pró-forma com os estudantes" (Reis, 2025, p. 197).

Habermas (2022) também oferece uma contribuição relevante ao discutir a esfera pública, argumentando que a democracia depende da integridade da esfera pública, que pode ser entendida como espaço de circulação de vozes diversas e de deliberação racional. A escola pode ser concebida como uma microesfera, na qual diferentes segmentos: gestores, professores, estudantes e famílias participam de processos decisórios que afetam a vida coletiva. Nessa perspectiva, liderar é menos impor decisões e mais sobre criar condições para que a comunicação e o consenso se realizem.

Essa concepção habermasiana pode ser articulada às propostas de liderança distribuída e participativa de Spillane (2006) e Woods (2005). Enquanto Spillane destaca a liderança como prática situada nas interações, Habermas sustenta que essas interações sejam orientadas não pela imposição ou pelo controle, mas pelo entendimento mútuo. Woods, ao colocar a liderança democrática como prática emancipatória, sustenta em Habermas sua recusa à priorização de aspectos tecnicistas e burocráticos na condução do trabalho escolar.

Nesse sentido, Dias et.al (2020) afirmam que:

É de suma importância a promoção e elaboração de um sistema de integração de ações cooperativas, sempre frisando na manutenção de um canal aberto de comunicação entre todos os membros da unidade educacional, não somente entre os demais profissionais, mas sim entre a escola e a comunidade, a fim de estimular, inovar e melhorar o processo educacional (Dias; Oliveira; Farias, 2020, p. 9).

Além disso, Habermas (1987a) enfatiza que a ação comunicativa é intersubjetiva, ou seja, depende da capacidade dos sujeitos se sentirem como participantes do diálogo. Entende-se que reconhecimento é essencial para que lideranças estudantis, docentes e gestoras possam surgir em um ambiente escolar democrático. A escola, assim, não é apenas lugar de transmissão de conteúdos, mas espaço de formação cidadã, em que o exercício da liderança se confunde com o exercício da própria democracia.

Muhl (2011) destaca que a educação precisa ser entendida como prática transformadora da realidade. Isso implica superar a distância entre teoria e prática e reconhecer que o conhecimento se constrói coletivamente, por meio da comunicação. Isso reforça a ideia de que liderar na escola não é apenas ocupar cargos, mas mobilizar os sujeitos em processos para entrarem em consensos e também para transformação social.

Portanto, o estudo da liderança escolar permite compreender que a democratização da educação depende da capacidade das lideranças de resistirem à lógica sistêmica, promovendo o mundo da vida. No contexto específico do PEI, isso significa analisar se as práticas de liderança gestora, docente e estudantil têm se configurado como espaços de diálogo e participação, ou se permanecem subordinadas à lógica gerencialista e às demandas externas por eficiência e resultados.

No que se refere à produção mais recente sobre a temática desenvolvida nesta dissertação, por meio do descritor **liderança escolar** foram selecionados 14 artigos.

Rizzatti e Pereira (2024) analisam a influência de práticas de liderança inspiradas no modelo 10X no desempenho de escolas públicas, destacando elementos como disciplina organizacional, consistência estratégica e tomada de decisão baseada em evidências. A atuação do gestor escolar é compreendida como determinante na construção de um ambiente institucional estruturado, no qual a previsibilidade, o planejamento contínuo e a valorização dos profissionais favorecem a estabilidade e a melhoria dos resultados educacionais. Nesse contexto, a liderança deixa de ser apenas operacional e passa a exercer papel estratégico na condução das escolas.

Além disso, Rizzatti e Pereira (2024) evidenciam que a adoção de práticas colaborativas e o fortalecimento da cultura organizacional contribuem para maior engajamento da equipe docente e da comunidade escolar. Entretanto, aponta-se uma lacuna significativa na formação dos gestores, que ainda privilegia aspectos pedagógicos em detrimento do desenvolvimento de competências gerenciais e de liderança, indicando a necessidade de reformulação nos processos formativos voltados à gestão educacional.

Schaeffer e Pavani (2023) investigaram a relação entre as práticas de liderança dos diretores escolares e o desempenho dos alunos, com base em dados de larga escala provenientes do SAEB. A análise evidencia que, de forma geral, não há associação estatisticamente significativa entre a maioria das ações de liderança e os resultados acadêmicos, sugerindo que o impacto da gestão escolar ocorre de maneira indireta e mediada por outros fatores.

Dentre esses fatores, segundo Schaeffer e Pavani (2023), destacam-se o nível socioeconômico dos estudantes e o grau de envolvimento das famílias, que se mostram mais determinantes para o desempenho escolar. Assim, o estudo reforça a complexidade do fenômeno educacional, indicando que a liderança, embora relevante para a organização do ambiente escolar, não é suficiente para promover melhorias substanciais quando considerada de forma isolada.

De Lima, Vasconcelos E Siqueira (2024) analisam o modelo de gestão educacional implementado em Sobral, reconhecido pelos seus elevados indicadores de desempenho, destacando a articulação entre políticas públicas e liderança

escolar. A pesquisa evidencia que a seleção técnica de gestores, aliada a processos contínuos de formação e acompanhamento, contribui para a consolidação de práticas administrativas e pedagógicas orientadas por resultados.

Além disso, o estudo (De Lima; Vasconcelos; Siqueira, 2024) demonstra que o sucesso do município não decorre de uma ação isolada, mas da integração de diferentes estratégias, como o uso sistemático de avaliações, incentivos institucionais e forte apoio da secretaria de educação. Nesse contexto, a liderança escolar assume papel central na operacionalização das políticas, atuando como elo entre as diretrizes governamentais e a prática pedagógica nas escolas.

Já Ribeiro et al. (2019) procuraram identificar os estilos de liderança predominantes entre gestores escolares, com base na percepção dos profissionais que atuam nas instituições de ensino. Os resultados indicam uma predominância de práticas voltadas ao relacionamento interpessoal, caracterizadas pela valorização da participação, do diálogo e da cooperação entre os membros da equipe.

Entretanto, Ribeiro et al. (2019) também observaram características de liderança orientadas para tarefas e controle, evidenciando que os gestores não adotam um único modelo de atuação. Essa diversidade de práticas sugere a existência de um perfil híbrido de liderança, no qual diferentes estratégias são mobilizadas de acordo com as demandas e desafios do contexto escolar, reforçando a importância da flexibilidade na gestão educacional.

Voltados ao desempenho dos estudantes, Souza e Batista (2018) investigaram a relação entre os estilos de liderança adotados por professores e o desempenho acadêmico dos alunos, por meio da percepção dos próprios estudantes. Os resultados indicaram que não há correlação direta significativa entre essas variáveis, sugerindo que o desempenho escolar é influenciado por múltiplos fatores que extrapolam o comportamento docente.

Contudo, Souza e Batista (2018) observaram que alunos com menor rendimento tendem a perceber maior incidência de práticas coercitivas por parte dos professores, o que pode impactar negativamente o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, o estudo destaca a importância de abordagens pedagógicas mais equilibradas, baseadas no incentivo, no suporte e na construção de relações positivas em sala de aula.

A pesquisa realizada por Malta et al. (2024) consistiu em uma revisão de estudos sobre liderança educacional, evidenciando a relevância de modelos

transformadores e participativos para a melhoria da qualidade do ensino. Os resultados apontaram que a atuação do gestor como líder pedagógico, aliada à promoção da colaboração entre professores e ao envolvimento da comunidade escolar, contribui significativamente para o fortalecimento do ambiente educacional.

Além disso, Malta et al. (2024) destacaram a necessidade de adaptação das práticas de liderança frente às transformações tecnológicas e às demandas do ensino contemporâneo, especialmente em contextos de educação digital. Dessa forma, a liderança é compreendida como um elemento dinâmico e essencial para a inovação e para a sustentabilidade das instituições de ensino.

No que diz respeito especificamente ao ensino médio, Oliveira et al (2024) analisaram a relação entre práticas de gestão escolar e desempenho dos alunos, evidenciando que a liderança exerce influência principalmente de forma indireta, por meio do clima organizacional, das práticas pedagógicas e das expectativas dos professores. Os resultados indicam que ambientes escolares com maior alinhamento entre gestão e equipe docente tendem a apresentar melhores resultados educacionais.

Além disso, Oliveira et al (2024) destacam o papel das expectativas docentes como variável mediadora relevante, capaz de potencializar o desempenho dos alunos e reduzir o impacto de fatores socioeconômicos. O estudo reforça a complexidade das relações entre gestão e aprendizagem, indicando que a liderança deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo de influências.

Abordando processos e resultados, Pasa e Muller (2017) investigaram as relações entre o perfil de liderança da direção escolar, a qualificação das equipes docentes e o desempenho dos estudantes, considerando diferentes enfoques de gestão: voltados a processos, a resultados ou a ambos. Os resultados evidenciam que a qualificação docente é o fator mais determinante para o desempenho acadêmico dos estudantes, ainda que a liderança influencie a organização do trabalho pedagógico e o ambiente escolar.

Adicionalmente, Pasa e Muller (2017) observaram que lideranças com foco exclusivo em resultados tendem a produzir ganhos mais imediatos, porém limitados, enquanto abordagens que conciliam atenção aos processos e aos resultados apresentam desempenho mais equilibrado e sustentável. O estudo sugere que modelos integrados de liderança, capazes de articular diferentes dimensões da gestão escolar, são mais eficazes na promoção da qualidade educacional.

O artigo de Oliveira e Carvalho (2018) investiga a relação entre a liderança do diretor escolar e os resultados educacionais dos alunos no Brasil, considerando tanto fatores intraescolares quanto aspectos externos relacionados às políticas de provimento do cargo de direção. A pesquisa adota abordagem quantitativa, utilizando dados da Prova Brasil (2007, 2009 e 2011), com foco em escolas públicas que atendem ao 5º ano do ensino fundamental. A partir de análise fatorial, foi construído o Índice de Liderança do Diretor, baseado na percepção dos professores, e posteriormente aplicado um modelo de regressão linear para verificar sua associação com o desempenho dos alunos em matemática. Os resultados indicam que, mesmo após o controle do nível socioeconômico, a liderança do diretor apresenta associação positiva e estatisticamente significativa com o desempenho escolar.

Além disso, Oliveira e Carvalho (2018) evidenciaram que a forma de acesso ao cargo de diretor constitui um fator relevante, sendo observada uma associação negativa entre diretores nomeados por indicação e os resultados educacionais. A análise demonstra que os fatores considerados explicam cerca de 20% da variação do desempenho dos alunos, reforçando a importância da gestão escolar como elemento estratégico para a melhoria da qualidade da educação. Os autores destacam que a liderança atua de forma indireta, influenciando o clima institucional, a organização pedagógica e o engajamento docente. Conclui-se que políticas públicas voltadas à seleção mais criteriosa e democrática de diretores, aliadas ao fortalecimento da liderança escolar, podem contribuir significativamente para a eficácia educacional, embora ainda existam limitações metodológicas e necessidade de aprofundamento das análises.

Quanto às relações entre liderança e clima escolar, Moro, Vivaldi e Valle (2024) investigaram essas lideranças, por meio da construção de indicadores avaliativos baseados na percepção de docentes do ensino médio em escolas dos estados do Espírito Santo e Piauí. Utilizando procedimentos estatísticos, os autores estruturam dois conjuntos analíticos: indicadores de clima organizacional (como relações interpessoais, envolvimento docente e autorrealização profissional) e indicadores de práticas de gestão e liderança (como proatividade, cooperação, assertividade e postura mobilizadora). Os resultados evidenciam associações estatisticamente significativas entre esses constructos, indicando que a liderança

escolar não apenas organiza processos administrativos, mas também influencia diretamente a qualidade das interações e percepções no ambiente escolar.

Além disso, Moro, Vivaldi e Valle (2024) explicitam que dimensões relacionadas às relações interpessoais apresentam as correlações mais fortes com práticas de liderança, especialmente aquelas voltadas à cooperação, mobilização e proatividade, evidenciando que a construção de um clima organizacional positivo depende fortemente da capacidade do gestor de promover vínculos, confiança e participação coletiva. O estudo também aponta que, embora a maioria das escolas apresente percepções positivas por parte dos docentes, aspectos como o envolvimento pedagógico direto do gestor ainda se mostram fragilizados. Conclui-se que a liderança escolar eficaz deve articular dimensões técnicas e humanas, sendo fundamental para o fortalecimento de uma cultura organizacional colaborativa e para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Sobre a liderança no contexto da gestão escolar, Souto et al. (2022) apresentam uma análise conceitual, destacando sua relevância diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais contemporâneas. A pesquisa discute a evolução da gestão educacional rumo a uma perspectiva democrática, especialmente após marcos legais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Nesse cenário, a liderança do gestor escolar emerge como elemento central para a organização e o funcionamento da escola, sendo responsável por articular processos administrativos, pedagógicos e humanos. O estudo evidencia que a gestão escolar eficaz depende da capacidade do líder de mobilizar pessoas, promover participação coletiva e alinhar os objetivos institucionais às demandas sociais e educacionais.

Além disso, Souto et al. (2022) ressaltam que a liderança vai além de práticas autoritárias ou meramente administrativas, assumindo um caráter relacional, baseado na comunicação, na motivação e na construção de ambientes colaborativos. A atuação do gestor como líder influencia diretamente o clima organizacional, o engajamento dos professores e, indiretamente, os resultados educacionais dos alunos. O texto também aponta desafios que limitam o exercício da liderança, como práticas burocráticas, centralização do poder e resistência a mudanças, reforçando a necessidade de uma liderança participativa e flexível. Conclui-se que a liderança escolar constitui uma competência estratégica para o

sucesso educacional, pois possibilita a integração dos diferentes atores da escola em torno de objetivos comuns e fortalece a qualidade do processo educativo.

Em 2023, Oliveira et al propuseram uma revisão topográfica da produção acadêmica brasileira sobre gestão e liderança escolar no período de 2010 a 2020, analisando 70 artigos publicados em periódicos qualificados da área da educação. A investigação evidencia a centralidade da gestão escolar no debate educacional contemporâneo e aponta um crescimento significativo de estudos empíricos, com destaque para a ampliação do uso de metodologias quantitativas e mistas. Do ponto de vista conceitual, observa-se predominância de discussões relacionadas à gestão democrática, além da recorrência de referenciais teóricos consolidados no campo, como Paro, Lück e Libâneo. A análise também revela diversidade de sujeitos investigados, embora haja limitações metodológicas em estudos que consideram apenas a percepção dos diretores, o que pode comprometer a compreensão mais ampla da dinâmica escolar.

No que se refere às tendências temáticas, Oliveira et al (2023) identificaram forte concentração de pesquisas em categorias como gestão democrática, perfil do diretor escolar e relação entre gestão e desempenho educacional, além de evidenciar a persistência de uma tensão teórica entre modelos de gestão democrática e abordagens gerencialistas. Essa polarização, segundo os autores, pode limitar avanços no campo ao simplificar a complexidade das práticas de gestão escolar. Ademais, destaca-se o crescimento de estudos que buscam associar práticas de liderança a resultados educacionais, indicando uma agenda de pesquisa cada vez mais orientada por evidências. Conclui-se que, embora haja avanço na produção científica, ainda existem lacunas metodológicas e conceituais que demandam aprofundamento, especialmente no que se refere à integração entre diferentes abordagens de gestão e à qualificação das pesquisas no campo educacional.

No que se refere às relações entre estilos de liderança, formas de seleção de diretores e práticas de gestão escolar na educação básica, Gava e Nascente (2023) as investigaram por meio de uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em estudos empíricos publicados entre 2011 e 2021. A análise evidenciou que, embora existissem diferentes formas de seleção de diretores, como eleição, concurso público e nomeação, essas modalidades não determinam, por si só, práticas mais democráticas na gestão escolar. Os resultados

indicam a predominância do estilo de liderança gerencial, independentemente da forma de provimento do cargo, revelando uma centralização das decisões, forte hierarquização e foco na eficiência administrativa.

Além disso, Gava e Nascente (2023) demonstraram que as práticas de gestão associadas a esse modelo tendem a reforçar estruturas burocráticas e gerencialistas, limitando a participação dos diferentes atores escolares e dificultando a efetivação da gestão democrática. Mesmo em contextos onde há eleição direta de diretores, observam-se práticas alinhadas à lógica de mercado, orientadas por metas, resultados e avaliações externas, o que contribui para a redução da autonomia escolar e para a reprodução de relações de poder centralizadas. Assim, concluíram que a democratização da gestão escolar não depende exclusivamente das formas de seleção dos gestores, mas da construção de práticas efetivamente participativas e emancipadoras, que promovam o compartilhamento do poder e a ampliação da participação dos sujeitos no cotidiano escolar.

Sobre o perfil de liderança da direção, Souza, Finatti e Sabadine (2024) investigaram a relação entre o perfil de liderança da direção escolar, a qualificação das equipes docentes e o desempenho dos estudantes em 139 escolas públicas de ensino médio nos estados do Piauí e Espírito Santo, utilizando uma abordagem quantitativa. A pesquisa distingue dois principais tipos de liderança: focada em processos escolares e focada em resultados estudantis, além de um modelo de duplo foco, analisando-os em conjunto com o nível de qualificação docente. Os resultados indicam que a qualificação da equipe docente é o fator mais determinante para o desempenho escolar, enquanto lideranças focadas em resultados tendem a gerar melhores desempenhos imediatos, embora possam limitar a formação mais ampla dos alunos. Destaca-se que escolas com liderança de duplo foco apresentam resultados mais equilibrados e consistentes, com menor percentual de alunos em níveis baixos e melhor distribuição nos níveis superiores, sugerindo que a combinação entre atenção aos processos e aos resultados é a abordagem mais eficaz para a qualidade educacional.

No que se refere às produções sobre o **Programa Ensino Integral (PEI)**, contexto desta pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: Programa de Ensino Integral, Programa de ensino integral and São Paulo, Liderança and Protagonismo, Programa de Ensino Integral and protagonismo, tendo sido encontrados 16 artigos.

O artigo de Jacomini (2021) analisa as políticas curriculares implementadas na rede estadual paulista entre 2007 e 2018, evidenciando a consolidação de um modelo educacional pautado na padronização, no controle e na accountability. A partir de pesquisa documental, os autores demonstram que a implantação do Programa São Paulo Faz Escola e, posteriormente, do Programa Ensino Integral (PEI), integrou-se a uma “nova agenda” das políticas públicas, estruturada na pedagogia das competências e na centralidade da aprendizagem mensurada por avaliações externas. Esse movimento redefiniu o sentido da qualidade educacional, reduzindo-o aos resultados de desempenho e vinculando-o a mecanismos de responsabilização, como bonificações docentes baseadas em indicadores (Idesp), o que intensificou a regulação do trabalho pedagógico e a perda de autonomia docente.

Além disso, Jacomini (2021) explica que tais políticas produzem efeitos estruturais na organização escolar, reforçando a centralização curricular e a lógica gerencial baseada em metas e resultados. Embora programas como o PEI introduzam elementos como protagonismo juvenil e Projeto de Vida, esses dispositivos operam dentro da mesma racionalidade, marcada pela individualização das responsabilidades e pela gestão das trajetórias escolares segundo parâmetros avaliativos. Como resultado, observa-se um tensionamento entre discursos de inovação pedagógica e práticas que mantêm um currículo disciplinar e padronizado, contribuindo para o empobrecimento da experiência educativa e para a ampliação de desigualdades. O artigo conclui que a predominância da lógica da aprendizagem mensurável e da accountability reconfigura o papel da escola e do professor, subordinando-os a uma racionalidade produtivista que limita o potencial formativo mais amplo da educação.

Nessa vertente histórica, Ganzeli (2019) analisa a reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011) e seus desdobramentos no Programa Ensino Integral (2012), evidenciando a consolidação do modelo de administração pública gerencial na educação paulista. A partir de análise documental, o autor demonstra que a reforma reforçou a centralização das decisões estratégicas, ao mesmo tempo em que descentralizou a execução das ações educacionais, configurando uma gestão por resultados baseada em metas, monitoramento e responsabilização. Tal reestruturação institucional intensificou o controle sobre o trabalho docente, com definição centralizada de conteúdos,

métodos e avaliações, além da ampliação de mecanismos de desempenho, como bonificações e indicadores, alinhando a educação a uma lógica de eficiência e produtividade típica do gerencialismo.

No âmbito do Programa Ensino Integral, o estudo evidencia a materialização dessa racionalidade por meio de novas formas de organização do trabalho docente, como o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), a gratificação por desempenho e a adoção de instrumentos de planejamento e controle (Plano de Ação, Programa de Ação e Projeto de Vida). Embora o programa incorpore elementos como protagonismo juvenil e formação integral, tais dispositivos operam sob uma lógica de responsabilização individual e adaptação às demandas do mercado, reforçando valores como meritocracia e empreendedorismo. O artigo conclui que essas reformas produzem tensionamentos com o princípio da gestão democrática, ao restringirem a participação dos sujeitos escolares nos processos decisórios e subordinarem a educação a uma racionalidade gerencial, comprometendo seu potencial formativo crítico e emancipatório (Ganzeli, 2019).

O Giroto (2018) analisa o PEI sob a perspectiva da produção das desigualdades socioespaciais e educacionais. Fundamentado na lógica da Nova Gestão Pública, o estudo investiga como políticas educacionais podem atuar não apenas como instrumentos de melhoria, mas também como mecanismos de reprodução das desigualdades. A partir de dados do Saeb, Idesp e indicadores socioeconômicos, os autores demonstram que o PEI promove uma reorganização do sistema educacional que favorece escolas já situadas em áreas com menor vulnerabilidade social. Essas unidades apresentam melhores resultados educacionais, associados ao aumento do nível socioeconômico dos estudantes, resultado de processos como migração e seleção indireta de alunos.

Além disso, o estudo evidencia que o programa contribui para a formação de “ilhas de excelência”, concentrando recursos, infraestrutura e melhores condições em um número reduzido de escolas, enquanto as demais unidades sofrem efeitos negativos, como redução do nível socioeconômico médio dos estudantes e piora nos indicadores educacionais. As escolas do PEI tendem a atender um público mais privilegiado e possuem menor número de matrículas, reforçando o caráter seletivo do programa. Dessa forma, conclui-se que, apesar de apresentar melhorias em indicadores de desempenho, o PEI aprofunda as desigualdades dentro da própria rede pública, evidenciando que políticas educacionais, quando desconsideram o

contexto socioespacial, podem ampliar a exclusão em vez de promover equidade (Giroto, 2018).

Dias (2018) analisa criticamente os impactos do Programa Ensino Integral (PEI) sobre o trabalho docente na rede estadual paulista, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola de Votorantim/SP. Utilizando análise documental, observação participante e entrevistas com professores e gestores, a autora investiga as mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas introduzidas pelo programa. Os resultados indicam que, embora o PEI apresente avanços como melhorias salariais (gratificação), maior permanência do docente em uma única unidade e ampliação de espaços de planejamento coletivo, há também um processo significativo de intensificação do trabalho docente, com acúmulo de funções, aumento das responsabilidades pedagógicas e administrativas e necessidade de atuação além da sala de aula.

Além disso, Dias (2018) evidencia que o PEI incorpora uma lógica neogerencialista, marcada por controle, avaliação constante de desempenho e vigilância entre os pares, o que gera instabilidade profissional e sobrecarga. A ausência de professores substitutos, a exigência de dedicação integral e o acúmulo de tarefas contribuem para a precarização do trabalho docente, mesmo diante de incentivos financeiros. Outro ponto crítico é o aprofundamento das desigualdades dentro da rede pública, uma vez que o programa se concentra em escolas com melhor infraestrutura e recursos, criando um distanciamento em relação às demais unidades. Assim, o artigo conclui que, apesar do discurso de valorização docente e melhoria da qualidade educacional, o PEI reforça a fragmentação da profissão e limita a autonomia dos professores, ao priorizar adaptações curriculares em detrimento de reflexões críticas sobre o sistema educacional.

Quanto aos desafios enfrentados por gestores iniciantes no PEI, Ullofo, França e Rinaldi (2022) investiga os principais desafios enfrentados por gestores iniciantes no Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista, a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em três escolas de Presidente Prudente/SP. Por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com membros da equipe gestora, o estudo busca compreender as dificuldades práticas no exercício da função, considerando o contexto organizacional e as exigências do programa. Os resultados evidenciam que a atuação desses gestores ocorre em um ambiente marcado por forte influência gerencialista, com foco em resultados, cumprimento de

metas e responsabilização institucional, o que amplia a complexidade da gestão escolar e exige múltiplas competências administrativas, pedagógicas e relacionais.

Os principais desafios identificados por Ulloffo, França e Rinaldi (2022) concentram-se em cinco dimensões: insuficiência de recursos financeiros, elevada burocratização das atividades, fragilidade na parceria entre escola e família, carência de formação continuada específica para a gestão e dificuldades relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Além disso, observa-se que a falta de apoio institucional e de investimentos adequados compromete a efetividade das propostas do programa, transferindo para a escola e seus gestores a responsabilidade pela superação de limitações estruturais. O estudo conclui que, embora o PEI proponha inovação e melhoria da qualidade educacional, sua implementação revela tensões entre as exigências do modelo e as condições reais de trabalho, indicando a necessidade de políticas de apoio mais consistentes, especialmente no que se refere à formação dos gestores e ao financiamento das escolas.

Referente à temática das avaliações no PEI, Venco e Mattos (2019) analisaram a incorporação da avaliação 360° ao Programa, compreendendo-a como uma estratégia de gestão inspirada no modelo empresarial. Com base em uma análise documental e entrevistas com diretores escolares, as autoras demonstram que essa ferramenta, originalmente utilizada em empresas para avaliação de desempenho baseada em competências e comportamentos, foi adaptada ao contexto educacional com o objetivo de monitorar e regular o trabalho docente e gestor. A avaliação envolve múltiplos atores (pares, superiores, estudantes e equipe gestora) e se estrutura a partir de indicadores comportamentais padronizados, reforçando uma lógica de mensuração contínua e alinhamento às metas institucionais. Nesse sentido, o estudo evidencia que o PEI adota princípios da Nova Gestão Pública, priorizando eficiência, desempenho e responsabilização individual.

As autoras (Venco; Mattos, 2019) argumentam que essa forma de avaliação produz efeitos significativos no cotidiano escolar, como intensificação do controle sobre os profissionais, padronização de condutas e enfraquecimento da autonomia docente. Além disso, destaca-se que o processo avaliativo pode gerar tensões no clima organizacional, uma vez que estimula julgamentos entre pares e estabelece mecanismos de vigilância contínua. A possibilidade de desligamento do programa, associada ao desempenho avaliado, reforça um ambiente de pressão, mesmo diante da bonificação salarial oferecida. Como consequência, observa-se inclusive o

abandono do programa por parte de profissionais, indicando que os custos subjetivos e organizacionais superam os incentivos financeiros. O estudo conclui que a avaliação 360°, ao ser transposta do setor privado para a educação, contribui para a consolidação de uma lógica gerencialista que reconfigura o trabalho pedagógico e reduz o espaço para práticas coletivas e reflexivas.

O papel do gestor escolar no contexto no PEI é analisado por Barbosa e Placco (2022), considerando-o um mediador e articulador das relações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, envolvendo gestores, professores, alunos e demais membros da equipe escolar, com base em entrevistas, observações e análise documental. Os resultados indicam que o diretor assume um papel central na construção de vínculos interpessoais que sustentam uma gestão democrática e participativa, sendo responsável por integrar dimensões pedagógicas, administrativas e afetivas. Nesse contexto, o PEI favoreceria a ressignificação das relações escolares ao ampliar o tempo de convivência e criar condições para o desenvolvimento do protagonismo de alunos e profissionais, fortalecendo práticas colaborativas e a construção coletiva do projeto educativo.

Além disso, Barbosa e Placco (2022) conseguiram evidenciar que a atuação do gestor vai além de funções burocráticas, exigindo habilidades como escuta ativa, sensibilidade, liderança e capacidade de articulação entre interesses diversos. A gestão eficaz está diretamente relacionada à promoção de um ambiente escolar acolhedor, à participação da comunidade e ao estímulo ao protagonismo juvenil, elementos que impactam positivamente o clima escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Os dados mostram que, quando o diretor exerce uma liderança baseada no diálogo e na mediação, há maior engajamento dos sujeitos e fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar. Assim, o artigo conclui que o sucesso do PEI está profundamente vinculado ao tipo de gestão exercida, destacando o gestor como elemento estratégico para a construção de uma educação integral que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Fernandes (2018) propôs uma análise crítica sobre a implementação do PEI no estado de São Paulo, com foco nas tensões entre o discurso humanista da educação integral e a adoção de um modelo de gestão inspirado na lógica empresarial. Com base em uma pesquisa bibliográfica, documental e de episódios

do cotidiano escolar, as autoras evidenciam que, embora o programa proponha a formação integral do estudante considerando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, sua operacionalização está fortemente marcada por práticas gerenciais voltadas ao alcance de metas, resultados e indicadores de desempenho. Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar não se traduz automaticamente em melhoria da qualidade da educação, sendo insuficiente quando desvinculada de condições estruturais adequadas, formação consistente dos profissionais e respeito às especificidades do ambiente escolar.

Ademais, Fernandes (2018) destaca que a incorporação de instrumentos e práticas da gestão empresarial como controle por metas, avaliação de desempenho e uso de metodologias como o ciclo PDCA gera sobrecarga de trabalho, intensificação das demandas e pressões sobre gestores e professores, frequentemente desconsiderando a realidade concreta das escolas. Essa contradição entre o ideal de educação integral e a racionalidade gerencial neoliberal produz impactos significativos, como desgaste profissional, adoecimento e sentimento de impotência diante das exigências institucionais. Ao mesmo tempo, o artigo reconhece a existência de experiências positivas no cotidiano escolar, especialmente relacionadas ao protagonismo estudantil e às transformações nas relações interpessoais. Contudo, conclui que o modelo vigente reforça desigualdades e limita a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, ao subordinar a escola à lógica produtivista e de mercado.

Giroto e Jacomini (2019) analisam criticamente o PEI, evidenciando a tensão entre o discurso oficial de excelência educacional e a consolidação de um modelo de gestão pautado na lógica do controle e da performatividade. A partir de análise documental da legislação do programa e de entrevistas com professores, gestores e estudantes, os autores demonstram que o PEI, embora apresente avanços formais como jornada integral e dedicação exclusiva docente, está estruturado sob princípios da Nova Gestão Pública (NGP), caracterizados por metas, indicadores de desempenho, padronização curricular e responsabilização dos agentes escolares. Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar não se traduz necessariamente em educação integral, mas tende a reforçar práticas voltadas ao desempenho em avaliações externas, deslocando o foco da formação humana ampla para resultados mensuráveis.

Outrossim, Girotto e Jacomini (2019) evidenciaram que a implementação do Programa intensifica mecanismos de vigilância, controle e competição no ambiente escolar, impactando diretamente as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Instrumentos como a Avaliação 360° e o monitoramento constante das práticas pedagógicas produzem um clima de insegurança, pressão e precarização subjetiva, limitando a autonomia dos professores e aproximando a escola de uma lógica produtivista semelhante à do setor privado. Os relatos dos participantes indicam ainda a existência de um ambiente marcado por competitividade, fragilização das relações coletivas e redução do protagonismo estudantil, contrariando os princípios anunciados pelo próprio programa. Dessa forma, os autores concluem que o PEI, ao adotar uma racionalidade gerencial neoliberal, pode comprometer a construção de uma educação integral emancipadora, reforçando desigualdades e subordinando o processo educativo à lógica de controle e resultados.

Franca (2022) buscou compreender em que medida essa política pública se aproxima ou se distancia da concepção de educação integral fundamentada na omnilateralidade e na emancipação humana. A partir de pesquisa documental e revisão de literatura, as autoras evidenciam que o PEI surge como resposta à necessidade de melhoria da qualidade da educação básica, especialmente no ensino médio, alinhando-se a reformas educacionais influenciadas por princípios neoliberais e por modelos de gestão orientados por resultados. Embora o programa apresente avanços em indicadores educacionais, como o aumento do desempenho no IDEB, sua estrutura revela forte centralidade em aspectos quantitativos, metas e avaliações externas, o que indica uma compreensão restrita de qualidade educacional, associada predominantemente ao rendimento acadêmico mensurável.

Adicionalmente, Franca (2022) demonstra que, apesar da incorporação de elementos como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e ampliação da jornada escolar, o modelo pedagógico do PEI ainda se encontra distante de uma formação verdadeiramente integral. As práticas e componentes curriculares analisados tendem a reforçar o currículo tradicional e a preparação para o mercado de trabalho, limitando a efetiva promoção do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar não se traduz automaticamente em educação integral, permanecendo subordinada a uma lógica de adaptação às demandas do sistema capitalista e à racionalidade produtivista. As

autoras concluem que, embora o PEI apresente iniciativas relevantes, ele não rompe com a lógica fragmentada da educação, sendo necessário ampliar a articulação entre saberes, práticas sociais e políticas públicas para que se efetive uma formação emancipadora e omnilateral dos estudantes.

Rinaldi e Ulloffa (2023) analisam as condições de trabalho docente no PEI com base na perspectiva da equipe gestora escolar, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada em escolas do município de Presidente Prudente. Utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas, os autores identificam que o programa apresenta avanços relevantes, como a dedicação exclusiva dos professores em uma única unidade escolar (RDPI), a valorização salarial por meio de gratificação específica e melhorias na infraestrutura e organização institucional. Esses elementos favorecem maior proximidade entre os atores escolares, fortalecimento das relações pedagógicas e melhores condições para o desenvolvimento das atividades educativas.

Entretanto, Rinaldi e Ulloffa (2023) evidenciam importantes fragilidades associadas à lógica de funcionamento do programa, marcada por características tecnicistas e alinhadas a princípios gerencialistas. Entre os principais desafios destacam-se a intensificação do trabalho docente, a sobrecarga de atividades, a ausência de profissionais substitutos, a ampliação da carga horária e a limitação de ações efetivas de formação continuada. Além disso, a pressão por desempenho e o uso de mecanismos avaliativos contribuem para a precarização das condições de trabalho e para a redução da autonomia profissional. Dessa forma, o artigo conclui que, embora o PEI apresente aspectos que podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional, ele também incorpora elementos das reformas neoliberais que tendem a intensificar e precarizar o trabalho docente ao longo do tempo.

Machado (2022) analisa a relação entre o PEI e a evasão escolar em contextos de vulnerabilidade social, com base em um estudo de caso realizado em uma escola pública periférica do interior de São Paulo. A investigação evidencia que, embora o PEI apresente resultados positivos em indicadores educacionais onde sua implementação enfrenta limitações significativas quando inserida em realidades socioeconômicas adversas. O estudo destaca que o modelo pedagógico do programa, estruturado em princípios como protagonismo juvenil, tutoria e pedagogia da presença, busca promover a formação integral do estudante, mas esbarra em

condicionantes externos que dificultam a permanência escolar, especialmente no ensino médio.

Além disso, os resultados evidenciam que a evasão escolar está diretamente relacionada a fatores estruturais como necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, vulnerabilidade econômica, desestrutura familiar, violência e acesso à criminalidade. O tempo integral exigido pelo programa, especialmente no período vespertino/noturno, aparece como um elemento central de conflito, pois impede a conciliação entre estudo e trabalho, levando muitos estudantes a optarem pelo abandono escolar. Mesmo com estratégias institucionais como busca ativa, tutoria e políticas de incentivo financeiro, como programas sociais, a evasão persiste como problema relevante. O estudo conclui que, para que o PEI seja efetivo em contextos vulneráveis, é necessário adaptar sua estrutura às condições reais dos estudantes, especialmente no que se refere à flexibilização de horários e à articulação com políticas sociais mais amplas (Machado, 2022).

Parente e Grund (2019) propuseram um estado da arte sobre o PEI pela sistematização de produções acadêmicas realizadas entre 2015 e 2017, identificadas em diferentes bases de dados e programas de pós-graduação. Nessa investigação, as autoras organizam os estudos em três eixos centrais: implementação e gestão, currículo e trabalho docente evidenciando a amplitude temática e metodológica das pesquisas, predominantemente qualitativas e ancoradas em estudos de campo. Os resultados revelam que o PEI promove uma reconfiguração significativa da organização escolar, ao articular ampliação da jornada, redefinição curricular e adoção de dispositivos pedagógicos como Projeto de Vida, protagonismo juvenil e tutoria, os quais reposicionam o papel do estudante e do professor no processo educativo.

Contudo, a análise crítica das produções evidencia que tais transformações não se dão de forma neutra, estando imersas em uma racionalidade gerencialista mais ampla que marca as políticas educacionais contemporâneas no estado de São Paulo. Nesse sentido, práticas como avaliação de desempenho, monitoramento contínuo e centralidade em resultados configuram um ambiente orientado pela performatividade, impactando a autonomia docente e intensificando o trabalho pedagógico. Embora aspectos como a dedicação exclusiva e a melhoria relativa das condições de trabalho apareçam como elementos potencialmente positivos, os estudos indicam tensões decorrentes da sobrecarga, da burocratização e das

limitações estruturais das escolas. Ademais, destaca-se que muitos dos desafios atribuídos ao programa são, na realidade, expressão de problemas históricos da rede pública, o que reforça a necessidade de análises que articulem o PEI a um contexto mais amplo de políticas educacionais. Conclui-se, portanto, que o programa apresenta avanços relevantes, mas também reproduz contradições estruturais, demandando maior aprofundamento investigativo quanto aos seus impactos reais e às suas possibilidades de efetivação como política educacional transformadora (Parente; Grund, 2019).

A pesquisa de Novaes, Santana e Silva (2021) analisa a implementação do Programa São Paulo Integral na rede municipal de ensino de São Paulo, pelas percepções de diferentes atores escolares, incluindo gestores, professores, estudantes e familiares. Fundamentado no interacionismo simbólico e na epistemologia interacional, o estudo investiga como os significados atribuídos ao Programa emergem das relações estabelecidas no cotidiano escolar. O artigo identifica três núcleos centrais: a relação escola-família, a compreensão do Programa como objeto institucional e a dimensão temporal da implementação. Os resultados indicam que o Programa é avaliado positivamente por ampliar o repertório formativo dos estudantes e favorecer a ocupação de diferentes espaços educativos, reforçando a perspectiva de uma educação integral articulada ao currículo e à convivência escolar.

Entretanto, Novaes, Santana e Silva (2021) evidenciam limites importantes para a efetivação da proposta, destacando desafios estruturais como insuficiência de formação específica para os profissionais, carência de recursos humanos e inadequação de espaços físicos para sustentar a ampliação da jornada escolar. Além disso, os dados revelam que as práticas desenvolvidas, embora relevantes, ainda se mostram fragmentadas e insuficientemente articuladas para garantir uma educação integral para além da ampliação do tempo escolar. Assim, conclui-se que a implementação do PSPI depende não apenas de mudanças organizacionais, mas de transformações mais profundas nas condições de trabalho, na formação docente e na articulação entre políticas educacionais e a realidade concreta das escolas.

Silva (2020) analisa a educação integral no Brasil na perspectiva das políticas públicas educacionais, buscando compreender sua efetividade na melhoria da qualidade da educação. A pesquisa se fundamenta em revisão bibliográfica ancorada em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), além de programas como o Mais Educação. Os resultados indicam que a educação integral deve ser compreendida como uma concepção ampliada de formação humana, que articula dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, indo além da simples ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a escola assume papel central na formação do sujeito, integrando saberes formais e informais e promovendo experiências educativas diversas.

Entretanto, Silva (2020) evidencia que a ampliação do tempo escolar, isoladamente, não garante melhorias significativas na aprendizagem. Persistem desafios estruturais e pedagógicos, como a fragmentação curricular, a distância entre planejamento e prática, a ausência de articulação entre teoria e prática e a limitação de recursos e formação docente. Além disso, o artigo destaca a necessidade de alinhamento entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas, bem como a importância da participação da comunidade e da integração entre diferentes atores educacionais. Conclui-se que a efetividade da educação integral depende de uma transformação estrutural da escola, envolvendo currículo, gestão e organização do trabalho pedagógico.

Reis e Lopes (2023) analisam o ensino médio brasileiro a partir da perspectiva histórica e das políticas educacionais, evidenciando a permanência do dualismo pedagógico como elemento estruturante desse nível de ensino. As autoras argumentam que, desde a Primeira República, as reformas educacionais têm reproduzido desigualdades sociais, organizando a educação em dois percursos distintos: um voltado às elites, com foco acadêmico, e outro direcionado às classes populares, com ênfase na formação para o trabalho. Nesse contexto, a reforma do ensino médio e políticas recentes, como o Programa Ensino Integral (PEI), são interpretadas como atualizações dessa lógica histórica, adaptando a formação dos jovens às demandas do mercado e à manutenção do status quo. O PEI, ao centralizar o currículo na construção do “projeto de vida”, reforça uma orientação voltada à definição precoce do futuro profissional dos estudantes.

O estudo aponta que, embora o discurso oficial enfatize a formação integral e o protagonismo juvenil, na prática há uma tendência de direcionamento dos estudantes, especialmente os de classes populares, para trajetórias alinhadas ao mundo do trabalho, limitando suas possibilidades de formação ampla e crítica. Por fim, as autoras (Reis e Lopes, 2023) defendem que o ensino médio deveria priorizar

a formação humana integral, promovendo autonomia intelectual, pensamento crítico e liberdade de escolha, em oposição à lógica instrumental e utilitarista que historicamente marca esse nível de ensino (Reis; Lopes, 2023).

Baseados no conceito de gentrificação escolar, Girotto e Oliveira (2023) analisam os impactos do PEI, articulando-o às dinâmicas da política educacional e da produção do espaço urbano. Com base em um estudo de caso envolvendo 18 escolas da cidade de São Paulo (2012-2019), os autores demonstram que a implementação do PEI está associada a mudanças significativas no perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes. Existem evidências de gentrificação escolar, conceito que descreve a transformação do perfil social das escolas em paralelo a processos mais amplos de reestruturação urbana e desigualdade socioespacial.

Além disso, Girotto e Oliveira (2023) afirmam que esse processo não ocorre de forma homogênea, sendo mais intenso em escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, que ofertam predominantemente o Ensino Médio e que aderiram mais recentemente ao Programa. A análise sugere que a ampliação da jornada escolar, sem políticas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade, contribui para a exclusão indireta de alunos que necessitam conciliar estudo e trabalho, reforçando desigualdades educacionais. Nesse sentido, o PEI, embora apresentado como política de melhoria da qualidade do ensino, revela efeitos seletivos e potencialmente segregadores, aproximando-se de lógicas de racionalidade gerencial e produção de diferenciações no interior da rede pública. O artigo, portanto, propõe a utilização do conceito de gentrificação escolar como chave analítica para compreender os efeitos das políticas educacionais contemporâneas e aponta para a necessidade de aprofundamento das relações entre educação, território e desigualdade no contexto brasileiro.

No que se referiu ao descritor **liderança escolar**, Bush (2023) apresenta uma análise abrangente das teorias de liderança escolar, destacando a evolução do campo e a crescente substituição do enfoque em gestão por uma ênfase na liderança. O autor diferencia esses conceitos ao associar a liderança à definição de valores, propósitos e visão educacional, enquanto a gestão se relaciona à execução de processos técnicos e organizacionais. Nesse contexto, o capítulo discute diversos modelos de liderança como a gerencial, instrucional, transformacional, moral e distribuída, evidenciando que cada um enfatiza dimensões específicas da prática

escolar, como eficiência, aprendizagem, engajamento ou compartilhamento de responsabilidades. Contudo, o autor ressalta que nenhum desses modelos, isoladamente, é capaz de explicar a complexidade da liderança nas escolas contemporâneas.

Além disso, Bush (2023) destaca a ascensão da liderança distribuída como modelo predominante no século XXI, defendendo a ampliação da participação de diferentes atores no processo decisório escolar. No entanto, o autor aponta limites importantes dessa abordagem, especialmente em sistemas educacionais centralizados, nos quais a hierarquia e as exigências externas restringem a autonomia e podem transformar a distribuição de liderança em mera delegação de tarefas. Diante dessa complexidade, o capítulo propõe a liderança contingencial como uma perspectiva mais adequada, ao reconhecer que práticas de liderança devem ser adaptadas às especificidades de cada contexto. Assim, conclui-se que uma liderança escolar eficaz resulta da combinação de diferentes modelos, articulando visão, valores e gestão eficiente em resposta às demandas educacionais contemporâneas.

Em relação ao **protagonismo dos estudantes**, Guimarães et al. (2023) analisam o protagonismo dos alunos no contexto educacional contemporâneo, destacando a necessidade de superação do modelo tradicional centrado no professor e a valorização do estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil é compreendido como a capacidade do aluno de assumir responsabilidade por sua própria formação, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e participação ativa nas práticas escolares. O estudo ressalta que essa mudança exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da relação professor-aluno, na qual o docente passa a atuar como mediador do conhecimento, promovendo espaços de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do saber.

Além disso, Guimarães et al ressaltam que a efetivação do protagonismo discente está diretamente relacionada à atuação da gestão escolar e à organização do planejamento pedagógico. O planejamento, entendido como um processo contínuo e reflexivo, é apontado como elemento central para a articulação entre objetivos educacionais, metodologias e necessidades dos alunos, contribuindo para uma prática pedagógica mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, a gestão escolar assume papel estratégico ao promover ações participativas, integrar

diferentes atores da comunidade escolar e garantir condições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que a construção de uma educação centrada no protagonismo discente depende de uma gestão democrática, de práticas pedagógicas intencionais e de um planejamento alinhado à realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Especificamente sobre a gestão escolar e promoção do **protagonismo estudantil** Botler e Nascimento (2024) analisam criticamente a relação entre gestão escolar, democracia e protagonismo estudantil no contexto das políticas educacionais, com foco nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. A partir de uma abordagem qualitativa e micropolítica, os autores evidenciam que, embora o protagonismo discente seja amplamente defendido nas normativas educacionais como direito de participação e exercício da cidadania, sua implementação nas escolas ocorre de forma tensionada e contraditória. O estudo aponta que a ampliação de políticas voltadas à participação juvenil, ancoradas em marcos legais como a Constituição de 1988 e o ECA, não garante, por si só, a efetivação de práticas democráticas no cotidiano escolar. Ao contrário, observa-se um distanciamento entre o discurso oficial de protagonismo e a vivência concreta dos estudantes, revelando limites estruturais e culturais que dificultam a construção de uma participação efetivamente crítica e autônoma.

Além disso, Botler e Nascimento (2024) explicam que a gestão escolar exerce papel central na mediação dessas políticas, podendo tanto potencializar quanto restringir o protagonismo estudantil. No contexto analisado, predomina um modelo de “protagonismo tutelado”, no qual a participação dos alunos é orientada por interesses institucionais, metas de desempenho e lógicas gerencialistas, frequentemente alinhadas a perspectivas neoliberais. Esse modelo tende a selecionar e direcionar estudantes para funções específicas, reforçando desigualdades e limitando a participação democrática genuína, ao invés de promover uma cidadania ativa e crítica. Como resultado, o protagonismo estudantil é frequentemente reduzido a práticas instrumentais e adaptativas, afastando-se de seu potencial transformador e contribuindo para a reprodução de relações de poder e exclusão no ambiente escolar.

Tendo concluído a apresentação de nosso referencial teórico e da nossa revisão de estudos correlatos, entendemos a originalidade e a relevância do foco deste estudo, referente às lideranças escolares no contexto de uma escola do PEI.

3 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Programa Ensino Integral (PEI) foi criado no Estado de São Paulo em 2012 pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro, e com sua atualização na Lei Complementar nº 1.374², de 30 de março de 2022. Seu objetivo inicial foi ampliar o tempo escolar e possibilitar uma formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que redesenhou as condições de trabalho docente por meio do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) desenvolveu esse Programa tomando como referência a experiência pernambucana, que adotou como eixo estruturante o Projeto de Vida dos estudantes, compreendido como uma estratégia para atribuir sentido ao processo educativo e orientar suas escolhas pessoais e profissionais. Assim, fundamenta-se em princípios pedagógicos que direcionam as ações escolares, buscando assegurar a formação integral dos estudantes (São Paulo, 2021, p. 5).

O PEI iniciou suas atividades em 2012, com 16 escolas de ensino médio. Ao longo dos anos, o número de unidades que aderiam ao Programa apresentou expressivo crescimento, alcançando, em 2024, um total de 2.332 escolas, quase metade de toda a rede estadual, entre instituições de ensino fundamental e médio, havendo ainda a previsão de aumento desse número nos próximos anos (São Paulo, 2024).

Baseado em boas experiências e na realidade paulista, objetivando formar estudantes com excelência acadêmica, além de prepará-los para alcançar seu projeto de vida, o PEI fundamenta-se em premissas voltadas à formação de um cidadão autônomo, solidário e competente, protagonista de sua própria história, capaz de resolver seus problemas e interferir na sociedade em que vive, tendo pensamento crítico e buscando sempre seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (São Paulo, 2021, p. 5).

Nesse sentido, o Programa foi apresentado como uma política inovadora que organiza a jornada em nove horas diárias, mas entende-se também que o PEI não apenas amplia conhecimentos acadêmicos, mas também garante que estudantes de territórios de vulnerabilidade permaneçam na escola e não nas ruas. Ao assegurar

² Documento acessado pelo link:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>

alimentação, tempos e espaços de convivência e de estudo, o PEI pode aproximar os estudantes da equipe escolar, proporcionando momentos de escuta, construção de relações afetivas, reflexão sobre o Projeto de Vida e experiências que pudessem favorecer novas realidades para os jovens.

É válido ressaltar que compreendemos a ideia de formação integral com base na visão de Gonçalves (2006, p.3) que aponta que essa formação precisa ser biopsicossocial, ou seja, pensando de maneira multidimensional, uma vez que é necessário formar academicamente, mas levando em conta as questões biológicas, como as necessidades humanas de cada indivíduo, entendendo que sua individualidade se dá também por suas experiências e demandas psicológicas, e também as questões e contextos sociais onde os estudantes estão inseridos formam o estudante e influenciam em seus aprendizados e suas vivências escolares.

Para compreender as premissas do PEI, é indispensável analisar um conceito recorrente em seus documentos oficiais: o protagonismo (São Paulo, 2021, p.14). Essa noção ganha centralidade nas diretrizes do Programa e, nesta pesquisa, será discutida em diálogo com a ideia de liderança escolar, a fim de estabelecer distinções e aproximar compreensões.

A palavra protagonismo aparece como o sujeito principal, de destaque ou como um participante ativo (Martins, 2022), por isso usaremos a segunda ideia de alguém ativo no contexto em que está inserido. Sendo assim, é possível compreender que, ao falarmos de um indivíduo protagonista na escola, queremos expressar que, cada vez mais, buscamos um sujeito que possa participar das decisões coletivas, e que quando está neste momento busque alinhar os interesses coletivos nas demandas escolares, ou seja, trata-se de uma participação ativa e democrática.

Acerca do protagonismo escolar, é necessário que a análise comece pela utilização do termo, para que assim possa-se aprofundar na compreensão e no entendimento da sua efetivação nas escolas. É muito difícil encontrar o protagonismo escolar dessa forma, com esses dois termos conectados. Muitas vezes encontramos os termos separados, afinal, para ser protagonista, depende de algum sujeito para tomar essa ação para si. Por isso, nas pesquisas, encontramos a ideia de protagonismo estudantil ou protagonismo docente.

A ideia de protagonismo está sendo foco de muitos estudos e análises, visto que está presente em diversas diretrizes educacionais, mormente, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Desse modo, a escola os convoca [os estudantes] a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que o precederam e abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p. 463).

O PEI tem no Protagonismo dos estudantes uma das premissas fundantes do Programa. Isso se concretiza quando suas diretrizes abordam que o Protagonismo juvenil (São Paulo, 2014).

É um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades [...] O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014, p. 15)

Ademais, trabalha também com a ideia de protagonismo sênior, que tem como objetivo estimular professores e gestores a refletirem sobre suas práticas e assumirem um papel inspirador para os estudantes, servindo como referência ética e profissional (São Paulo, 2021, p.60). Essa proposta buscava fortalecer, engajar e assegurar a qualidade das ações escolares. Meirieu (2005 apud Dann, 2018) explica essa forma de protagonismo sênior

[...] é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos. Que deve levar em conta a existência, os interesses e as opiniões de suas crianças (alunos), considerando os recursos e as condicionantes do ambiente, assumir suas responsabilidades e enfrentar suas consequências. Um cidadão que deve ser capaz de pensar permanentemente a articulação de seus interesses pessoais - sempre legítimos - com o interesse geral - que se impõe a ele e aos outros (Meirieu, 2005 apud Dann, 2018, p. 4).

Observamos que nos 13 anos do PEI, o protagonismo tem deixado de significar autonomia e corresponsabilidade, pois mudanças políticas têm tornado o protagonismo uma espécie de mecanismo de cobrança, que intensifica a precarização e gera exaustão. Afinal, o conceito vem sendo utilizado como um

instrumento de responsabilização individual. Quando metas ou demandas institucionais não são atingidas, o peso recai diretamente sobre o professor ou gestor, desconsiderando as condições coletivas e estruturais que limitam o trabalho escolar. Ao individualizar falhas que são, em grande medida, fruto de políticas e estruturas engessadas, o protagonismo sênior transforma-se em um dispositivo de pressão, corroendo a motivação docente e fragilizando o sentido colaborativo que deveria sustentar o PEI.

Entretanto, mesmo com essas mudanças, entendemos que é por meio do protagonismo docente que existe uma oportunidade de ampliar o alcance da prática pedagógica para além da formação inicial, estimulando a colaboração, a criatividade e o compromisso coletivo com a educação (Pessente, 2016).

Mudanças ainda mais radicais implementadas pela atual administração estadual têm afetado todo o seu sistema de ensino, composto por escolas regulares e escolas PEI. Têm havido uma progressiva distorção a função principal da escola, que vem sendo colocado nas atividades em plataformas digitais, em uma busca incessante por índices e metas impostos pela lógica das avaliações externas. Desse modo, professores e equipes gestoras vêm sendo instadas a monitorar a performance dos estudantes e dos outros agentes escolares ao invés de formarem e organizarem para implementar algum currículo, seja ele nacional, regional ou local. Destacamos que essa dinâmica, marcada pela intensificação das demandas e pela redução da autonomia, gera exaustão e frustração, afastando o professor da função reflexiva e crítica que deveria orientar sua atuação. Sendo assim, na rede paulista não se discute sobre educação e sim sobre índices, controle e metas.

Compreender o PEI exige, portanto, ir além de sua descrição normativa e de seus documentos orientadores, analisando como suas diretrizes vêm sendo apropriadas, reinterpretadas e operacionalizadas no cotidiano das escolas. As políticas educacionais não se materializam de forma neutra ou homogênea, sendo constantemente atravessadas por disputas, escolhas administrativas e contextos políticos específicos. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar as transformações pelas quais o Programa tem passado ao longo do tempo, especialmente ao se comparar sua proposta inicial com o formato que vem assumindo nos últimos anos, a fim de compreender os impactos dessas mudanças sobre o trabalho escolar, as práticas pedagógicas e as lideranças educacionais.

Este trabalho se baseia na compreensão de que o PEI, tal como concebido em sua formulação inicial, vem passando por um processo gradual de descaracterização, intensificado nos últimos anos. Ao assumir essa posição, não se pretende desconsiderar as contribuições históricas do Programa nem negar sua relevância para a educação pública paulista, mas, ao contrário, problematizar os deslocamentos ocorridos entre a proposta original e a forma como o Programa vem sendo operacionalizado no contexto da atual gestão estadual.

Nos documentos fundantes do PEI, entre 2011 e 2014 (São Paulo, 2014), o Programa foi apresentado como uma política educacional inovadora, voltada à ampliação do tempo escolar com sentido pedagógico e formativo. Nesse período, destacavam-se como eixos estruturantes a formação integral dos estudantes, o fortalecimento do Projeto de Vida, a tutoria como espaço de acompanhamento próximo e individualizado, o protagonismo juvenil, as metodologias inovadoras e o trabalho coletivo docente, sustentado por tempos institucionais destinados ao planejamento, à formação e à reflexão sobre a prática. A ampliação da jornada escolar estava articulada a uma concepção biopsicossocial de educação, na qual aprender não se restringia ao domínio de conteúdos, mas envolvia dimensões éticas, sociais, emocionais e cidadãs.

A proposta inicial do PEI (São Paulo, 2014) também se ancorava em uma concepção de liderança escolar que consideramos mais próxima das perspectivas participativa, distribuída e pedagógica, ainda que essas categorias não fossem nomeadas explicitamente nos documentos. A organização da escola, com equipe gestora ampliada, tempos coletivos de trabalho pedagógico e espaços de escuta dos estudantes, criava condições institucionais para práticas mais colaborativas e menos hierarquizadas, favorecendo a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, na corresponsabilização e no pertencimento.

Entretanto, ao longo dos anos, e de forma mais acentuada no período recente, observa-se um deslocamento significativo dessas premissas. O PEI passa a ser progressivamente reorientado por uma lógica gerencialista, marcada pela intensificação do monitoramento, pela centralidade das avaliações externas, pela plataformização do trabalho docente e pela ampliação de mecanismos de controle e cobrança por resultados. Nesse contexto, práticas que anteriormente se constituíam como espaços formativos, como a tutoria, o tempo de estudo docente e o Projeto de

Vida, passam a ser ressignificadas como dispositivos operacionais voltados ao cumprimento de metas e ao atendimento de demandas externas.

Na atual gestão estadual esse movimento tem se aprofundado, evidenciando uma inflexão política mais clara. A ampliação do controle sobre o trabalho docente, o uso intensivo de plataformas digitais, a padronização de materiais e a centralidade dos indicadores de desempenho passam a ocupar lugar prioritário na organização escolar. Esse cenário se expressa na cobrança constante por resultados, na comparação implícita entre escolas e na responsabilização direta de professores e gestores, muitas vezes desconsiderando as condições objetivas de trabalho e os contextos de vulnerabilidade social nos quais as unidades escolares estão inseridas.

Esse processo não pode ser compreendido como uma ruptura abrupta ocorrida apenas nos últimos dois anos, mas como o aprofundamento de tendências já presentes em fases anteriores do Programa. Contudo, o que se observa no período mais recente é a intensificação dessas características, acompanhada de um esvaziamento progressivo das dimensões pedagógicas, relacionais e formativas que constituíam o diferencial do PEI em sua origem. A ampliação do tempo escolar, nesse cenário, tende a se reduzir a um aumento da carga horária desvinculado de um projeto pedagógico integral, transformando-se em mais tempo para cumprir tarefas, acessar plataformas e responder a avaliações.

Ao comparar o PEI de sua fase inicial com o formato atual, evidencia-se uma contradição central: um programa que nasceu com a promessa de inovação pedagógica e fortalecimento da autonomia escolar passa a operar sob uma lógica de controle, padronização e vigilância. Essa contradição impacta diretamente as práticas de liderança escolar, uma vez que limita as possibilidades de participação, enfraquece o trabalho coletivo e desloca o foco da liderança pedagógica para a gestão de demandas burocráticas e administrativas.

Apesar desse cenário crítico, este trabalho sustenta que o PEI permanece defensável enquanto política pública, desde que se retome o sentido formativo de suas diretrizes originais. A garantia de alimentação, a permanência do estudante na escola, a ampliação dos tempos de convivência e a possibilidade de acompanhamento mais próximo são aspectos fundamentais, especialmente para estudantes de territórios socialmente vulneráveis. Contudo, defender o PEI não significa naturalizar sua configuração atual, mas afirmar a necessidade de reorientá-lo a partir de princípios democráticos, pedagógicos e emancipatórios.

Nesse sentido, a análise desenvolvida ao longo deste estudo busca contribuir para o debate ao evidenciar que a descaracterização do PEI não é inevitável, mas resultado de escolhas políticas e administrativas. Reconhecer essas escolhas é condição fundamental para pensar caminhos de resistência e de reconstrução do Programa, recolocando no centro do projeto escolar a formação integral, a participação substantiva, o diálogo e o fortalecimento de lideranças coletivas comprometidas com a educação pública de qualidade social.

Quando observamos todas essas características e damos enfoque ao PEI, compreendemos que o espaço que vinha de práticas de inovação pedagógica onde a busca era por uma educação de qualidade pensada de forma biopsicossocial, que tinha como premissa uma autonomia, formação de excelência, momentos de trocas entre estudantes e equipe escolar, é notório que estamos vivendo um momento de descaracterização deste programa que buscava uma educação diferenciada. O esvaziamento do currículo, a mudança das práticas e o desprezo pelas suas premissas iniciais vêm tornando o PEI em um modelo de escola com carga horária estendida voltada ao cumprimento de metas estabelecidas pelas avaliações externas, na qual as cobranças são elevadas e constantes.

Vale ressaltar que desde a instituição do PEI, se houvesse a ausência de algum docente por qualquer motivo, todo o trabalho deveria ser dividido entre os pares. Com isso, sempre houve uma certa sobrecarga e cobrança a mais dos docentes, além dos que trabalham em escolas regulares, porém isso acontecia por haver um tempo de estudo, e como isso é uma ação pontual, mas ainda se tinha momento de estudos, de reflexão e planejamento, não era algo tão pesado. Entretanto, com o exagero de demandas, as altas cobranças e fiscalização da Seduc, os docentes do PEI sentem ainda mais essa vigilância, sobrecarga e responsabilização (Machado, 2024).

Desse modo, entendemos também que o Protagonismo Juvenil que sempre foi considerado como um dos fundamentos do Programa, pois buscava favorecer o desenvolvimento das competências dos estudantes, estimulando-os a enfrentar desafios reais, assumir responsabilidades e agir de forma autônoma (São Paulo, 2021, p.13), tem sido relegado a um segundo plano em relação ao trabalho nas plataformas e o alcance de metas. A nova forma de condução do Programa, demonstra um esvaziamento desse princípio, uma vez que a disciplina voltada a promover tais vivências foi excluída do currículo.

Essa mudança não apenas reduz os espaços de formação cidadã e de construção da autonomia discente, mas também enfraquece a essência participativa do PEI, ao restringir as condições para que os jovens sejam protagonistas de sua aprendizagem e de seus projetos de vida. Como explicitado por Machado (2024, p. 102) “A escola que deveria ser espaço de resistência, criatividade, compartilhamento de aprendizagem, mas, fica restrita a resultados de avaliações, e números dentro do BI (plataforma Business Intelligence)”.

Contudo, ainda buscando as inovações e a formação integral, entendemos que a disciplina de Projeto de Vida representa um eixo estruturante, quando orienta o estudante a construir metas pessoais, acadêmicas e profissionais que deem sentido ao percurso escolar. Mais do que uma disciplina, é uma das principais propostas pedagógicas que estimulam a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de decisão dos estudantes (São Paulo, 2021).

Também é prevista no PEI a disciplina de tutoria, que envolve professores e membros da equipe gestora no acompanhamento de grupos de estudantes. Esse espaço foi concebido para auxiliar os jovens em suas necessidades acadêmicas, orientá-los na definição de metas e estimular suas potencialidades, fortalecendo o Protagonismo Juvenil com base nas reflexões elaboradas em seus Projetos de Vida. No entanto, as alterações recentes no Programa modificaram substancialmente esse caráter formativo. A redução da carga horária das aulas de tutoria, de cinco para três, e a redefinição de seus objetivos pedagógicos têm transformado a tutoria em um momento cada vez mais burocrático, centrado no cumprimento de metas e no uso de plataformas digitais, em detrimento da escuta e do diálogo com os estudantes. Em algumas situações, como visto nas observações participantes, esse espaço vem sendo utilizado para recomposição e nivelamento dos conteúdos, voltando-se para sanar defasagens pontuais. Com isso, a diversidade de experiências originalmente previstas no PEI perde espaço, enfraquecendo o potencial emancipador do Programa, como explicado por Aguiar (2024, p.106) “as metodologias inovadoras que outrora eram a base distintiva do PEI são cada vez mais desnaturalizadas tendo seu potencial pouco aproveitado”.

Entre as estratégias positivas do PEI, destacam-se os Clubes Juvenis. Neles, os próprios estudantes, inspirados por seus Projetos de Vida e interesses pessoais, idealizam e conduzem atividades coletivas (São Paulo, 2021, p.23). A proposta prevê que os clubes sejam autogeridos pelos alunos, mas supervisionados pela

equipe gestora e, mais recentemente, com a atualização de 2025, pela figura do chamado professor protagonista (São Paulo, 2025).

Porém, por meio de relatos e das observações participantes, foi possível compreender que muitas escolas não contam com esse profissional em seu quadro e que, quando presente, ele geralmente não recebe formação específica para lidar com tais atribuições, o que limita a efetividade da proposta.

As práticas de liderança de turma e os grêmios estudantis também deveriam funcionar como espaços privilegiados de exercício da cidadania e de experiências de liderança (São Paulo, 2021). Todavia, foi observado na escola estudada que os alunos nem sempre têm vontade para participar desses âmbitos, porém é importante entender que este espaço existe e é ocupado por aqueles que se mobilizam para representar os colegas e participar.

Além disso, reforçamos que é neste momento que compreendemos a importância do respeito às escolhas e as características dos estudantes, pois a não participação é uma opção válida, já que eles estão sendo representados, e isso não deve ser uma imposição e sim uma questão de escolhas, mas entendemos que cabe a equipe escolar mobilizar todos os estudantes para que possam, eventualmente, exercer alguma forma de participação direta nos processos decisórios da escola.

Ademais, o PEI se mostrou inovador quando passou a ter disciplinas eletivas, destinadas a ampliar os conhecimentos dos estudantes e explorar temas de interesse que dialoguem com diferentes áreas de conhecimento, propiciando um momento de formação integral, pensando na realidade escolar, nos interesses estudantis, unindo docentes de áreas diferentes e proporcionando um conteúdo enriquecedor (São Paulo, 2021, p.19).

O Programa também se diferencia nas atribuições da equipe escolar em razão do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), pois, com isso, os profissionais têm um acréscimo salarial e também uma jornada de 40 horas dentro de uma mesma escola. É justamente esse regime que fundamenta a expectativa de maior envolvimento dos profissionais, sustentando princípios como a Pedagogia da Presença, que demanda disponibilidade constante para apoiar os estudantes em suas necessidades acadêmicas e pessoais, além da condução das tutorias, voltadas ao acompanhamento individual e coletivo dos alunos (São Paulo, 2021).

É relevante destacar que a possibilidade de um salário mais justo é um ponto positivo para a equipe escolar, além disso a “facilidade” de estar em apenas uma

escola para cumprir sua jornada de trabalho torna o trabalho docente um pouco menos caótico e cansativo, visto que sabemos que a realidade dos docentes é sempre de muita correria e exaustão para cumprirem sua carga horária em muitas escolas diferentes em um mesmo dia.

Nesse mesmo contexto, de dedicação exclusiva, surge a justificativa para a criação do chamado Tempo de Estudo, pensado originalmente como um momento reservado ao professor para analisar criticamente sua prática, investir em formação continuada, elaborar materiais didáticos e organizar o planejamento das aulas. Na concepção inicial do Programa, esse tempo representava uma conquista, pois oferecia condições para que o professor pudesse analisar a sua prática e aprimorá-la continuamente, articulando formação docente e qualidade do ensino. Com o passar dos anos, contudo, a proposta foi sendo ressignificada e esse espaço formativo acabou sendo apropriado pelas demandas externas e da Seduc, pois tem sido utilizado para monitoramento dos indicadores de desempenho e para traçar estratégias constantes para atingir as metas, o que se aproxima da lógica da performatividade (Jacomini et al., 2021).

Visto isto, demonstrou-se que atrelado às altas exigências realizadas pela SEDUC-SP e à incorporação dos recursos tecnológicos para não apenas aumentar o rendimento dos professores, mas também como instrumento de vigilância e monitoramento. Fato que acarreta consequências, como: sobrecarga de trabalho docente e adoecimento do professorado (especialmente adoecimento psíquico). É preciso salientar que a SEDUC-SP, com o modelo de escola PEI, intensifica as metas (das avaliações externas), a produção de documentos comprobatórios exigidos pelo programa (premissas), e, além disto, exige o número máximo de acesso às plataformas (monitoradas pelo BI - plataforma Business Intelligence) (Machado, 2024, p. 105).

Essa mudança mostra como instrumentos que poderiam fortalecer a autonomia docente acabam se convertendo em mecanismos de pressão. Em vez de reconhecer o educador como pesquisador e intelectual de sua própria prática, a gestão escolar tem atuado no sentido de amenizar as situações de pressão que recaem sobre professores e estudantes no âmbito do PEI. Esse processo de adoecimento, de fiscalização e mudanças das atribuições docente e gestora, não tem sido apenas realizada no PEI, mas é realidade vivida por todos os profissionais da rede pública paulista, porém dentro do Programa é possível perceber que sua descaracterização e que aquilo que era fundante deixa de ser.

Outrossim, compreende-se que a gestão escolar pode buscar construir práticas que garantam a democracia dentro da escola, incentivando a formação de lideranças coletivas e participativas, tentando, portanto, agir nas brechas dessa realidade degradante. Isso deve se expressar desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), orientado pelas necessidades reais da comunidade, até a construção do Plano de Ação, que funciona como a proposta pedagógica específica de cada escola. De acordo com o Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa de Ensino Integral (São Paulo, 2021), o Plano de Ação é o documento que orienta a atuação da equipe escolar e deve ser elaborado coletivamente, definindo objetivos, prioridades, metas e estratégias que guiem o trabalho da escola. Pasa e Müller (2017) reforçam a importância de um perfil de liderança que vá além do gerenciamento, destacando:

Nessa perspectiva, ao gestor de uma escola convém desenvolver um trabalho coordenado, de forma a interagir com todos os sujeitos que compõem a escola para que a instituição atinja o seu objetivo. Para esse fim, é fundamental que o diretor conheça a organização da escola e eleja uma maneira de exercer essa função como um líder (Pasa; Muller, 2017, p.79).

Segundo Gava e Nascente (2023), os gestores escolares devem atuar como articuladores, garantindo a integração entre os diferentes segmentos da escola e favorecendo práticas que fortaleçam a participação. No PEI isso pode ser feito pela aproximação da equipe gestora dos líderes de turma, apoiando os Clubes Juvenis e fortalecendo o Grêmio Estudantil, de modo que os alunos encontrem espaços reais de participação e autonomia. Também é responsabilidade da direção conduzir as reuniões de alinhamento baseadas no diálogo, buscando a democracia (São Paulo, 2021).

Ressaltamos, uma vez mais, que as atribuições das equipes escolares passam por reorganização constante desde 2023. A redistribuição de funções ocorrida a partir daquele ano delegou ao vice-diretor parte das tarefas administrativas, enquanto o diretor passou a concentrar maior atenção na esfera pedagógica. Todavia, essa mudança não significou uma diminuição das responsabilidades. O diretor continua sendo a figura central da escola, assumindo desde a supervisão dos resultados de aprendizagem até a prestação de contas e a gestão de serviços internos. Além disso, sua função vem sendo ampliada para além da gestão pedagógica e administrativa: ele se tornou também fiscalizador de metas,

cobrador de demandas externas e, muitas vezes, executor rígido das orientações determinadas pelos órgãos centrais.

Essa configuração, embora envolta em um discurso pedagógico, acaba por afastar o gestor da busca por qualidade educativa e do verdadeiro sentido de uma formação integral, restringindo sua atuação a atender cobranças externas e a garantir o cumprimento de protocolos. Compreende-se também que essas ações por muitas vezes geram um desalinhamento da equipe escolar, passando uma visão de que o gestor está sempre cobrando e ao lado dessas políticas punitivas e exaustivas, visto que os docentes que não se alinham às metas e aos indicadores podem ser retirados do programa, sendo direcionados às escolas regulares para voltarem a rotina exaustiva de atuar em muitas escolas com um salário bem menor.

Retomando o contexto brasileiro, em especial, do estado de São Paulo, vale destacar que o Grupo Escola Pública e Democracia (jan. 2024), formado por profissionais da educação pública básica e superior paulista, entende que a plataformização do ensino estadual tem sido desenvolvida de forma antidemocrática e sem transparência nos procedimentos, intensificando a vigilância sobre o trabalho docente (e o mal-estar nas relações) e consumindo grande parte do tempo das equipes gestoras em ações burocráticas de controle e avaliação (Reis, 2025, p.200).

Por outro lado, existe a perspectiva de que as equipes gestoras possam regular as diretrizes do PEI no sentido de fortalecer a participação nas escolas.

[...] estudos mostraram que alguns gestores conseguiram desenvolver um trabalho diferenciado, por meio da gestão participativa e do fortalecimento das relações com os educandos, famílias e comunidade, aspectos que também fazem parte das diretrizes do programa. Essa situação demarca a necessidade de não interpretar o processo de implementação como mera reprodução das intencionalidades de seus formuladores e sim como releituras no âmbito de cada contexto educativo (Parente; Grund, 2019, p. 50).

Essa possibilidade de aproveitamento de tempos e espaços criados pelo PEI no sentido de ampliar o escopo de lideranças locais pode residir, inclusive, na distribuição de lideranças que se faz possível pela equipe gestora ampliada que é uma característica do Programa. Essa distribuição não se restringe à divisão de tarefas, abrangendo também o compartilhamento de problemas, dificuldades e tomadas de decisão, já que o Programa prescreve o trabalho integrado, possibilitado, inclusive, por reuniões semanais. Além disso, o fato de os professores exercerem papéis de tutores de grupos de estudantes e serem instados a participar

ativamente do planejamento das atividades a serem desenvolvidas nesses grupos pode contribuir para que lideranças desponham nesse segmento.

Por outro lado, uma das características do Programa que causam maior insegurança e que pode ser utilizada de maneira punitiva é a Avaliação 360°, que se tornou uma das ferramentas mais emblemáticas da rede estadual de São Paulo. Essa avaliação prevê uma análise do desempenho dos professores e gestores por múltiplos avaliadores: superiores, colegas, estudantes e a própria autoavaliação, com a promessa de um processo democrático e formativo. Com o passar do tempo, porém, o modelo passou por diversas alterações. Em 2021, um Documento Orientador vinculou a avaliação ao Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), como um instrumento de gestão que organiza metas de aprimoramento, ações formativas e acompanhamento contínuo. Em 2024, a Resolução SEDUC nº 61 (São Paulo, 2024) determinou que o processo se tornasse contínuo e integrado, assumindo dupla função: formativa, ao indicar pontos de desenvolvimento, e, somativa, ao embasar decisões sobre permanência ou desligamento do Programa. Desse modo,

A SEESP permanece coerente em sua concepção de educação calcada no pragmatismo empresarial e toma como interlocutores privilegiados as empresas e as consultorias tradicionalmente voltadas para estudos setoriais com visões marcadamente unilaterais. Por outro lado, os profissionais da educação permanecem silenciados na construção das políticas e, nos parece, envolvidos em um tipo de avaliação que subtrai o diálogo e despreza o trabalho coletivo (Venco; Mattos, 2019, p.396).

Já em 2025, a Resolução Seduc nº 83 ampliou o alcance da ferramenta para todo o Quadro do Magistério, englobando servidores efetivos, temporários e não efetivos, tanto em escolas de tempo integral quanto de jornada parcial. Apesar do discurso de modernização, a Avaliação 360°, atualmente renomeada Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), revela contradições importantes. Ao invés de consolidar melhorias e auxiliar na formação contínua da equipe escolar, assume feições meritocráticas, gerencialistas, fiscalizadoras que têm se aproximado de práticas de gestão empresarial. Gava e Nascente (2023) observam que

[...] as práticas de gestão escolar que se destacaram são espelhos das construções paradigmáticas e das proposições assumidas pelo neoliberalismo e por suas políticas públicas, com base na desconcentração das responsabilidades do Estado em relação às escolas e responsabilização quase total dos gestores pelos resultados da educação básica. Nesse sentido, os gestores exercem uma gerência burocraticamente regulada,

objetivando a eficiência, a eficácia e a competitividade das escolas em função das demandas do mercado de trabalho, com a redução da ação cidadã ao clientelismo e ao consumo dos serviços públicos (Gava; Nascente, 2025, p.16).

Sendo assim, existe uma fiscalização e monitoramento incessante, colocando em risco a permanência dos professores na rede estadual, pois está condicionada ao cumprimento de metas e indicadores que, em muitos casos, estão desconectados da realidade da sala de aula. Em lugar de estimular a autonomia, a criticidade e a criatividade, o CAF acaba funcionando como mecanismo de controle, induzindo a padronização de condutas e esvaziando o sentido pedagógico e a verdadeira função da escola integral existir. Assim, como dito por Machado (2024, p.68), “o docente perde a sua autonomia, tornando o seu fazer pedagógico apenas uma função de construir evidências para a avaliação 360° e preparar os estudantes para as avaliações externas”, entendemos que na verdade não é só o docente, mas toda equipe escolar que entra nesse processo.

À luz da literatura sobre liderança transformacional (Leithwood; Marks; Printy, 2003), observa-se que o PEI fragiliza a construção de visões compartilhadas e de processos coletivos de sentido, uma vez que desloca o foco da liderança escolar da mobilização pedagógica para o cumprimento de metas previamente definidas. Nesse contexto, a liderança deixa de operar como prática orientada à transformação da cultura escolar e passa a assumir contornos predominantemente técnicos, regulatórios e voltados ao desempenho mensurável.

A gestão mais recente do governo estadual insere essas dinâmicas de controle e plataformização em toda a rede, afetando tanto escolas de tempo parcial quanto as de tempo integral. As críticas, portanto, não se limitam ao PEI, mas dizem respeito a uma mudança estrutural na forma de governar a educação pública paulista. No entanto, no caso do PEI, essa lógica intensifica um processo de descaracterização, pois aquilo que diferenciava o Programa, o tempo ampliado como possibilidade de formação integral, de escuta, de vínculo e de experiências significativas é progressivamente subordinado às plataformas, às metas e aos resultados. As mudanças implementadas introduziram uma lógica de caráter gerencialista, que redefiniu aspectos da estrutura e do funcionamento do Programa, inclusive por meio de desligamento de inúmeros profissionais.

Na atual gestão do governo paulista de Tarcísio de Freitas, ano de 2024, cujo secretário de educação é o empresário Renato Feder, observa-se, além

da continuidade, o aprofundamento do modelo gerencialista, especialmente por meio do 'gerencialismo de plataforma' que direciona as práticas docentes e gestoras para atingir metas desvinculadas das realidades escolares, 'definidas em instâncias externas à escola que controlam de forma sistêmica e sistemática o trabalho do magistério e as ações dos estudantes por meio de tecnologias da informação estruturadas em plataformas'" (Dias et al., 2024, p. 4, apud Reis, 2025).

A busca incessante por metas e indicadores pode esvaziar os espaços formativos, como a tutoria e o tempo de estudo docente, que deixam de ser de reflexão e inovação para se converterem em instâncias de cobrança (Ganzeli, 2019). Nesse sentido, a política incorpora contradições: ao mesmo tempo em que projeta inovação, reproduz práticas de vigilância e monitoramento.

Com o avanço da tecnologia, principalmente com o advento da internet e os aplicativos disponíveis para o docente, junto com o discurso de eficiência e excelência no ensino, os professores da rede estadual têm seu trabalho controlado pelas equipes gestoras, pelas diretorias de ensino e pela própria Seduc (Machado, 2024, p. 15). Assim, uma política que foi inicialmente apresentada como inovadora, orientada à educação integral em nove horas, à ampliação de conhecimentos e à proteção de estudantes em contextos de vulnerabilidade, vai sendo reconfigurada por uma lógica em que a educação se torna, em grande medida, secundária em relação às plataformas, aos indicadores e à cobrança incessante sobre todos os agentes escolares. Na rede como um todo, isso produz adoecimento e exaustão; no âmbito do PEI, faz com que muitos dos avanços do Programa se percam, esvaziando o sentido original de formação ampla, integral e democrática que sustentava sua proposta.

As produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (Deforges) contribuem para uma compreensão mais complexa e não idealizada do Programa Ensino Integral (PEI), evidenciando-o como uma política educacional marcada por contradições, disputas e limites estruturais. De modo geral, esses estudos apontam que o PEI institui um conjunto de dispositivos organizacionais que reconfiguram a rotina escolar, como a ampliação da jornada, a reorganização do trabalho docente, a criação de funções específicas e a institucionalização de práticas voltadas à participação estudantil. Pesquisas indicam que tais dispositivos favorecem a emergência de lideranças distribuídas, sobretudo por meio de prescrições institucionais, como lideranças de turma, tutoria, grêmio

estudantil, conselho escolar e ampliação das equipes gestoras (Rodrigues, 2024). Contudo, essas lideranças tendem a se constituir prioritariamente por delegação normativa, revelando uma dinâmica em que a distribuição de funções não implica, necessariamente, redistribuição efetiva do poder decisório. Nesse sentido, o PEI cria condições organizacionais que podem favorecer práticas participativas, mas não assegura, por si só, a consolidação de uma gestão escolar democrática substantiva, mantendo-se fortemente ancorado em estruturas hierárquicas tradicionais (Yamazato, 2025).

Ao aprofundar a análise sobre os impactos do PEI no cotidiano das escolas, os estudos do Deforges evidenciam que a ampliação do tempo escolar e das atribuições docentes ocorre sem a correspondente ampliação das condições objetivas de trabalho. Coletti (2025) aponta que o Programa intensifica o trabalho docente ao acumular funções pedagógicas, administrativas e relacionais, produzindo sobrecarga profissional e tensionando o clima escolar. A ampliação da jornada, nesse contexto, não se traduz automaticamente em maior qualidade pedagógica, mas frequentemente resulta em intensificação das demandas, pressão por resultados e redução dos tempos destinados à reflexão coletiva e à formação continuada. Essa dinâmica afeta diretamente as relações interpessoais e as possibilidades de atuação pedagógica, especialmente no que se refere à atenção às desigualdades e às necessidades específicas dos estudantes.

Ademais, as pesquisas desenvolvidas no Deforges também revelam um distanciamento significativo entre o currículo prescrito pelo PEI e o currículo efetivamente desenvolvido nas escolas. Mello (2024), ao analisar a implementação do componente Projeto de Vida, evidencia que, embora esse eixo seja apresentado nos documentos oficiais como central para a formação integral dos estudantes, sua materialização na realidade escolar tende a assumir um caráter operacional e instrumental. A autora destaca que muitos professores não se apropriam plenamente das diretrizes do Programa, o que resulta na reprodução de práticas esvaziadas de sentido formativo e na fragilização da autonomia pedagógica. Esse cenário evidencia que a inovação proposta pelo PEI, em muitos casos, se limita ao plano normativo, encontrando obstáculos concretos para sua efetivação no contexto real das escolas.

No que se refere à participação estudantil, esses estudos indicam que o PEI institucionaliza espaços formais de participação, como grêmios, conselhos e lideranças de turma, reforçando o discurso do protagonismo juvenil. Entretanto, as

pesquisas apontam que essa participação se organiza majoritariamente de forma representativa e formal, com limitações nos processos deliberativos e na formação política dos estudantes (Rodrigues, 2024). A existência desses dispositivos não garante, por si só, a efetiva participação democrática, uma vez que muitas decisões permanecem concentradas em instâncias adultas e técnicas. Yamazato (2025) reforça que, embora o PEI possa favorecer percepções positivas do clima escolar e ampliar oportunidades de envolvimento dos sujeitos, as lideranças tendem a permanecer referenciadas em cargos e funções hierárquicas, evidenciando limites estruturais à democratização das decisões.

Dessa forma, as contribuições do Deforges permitem compreender o PEI como uma política educacional ambígua, que combina discursos de formação integral, protagonismo juvenil e participação democrática com práticas marcadas por racionalidade instrumental, intensificação do trabalho e fragilização da autonomia pedagógica. Longe de negar as potencialidades do Programa, esses estudos indicam que sua efetividade depende das condições concretas de implementação, das escolhas políticas e administrativas e da atuação das lideranças no interior das escolas. Reconhecer essas tensões é fundamental para compreender os limites e as possibilidades do PEI, bem como seus impactos sobre as práticas pedagógicas, as relações escolares e os processos de liderança que serão analisados nas seções subsequentes deste trabalho.

Nesse cenário, evidencia-se uma confusão conceitual entre liderança e gestão no âmbito do PEI. Práticas fortemente marcadas pelo controle, monitoramento e padronização dos processos escolares são apresentadas como ações de liderança pedagógica, quando, na realidade, correspondem a mecanismos de gestão do desempenho. Tal deslocamento esvazia o sentido formativo e relacional da liderança, reduzindo-a a uma função instrumental a serviço da racionalidade sistêmica.

4 METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta investigação é de natureza mista (Creswell; Creswell, 2021). A investigação foi realizada em uma escola PEI, tendo como instrumentos observações participantes (Bogdan, Biklen, 2010) e questionários destinados a levantar dados sobre lideranças escolares em três segmentos: estudantes, professores(as) e equipe gestora (Nascente; Paes de Carvalho, 2025). Como procedimentos de análise, utilizamos os sugeridos por Bogdan e Biklen (2010) em relação aos dados qualitativos. A análise dos dados quantitativos desta pesquisa será realizada por meio da estatística descritiva Santos (2018), considerando sua adequação para a organização, síntese e interpretação inicial dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos diferentes segmentos da comunidade escolar. A estatística descritiva tem como principal finalidade descrever e resumir conjuntos de dados, possibilitando uma visão global dos fenômenos investigados, por meio da utilização de tabelas, gráficos e medidas estatísticas. Os resultados dos questionários foram tabulados e triangulados com os dados qualitativos, com o nosso referencial teórico e com dados sobre o PEI.

4.1 Pesquisa de métodos mistos

A metodologia deste estudo está alicerçada em uma perspectiva integradora que conjuga a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, configurando um desenho de métodos mistos em que a triangulação de dados assume papel central. Tal escolha metodológica justifica-se pela complexidade do objeto investigado, que envolve dimensões subjetivas e contextuais relacionadas ao ambiente escolar, e, simultaneamente, elementos mensuráveis que podem ser analisados de forma estatística descritiva com base na análise dos questionários. A combinação dessas abordagens, como ressaltam Creswell e Creswell (2021), amplia a validade dos achados e permite a construção de interpretações mais abrangentes e consistentes.

A pesquisa qualitativa constitui o primeiro eixo metodológico. De acordo com Bogdan e Biklen (2010), esse tipo de investigação preocupa-se em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, práticas e interações. Nessa abordagem, o pesquisador desempenha o papel de principal instrumento de coleta de dados, estabelecendo contato direto com o campo de estudo e buscando

captar a realidade social em sua complexidade. A utilização de técnicas como a observação participante e a análise documental possibilita uma aproximação mais profunda da vivência escolar, permitindo compreender não apenas o que fazem, mas como interpretam e atribuem sentido a tais práticas. Para Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa valoriza a descrição detalhada, a reflexividade do pesquisador e a interpretação crítica, aspectos fundamentais para captar a multiplicidade de perspectivas envolvidas em contextos educacionais.

Ao adotar esse referencial, a presente investigação busca compreender como as lideranças emergem e se configuram no interior da escola, observando tanto as práticas formais, vinculadas a cargos e funções, quanto os processos informais de influência entre estudantes, professores e gestores. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, revela-se adequada para captar nuances, tensões e dinâmicas relacionais que dificilmente poderiam ser apreendidas por meio exclusivo de instrumentos quantitativos.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa compõe o segundo eixo metodológico, trazendo consigo a possibilidade de mensurar fenômenos e identificar padrões de comportamento em larga escala. Creswell e Creswell (2021), esse tipo de pesquisa vincula-se ao paradigma pós-positivista, orientando-se pela formulação de hipóteses, pela definição de variáveis e pelo uso de instrumentos padronizados que buscam assegurar maior objetividade e confiabilidade aos dados coletados. Assim, os questionários aplicados junto aos diferentes segmentos da comunidade escolar (estudantes, professores e gestores) permitem obter informações que podem ser organizadas em tabelas, gráficos e análises estatísticas. Esse tipo de tratamento possibilita a identificação de regularidades, tendências e correlações entre variáveis, contribuindo para uma visão mais sistemática do fenômeno estudado.

Embora frequentemente seja considerada como complementar à qualitativa, a pesquisa quantitativa possui valor próprio, sobretudo quando se pretende generalizar resultados para além do contexto específico investigado. Como observam Creswell e Creswell (2021), a mensuração de dados, quando bem estruturada, fornece subsídios importantes para a tomada de decisões e para a elaboração de políticas educacionais. No caso da presente investigação, os instrumentos quantitativos permitem verificar em que medida determinadas percepções sobre liderança e participação se repetem entre diferentes segmentos, revelando aspectos de maior alcance e aplicabilidade.

A integração entre essas duas perspectivas metodológicas encontra respaldo no uso de métodos mistos, que constitui o terceiro eixo da presente investigação. Para Creswell e Creswell (2021), os métodos mistos representam uma abordagem pluralista que combina elementos qualitativos e quantitativos em um mesmo estudo, buscando integrar suas forças e compensar suas limitações. Os autores destacam diferentes desenhos possíveis, como o convergente, o sequencial explanatório e o sequencial exploratório, cada um com características próprias quanto ao momento de coleta e integração dos dados. Em comum, todos partem da premissa de que a compreensão de fenômenos complexos demanda múltiplas perspectivas.

Nesta investigação, a opção por um desenho misto converge com o entendimento de que o estudo das lideranças escolares requer tanto a análise das práticas e discursos cotidianos (qualitativos) quanto a mensuração de percepções e tendências mais amplas (quantitativos). O diálogo entre essas abordagens constitui um processo de integração, no qual os dados de diferentes naturezas são analisados de forma articulada, possibilitando interpretações mais complexas. Como observa Creswell e Creswell (2021), os métodos mistos assumem um caráter pragmático, pois buscam oferecer respostas efetivas a problemas de pesquisa concretos, escolhendo as técnicas mais adequadas para cada etapa investigativa.

Por fim, a triangulação de dados se estabelece como um recurso metodológico fundamental para assegurar a consistência e a validade dos resultados. Segundo Bogdan e Biklen (2010), triangulação significa utilizar diferentes fontes de dados, instrumentos e perspectivas analíticas para examinar um mesmo fenômeno, de modo a verificar a convergência ou a divergência dos achados. Trata-se, portanto, de um processo que confere maior rigor científico, reduzindo o risco de interpretações enviesadas e fortalecendo a credibilidade da investigação.

Creswell e Creswell (2021) reforçam a importância da triangulação, especialmente em estudos de métodos mistos, pois é nesse contexto que a integração entre dados qualitativos e quantitativos pode produzir novas compreensões, mais amplas e aprofundadas. Ao cruzar informações obtidas por meio de questionários, observações participantes e análise documental, torna-se possível não apenas confirmar tendências identificadas, mas também explorar contradições e dar visibilidade a aspectos muitas vezes silenciados nos discursos oficiais. A triangulação, assim, não se restringe a um procedimento técnico, mas

assume dimensão epistemológica, pois permite contemplar a complexidade da realidade educacional sob diferentes prismas.

Em síntese, a metodologia desta investigação estruturou-se na articulação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, unificadas sob a perspectiva dos métodos mistos, com a triangulação de dados como estratégia essencial de validação. Essa combinação assegura maior abrangência e profundidade na análise, permitindo compreender tanto os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas quanto os padrões que se repetem em seus discursos e ações. Este mostra-se adequado ao estudo das lideranças escolares em escolas do PEI, uma vez que respeita a singularidade das experiências vividas e, ao mesmo tempo, busca construir interpretações fundamentadas em evidências consistentes.

4.2 Observações participantes

A observação participante, conforme Bogdan e Biklen (2010), constitui um dos métodos mais relevantes no que se refere a investigações qualitativas, pois permite compreender os fenômenos pela perspectiva dos sujeitos envolvidos. Esse procedimento não se restringe a uma descrição de fatos, pois ao proporcionar inserções no campo de estudo, propicia a integração do pesquisador com as pessoas que compõem a realidade investigada, em suas interações cotidianas.

Gil (2002) amplia essa concepção, pois entende que a observação participante é marcada pela interação direta entre pesquisador e comunidade investigada. Diferentemente de abordagens mais distanciadas, essa perspectiva valoriza o envolvimento ativo do pesquisador e reconhece o papel transformador que a investigação pode assumir nos contextos sociais e educacionais em que se desenvolve.

Enquanto Bogdan e Biklen (2010) enfatizam a necessidade de registros rigorosos e de uma postura reflexiva para distinguir percepções pessoais de padrões coletivos, Gil (2002) ressalta que a observação participante não é apenas um instrumento, mas um processo permeado por valores e compromissos éticos. Nesse sentido, o autor retoma que a pesquisa participante tem sido historicamente direcionada para grupos em situação de vulnerabilidade, buscando reduzir a distância entre dirigentes e dirigidos e fortalecendo práticas sociais mais

democráticas. Essa perspectiva evidencia o caráter político da pesquisa, ao mesmo tempo em que reforça seu potencial crítico e emancipatório.

No espaço escolar, a articulação entre essas duas visões se revelou essencial para o desenvolvimento desta investigação, pois, com base em Bogdan e Biklen (2010), compreendemos que a observação participante permite identificar tanto as lideranças formais, ligadas a cargos e funções, quanto as informais, que são resultados das interações cotidianas entre professores, gestores e estudantes. Já, por meio de Gil (2002), foi possível compreender que essa prática investigativa deve estimular reflexões coletivas e promover a conscientização sobre o papel das lideranças na construção de um ambiente educacional mais participativo, democrático, fornecendo subsídios às equipes escolares.

Nesse sentido, o uso da observação participante trata-se também de compreender de que modo essas lideranças se constituem, quais valores as orientam e como podem promover a democratização da gestão escolar. Bogdan e Biklen (2010) apontam que a inserção prolongada no campo possibilita ao pesquisador captar aspectos invisíveis a outros métodos, enquanto Gil (2002) ressalta que essa inserção deve ser acompanhada de uma postura crítica, consciente e eticamente comprometida.

Assim, observa-se que as contribuições de Bogdan e Biklen (2010) e de Gil (2002) não se excluem, mas se complementam. No cruzamento dessas perspectivas, a observação participante configura-se como um instrumento privilegiado para compreender a complexidade das lideranças escolares, revelando tanto os mecanismos de poder e influência que estruturam a vida institucional quanto as possibilidades de ressignificação em prol de uma educação mais inclusiva e participativa.

4.3 Os questionários

Os questionários (Nascente; Carvalho, 2025) usados nesta pesquisa (ANEXO 1) se originam no desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado realizada pela orientadora desta investigação junto à PUC-Rio, em 2024 (Nascente; Paes de Carvalho, 2024). Esses instrumentos foram elaborados com base nas três vertentes de lideranças consideradas pelas autoras mais relevantes e adequadas ao contexto brasileiro: liderança distribuída (Spillane, 2006); liderança participativa (Woods,

2005; 2021); e liderança pedagógica (Hallinger; Murphy, 1985; Hallinger, 1992; 2011; Hallinger et al., Hallinger; Walker, 2017; Marks; Printy, 2003). Os conceitos derivados desses estudos constituíram dimensões que possibilitaram a construção de escalas do tipo Likert, em escala de frequência de quatro itens – nunca, algumas vezes, frequentemente e sempre.

Desse modo, foram construídos três questionários (Nascente; Carvalho, 2025): um para estudantes, um para docentes e outro para a equipe gestora. Em 2025, esses instrumentos foram transformados em formulários digitais do tipo *Google Forms*, o que permitiu sua aplicação online e também uma primeira sistematização dos dados coletados. Cada formulário começa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, após sinalização de concordância, passava às escalas Likert referentes às práticas de liderança baseadas nas dimensões distribuída, participativa e pedagógica. Além das escalas, foram apresentadas a cada um dos grupos questões censitárias de múltipla escolha, inspiradas nos questionários contextuais da Prova Brasil de 2023, com o objetivo de mapear as principais características de cada segmento.

As escalas foram construídas para que as práticas de liderança pudessem ser evidenciadas no cotidiano escolar. Assim, os participantes indicavam com que frequência observavam ou vivenciavam determinadas práticas, escolhendo entre as periodicidades de suas ocorrências: nunca; algumas vezes; frequentemente; e sempre. Essa escolha metodológica buscou captar informações sobre a realidade vivida nas escolas, e não apenas opiniões ou impressões gerais. Embora os três questionários compartilhassem a mesma base, foram realizadas adaptações específicas, considerando os interesses, atribuições e conhecimentos próprios de cada segmento da comunidade escolar.

A opção pelo uso da escala Likert justifica-se pela sua adequação em transformar conceitos complexos, facilitando a compreensão das questões e permitindo a geração de dados quantitativos consistentes. Amplamente utilizada em pesquisas educacionais por sua confiabilidade e comparabilidade, a escala Likert possibilita identificar padrões, diferenças entre grupos e a intensidade com que determinadas práticas se manifestam no ambiente escolar. Por fim, ressalta-se que os questionários, ao lado das observações participantes e da análise de documentos do PEI, compuseram a estratégia metodológica de triangulação de dados desta pesquisa. Essa integração fortalece a validade dos resultados, pois permite

confrontar percepções, práticas e registros oficiais, oferecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada das lideranças escolares no espaço investigado.

4.4 A coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu na Escola Adelaide Dantas, ao longo do ano de 2025. As inserções da pesquisadora tiveram início em fevereiro, por meio de observações participantes, conduzidas de maneira sistemática e registradas em um diário de campo. Cada inserção no espaço escolar foi acompanhada de anotações descritivas e reflexivas, que são apresentadas no Anexo I, com o objetivo de dar transparência ao percurso metodológico trilhado.

O projeto de pesquisa, que envolve seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, tendo sido aprovado sob o número CAAE 85753825.0.0000.5504. Além disso, para a realização da pesquisa na escola, também foi necessária a aprovação pela Seduc, tendo tramitado e sido aprovado na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP).

As observações aconteceram em dias variados da semana, buscando ter experiências variadas, sendo realizadas no período matutino. Durante essas inserções, foram observados inúmeros aspectos da rotina escolar, como as interações em sala de aula, momentos de convivência no pátio, interações pedagógicas, além das dinâmicas entre equipe escolar, estudantes e comunidade, questões de lideranças, de demandas externas. Essa diversidade de situações possibilitou a compreensão de diferentes acontecimentos da vida escolar e do exercício das lideranças presentes na instituição.

O questionário (Nascente; Carvalho, 2025) utilizado foi originalmente elaborado pela professora orientadora durante o desenvolvimento do estágio de pós-doutorado, dedicado a estudos sobre liderança escolar. A construção desse instrumento baseou-se no interesse em abranger múltiplas dimensões das práticas de liderança em escolas brasileiras. Ficou acordado que, para este estudo, o questionário seria empregado como ferramenta de mapeamento das lideranças na escola pesquisada, complementando as informações obtidas nas observações participantes.

Sendo assim, torna-se relevante sistematizar os principais pontos observados durante as inserções na instituição, pois esses registros possibilitaram compreender como o PEI se materializa na prática e como a liderança escolar aparece nas relações entre gestores, docentes, estudantes e famílias. Não se tratando de um olhar distante, mas de uma leitura fundamentada nas experiências concretas observadas, que foram sistematicamente registradas, descritas e refletidas.

Um dos elementos mais evidentes nos diários é a presença central das plataformas digitais nas vivências diárias. Embora o PEI tenha sido concebido para promover uma formação integral dos estudantes, a prática mostrou que muito do tempo que poderia ser dedicado à tutoria, às eletivas ou aos clubes juvenis acaba sendo consumido por atividades de registro, monitoramento e cumprimento de metas nas plataformas.

Professores e alunos relatam sentir que “tudo gira em torno delas”, tornando evidente um processo de plataformização do ensino que descaracteriza parte do projeto pedagógico integral.

Essa plataformização ganhou impulso a partir de 2023 e já somam 12 plataformas educacionais implementadas, entre as quais: Aluno Presente, Alura, Matific, Khan Academy, Redação Paulista, Tarefa SP, Apoio Presencial, Leia SP, Me Salva e Elefante Letrado. Todas as escolas estaduais paulistas possuem metas estabelecidas que são monitoradas diariamente (Parente; Miguel; Grund, 2024, p.10)

Essas evidências nos aproximam dos estudos e das reflexões de Habermas (2023), quando destaca a colonização dos espaços de interação por lógicas sistêmicas, e com Esposito (2023), ao indicar que a liderança se enfraquece quando se limita a administrar instrumentos e burocracias, em vez de fomentar relações vivas e transformadoras. O protagonismo estudantil proposto pelo PEI apresenta limites importantes, na medida em que se organiza majoritariamente a partir de dispositivos previamente estruturados e regulados. Em vez de favorecer processos comunicativos orientados ao entendimento e à deliberação coletiva, tais espaços tendem a operar de forma funcional, vinculando a participação estudantil a objetivos institucionais e performativos, o que restringe sua potência democrática.

Os diários também revelam a sobrecarga docente e da equipe gestora. Professores narraram que os horários de estudo e os momentos coletivos, como os ATPCG/A, frequentemente se tornam espaços para tentar compreender as

plataformas, para gerar mais dados para essa fiscalização e acompanhamento burocrático, ao invés de planejamento e formação. Docentes iniciantes relataram a insegurança diante da linguagem e das demandas específicas do PEI, experimentando a sensação de estarem sendo “treinados para metas” em vez de preparados para promover aprendizagens significativas. Essa condição gera exaustão profissional, conforme apontam Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e Day et al. (2014), que alertam para os riscos de uma liderança escolar orientada apenas responsabilização e metas externas, capaz de minar a autonomia docente e a motivação.

Ao observar o funcionamento da gestão, nota-se a presença de uma forte cultura de cobrança, materializada na plataforma Business Intelligence (BI), que centraliza métricas de desempenho e indicadores de frequência, tarefas e aprendizagem. Gestores são constantemente convocados a participar de cursos, reuniões e ações formativas com o objetivo de alinhar metas e prestar contas aos órgãos superiores. Essa dinâmica, embora seja apresentada como estratégia de melhoria, na verdade, intensifica a sobrecarga da equipe gestora, que se vê pressionada a acompanhar cada detalhe e a repassar tais cobranças aos docentes. Portanto, assim como indicado por Rades (2020), entende-se que

[...] a proposta do PEI se direciona a uma perspectiva neoliberal de gestão em educação com intencionalidade de buscar melhoria de resultados; apesar de ter uma dimensão focada na trajetória do sujeito, não a aprofunda na formação e prática docentes, na medida em que a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas se sobrepõe às outras possibilidades de aprendizagem (Rades, 2020, p. 83).

Os diários de campo indicaram que a gestão vinha sendo vista pelos professores como mera transmissora de exigências externas, o que pode produzir rupturas internas e sensação de distanciamento. No entanto, é importante reconhecer que a própria gestão também se encontra sob pressão, vivenciando o que Day et al. (2014) descrevem como o dilema da liderança contemporânea: equilibrar as demandas externas com a necessidade de preservar um clima escolar participativo e motivador. Assim, a sobrecarga não atinge apenas os professores, mas também recai sobre diretores e coordenadores, que precisam conciliar o administrativo, o pedagógico e o relacional.

Leithwood, Harris e Hopkins (2008) destacam que a liderança só é sustentável quando consegue distribuir responsabilidades e construir processos colaborativos. Porém, o PEI, mesmo tendo uma equipe gestora ampliada, muitas vezes é colocado no papel de fiscalizador. Entende-se que, quando o foco recai apenas sobre metas externas, existe um enfraquecimento das lideranças.

Nesse sentido, Habermas (2023) ajuda a compreender como a colonização sistêmica restringe a autonomia das práticas pedagógicas e da própria gestão. Esposito (2023) aponta que a liderança se enfraquece quando deixa de instituir vínculos e passa a se restringir ao cumprimento de tarefas, tornando-se mais reativa do que propositiva.

Dessa forma, a análise indica que a gestão nas escolas do PEI vive um lugar de sobrecarga estrutural: cobra porque é cobrada, organiza porque precisa prestar contas, mas nem sempre encontra espaço para dialogar com tranquilidade com sua equipe. Essa tensão contribui para um ambiente em que as decisões parecem vir apenas de cima, quando, na realidade, refletem uma cadeia de pressões institucionais que atravessam toda a escola. Isso evidencia a necessidade de pensar a liderança no PEI como prática distribuída e dialógica, na qual metas e indicadores estejam subordinados ao projeto pedagógico coletivo, e não o contrário (Bento; Ribeiro, 2013).

Apesar desse quadro, as observações também destacaram fortes vínculos relacionais construídos pela comunidade escolar. As tutorias, quando preservadas, funcionavam como espaços de escuta e acolhimento, chegando a tratar de temas sensíveis como saúde mental e convivência. Os clubes juvenis se consolidam como ambientes propícios à emergência de lideranças, pois neles os estudantes aprendem a organizar atividades, mediar conflitos e mobilizar seus colegas em torno de objetivos comuns. Ademais, o Grêmio Estudantil foi percebido como canal legítimo de representação.

Além disso, a comunicação constante da escola com as famílias, seja por redes sociais, seja por grupos de mensagens, fortaleceu a confiança e consolidou o vínculo entre escola e comunidade. Essas questões observadas confirmam as afirmações de Bento e Ribeiro (2013) de que a liderança escolar não se limita ao exercício formal de cargos, mas se manifesta na capacidade de criar laços de pertencimento e mobilização coletiva.

Outro ponto relevante que se destacou nos diários de campo foi a busca por qualidade e inovação em meio às pressões. Muitos professores, mesmo sobrecarregados, produzem materiais próprios e adaptam conteúdos oficiais para responder às necessidades reais de suas turmas. Coordenadores tentam organizar as demandas e demonstram estar dispostos a auxiliar seus pares. A gestão está envolvida com a comunidade, com os estudantes e com a equipe, e os eventos culturais e esportivos, como festa junina e jogos escolares, reforçam a autoestima dos estudantes e mobilizam a comunidade escolar.

Outrossim, a valorização das eletivas e da sala de leitura, bem como as iniciativas de participação estudantil nos clubes e no Grêmio, indicam que ainda há resistência criativa ao excesso de burocracia, mostrando que a escola não é apenas atravessada por cobranças, mas também por práticas de inovação e engajamento.

Em síntese, os diários de campo revelam um contraponto em relação às diversas críticas tecidas ao PEI, pois, apesar da plataformização e da cultura de cobranças instituídas pela SEDUC, a escola investigada tentava cotidianamente dialogar com todos os seus agentes, inclusive com as famílias, no sentido de construir vínculos sólidos e promover experiências formativas relevantes.

As observações participantes (Bogdan, Biklen, 1994) mais do que registrar dificuldades, têm a função de apontar caminhos: fortalecer os espaços de escuta (tutoria), ressignificar o uso das plataformas como instrumentos subordinados ao currículo, valorizar e buscar mudanças para os profissionais, e ampliar a liderança estudantil para além dos papéis formais.

Um dos maiores desafios enfrentados é a evasão escolar, sobretudo nas séries finais do Ensino Médio. Inserida em uma região periférica e marcada por questões socioeconômicas, a instituição lida com estudantes que muitas vezes precisam abandonar o ensino integral para atender a demandas econômicas e aproveitar oportunidades de trabalho. Por outro lado, a presença de docentes comprometidos que têm um regime de dedicação exclusiva, que podem ter mais momentos e alguns momentos de estudo, tem garantido um ensino de qualidade, refletido em conquistas acadêmicas e extracurriculares, como medalhas em olimpíadas e até a participação em programas de intercâmbio internacional. Esse cenário revela uma dualidade do PEI: de um lado, avanços pedagógicos e melhoria educacional e, de outro, fragilidades decorrentes tanto da plataformização do ensino, que esvazia tempos pedagógicos, quanto da evasão motivada por questões

socioeconômicas. Essas questões se tornaram explícitas ao observarmos que no ano início do ano letivo a escola tinha cerca de 300 estudantes matriculados, porém em agosto haviam aproximadamente 260, após o fechamento de uma turma do ensino médio, principalmente evasão de estudantes relacionadas a trabalho e questões socioeconômicas.

No final do mês de maio, ocorreu a etapa de entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, requisito fundamental para garantir a participação dos estudantes na pesquisa. Nesse processo, a pesquisadora esteve em todas as salas, explicando novamente os propósitos do estudo e convidando os alunos a participarem. Foi uma ação essencial, pois muitos estudantes, por conta de inúmeras demandas digitais e burocráticas que acontecem em sua rotina escolar, demonstraram resistência para realizar essa tarefa. Além disso, o contexto era marcado pela sobreposição de compromissos institucionais: naquele mesmo período, aconteciam avaliações externas, como a Prova Paulista, uma avaliação de CAF que surgiu de maneira inesperada, além de todas as demandas que já existem diariamente.

Em um primeiro momento, houve uma baixa adesão dos alunos ao preenchimento dos questionários. A pesquisadora compreendia que a escuta estudantil era condição indispensável para mapear de forma consistente as práticas de liderança no contexto escolar. Por isso, buscou diariamente convidar e conversar com os estudantes, explicando que a pesquisa não se tratava apenas de mais uma tarefa, mas de um espaço de diálogo, de um momento de participação sobre suas percepções e explicando que suas opiniões seriam posteriormente sistematizadas e devolvidas à escola, com função de promover melhorias, transformações e a construção de caminhos coletivos para mudanças escolares.

Para participação no questionário, foram necessárias nove inserções em campo, envolvendo a participação de 250 estudantes, 14 docentes e 4 membros da equipe gestora. A adesão de todos os segmentos foi essencial, pois possibilitou a coleta de dados a partir de diferentes percepções que posteriormente serão triangulados com base em três eixos: as observações participantes, os questionários aplicados e a análise documental realizada ao longo da pesquisa. Vale ressaltar que a escola contava com 262 estudantes matriculados, 18 docentes e 6 membros da equipe gestora no momento da aplicação dos questionários do Deforges (Nascente;

Carvalho, 2025), porém o questionário foi respondido apenas por aqueles que responderam e assinaram o TCLE e o TALE – quando aplicável.

Para assegurar que os estudantes se sentissem à vontade durante a aplicação, a pesquisadora teve um cuidado ético e metodológico, organizando a atividade em uma sala de informática reservada, com a presença apenas da pesquisadora, dos alunos e da Professora de Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação (PROATI). Esse ambiente sigiloso e acolhedor favoreceu que os participantes respondessem com mais liberdade e tranquilidade. Além disso, considerando que alguns termos do questionário eram de caráter pedagógico e poderiam gerar dúvidas, houve explicações sempre que necessário. Esse cuidado metodológico encontra respaldo em Creswell e Creswell (2021, p.188), ressaltam que “Os pesquisadores precisam proteger os participantes de sua pesquisa, desenvolver uma relação de confiança com eles, promover a integridade da pesquisa”

No caso dos docentes, a participação ocorreu em momentos de estudo ou em horários em que se encontravam mais disponíveis, de forma a não comprometer suas atividades pedagógicas. A equipe gestora, por sua vez, respondeu de maneira semelhante, conciliando suas atribuições com a colaboração à pesquisa.

Assim, no início do mês de agosto, foi possível concluir a aplicação, alcançando praticamente a totalidade dos questionários previstos, restando apenas um número reduzido de estudantes que não participaram. Com isso, a pesquisa avançou para análise e triangulação de dados devido aos prazos e demandas.

4.5 Análise dos dados levantados

A análise dos dados levantados constitui uma etapa central desta investigação, na medida em que possibilita a transformação das informações empíricas em evidências analíticas capazes de responder aos objetivos propostos. Conforme explicitado anteriormente, os questionários foram aplicados aos três segmentos da comunidade escolar: gestão, docentes e estudantes, com o intuito de mapear dimensões convergentes de liderança, respeitando as especificidades de cada grupo. A partir disso, procedeu-se à análise dos dados com base na estatística descritiva, articulada à análise qualitativa, configurando um processo interpretativo orientado pela triangulação de dados.

No que se refere à dimensão quantitativa, a estatística descritiva foi adotada como estratégia fundamental para o tratamento dos dados provenientes das escalas do tipo Likert. Tal abordagem tem como finalidade organizar, sintetizar e descrever conjuntos de dados, permitindo a construção de uma visão global dos fenômenos investigados por meio da identificação de padrões, tendências e recorrências. Nesse sentido, a estatística descritiva ultrapassa a simples apresentação numérica dos dados, constituindo-se como um recurso analítico essencial para evidenciar regularidades e variações no comportamento das respostas, contribuindo significativamente para a compreensão do objeto de estudo.

Os dados foram sistematizados por meio de distribuições de frequência absolutas e relativas, o que possibilitou analisar a incidência das respostas em cada categoria e estabelecer comparações entre os diferentes segmentos investigados. Ademais, recorreu-se à organização dos dados em tabelas e representações gráficas, instrumentos que favorecem a visualização das informações e permitem uma leitura mais clara e objetiva dos resultados. Conforme destacam Guedes et al. (2005), a estatística descritiva tem como objetivo sintetizar um conjunto de valores de mesma natureza, organizando-os por meio de tabelas, gráficos e medidas estatísticas, de modo a facilitar a interpretação dos dados e a compreensão dos fenômenos analisados.

Nesse contexto, o tratamento estatístico adotado concentrou-se na organização dos dados em tabelas de frequência e em representações gráficas, possibilitando uma leitura clara, objetiva e comparativa das respostas obtidas nos questionários. Foram utilizados gráficos de barras, por serem mais adequados à apresentação de dados categóricos. De acordo com a literatura, Santos (2018), esse tipo de recurso visual é fundamental na estatística descritiva, pois facilita a interpretação dos dados e evidencia relações e distribuições de maneira mais acessível.

Adicionalmente, a análise descritiva possibilita a utilização de medidas estatísticas que auxiliam na interpretação dos dados, como frequências, proporções e, quando pertinente, medidas de tendência central. Tais recursos permitem não apenas identificar a predominância de determinadas respostas, mas também compreender a distribuição e a intensidade com que determinadas práticas de liderança se manifestam no contexto escolar. Conforme argumenta Santos (2018), a estatística descritiva integra o conjunto de procedimentos destinados à coleta,

organização, síntese e apresentação dos dados, constituindo etapa indispensável para a análise estatística e para a produção de conhecimento fundamentado.

Importa destacar que a escolha pela estatística descritiva está diretamente relacionada à natureza desta pesquisa, que não tem como objetivo realizar inferências generalizáveis ou estabelecer relações causais, mas sim descrever e compreender as manifestações das práticas de liderança no contexto investigado. Dessa forma, essa abordagem permite evidenciar a frequência com que determinadas práticas são percebidas pelos sujeitos, bem como identificar aproximações e distanciamentos entre estudantes, docentes e equipe gestora, respeitando a complexidade do fenômeno educacional.

Além disso, a análise contemplou uma leitura interpretativa dos dados, articulando os resultados quantitativos com as evidências qualitativas oriundas das observações participantes e dos registros de campo, em consonância com a proposta de métodos mistos adotada na pesquisa. Assim, os dados não foram apenas apresentados, mas também discutidos à luz do referencial teórico, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de liderança no contexto investigado.

No que diz respeito à caracterização da amostra, o questionário aplicado aos estudantes contou com 72 questões e obteve 250 respondentes. O instrumento destinado aos docentes apresentou 96 questões, sendo respondido por 14 professores, enquanto o questionário da equipe gestora contou com 90 questões e quatro respondentes. Ressalta-se que, embora os instrumentos compartilhem uma mesma base teórica, foram realizadas adaptações específicas para cada segmento, garantindo maior adequação às suas atribuições e experiências no contexto escolar.

A análise descritiva dos dados foi realizada à luz das três vertentes de liderança que fundamentam esta investigação: liderança distribuída, liderança participativa e liderança pedagógica. Para docentes e gestores, a liderança distribuída foi analisada por meio de práticas de coexecução, coletivas e coordenadas, conforme descritas por Spillane (2006). Já para os estudantes, considerou-se a distinção entre lideranças por emersão espontânea e por delegação, também proposta pelo autor, evidenciando as diferentes formas pelas quais a liderança se manifesta no cotidiano escolar.

No âmbito da liderança participativa, fundamentada em Woods (2005), a análise buscou identificar os níveis e as formas de participação presentes na escola,

abrangendo desde interações informais até processos de decisão compartilhada. Por sua vez, a liderança pedagógica, conforme desenvolvida por Hallinger e Murphy (1985) e aprofundada por outros autores, foi analisada a partir de suas dimensões centrais: definição da missão escolar, gestão do programa instrucional e promoção de um clima favorável à aprendizagem.

Com base na sistematização dos dados quantitativos, foi possível identificar padrões, contrastes e recorrências nas respostas dos participantes, os quais foram posteriormente articulados com os dados qualitativos provenientes das observações participantes e da análise documental. Esse movimento analítico permitiu não apenas descrever a frequência das práticas de liderança, mas também compreender seus significados no contexto investigado, ampliando a densidade interpretativa da pesquisa.

Dessa forma, a utilização da estatística descritiva, integrada à análise qualitativa, possibilita a construção de uma compreensão mais ampla, consistente e contextualizada das lideranças escolares no âmbito do PEI. Tal articulação fortalece a triangulação de dados, confere maior rigor científico à investigação e contribui para a produção de conhecimento fundamentado sobre a realidade educacional estudada.

Cabe destacar, por fim, que o questionário utilizado nesta pesquisa não passou por um processo de validação estatística formal, como análise de consistência interna ou testes de confiabilidade. Assim, os resultados obtidos devem ser compreendidos como indicativos e exploratórios, contribuindo para a descrição do fenômeno estudado, sem pretensão de generalização estatística. Ainda assim, os dados se mostram relevantes para a compreensão das percepções dos diferentes segmentos escolares, especialmente quando analisados em conjunto com as demais fontes de dados da pesquisa.

5 CARACTERIZAÇÃO DA E.E. ADELAIDE DANTAS

A escola pesquisada está situada no município de Ibaté, no estado de São Paulo, possui área territorial de aproximadamente 290,9 km² (IBGE, 2022). Sua população recenseada em 2022 foi de 32.178 habitantes, com estimativa para 2025 de 33.160 habitantes. O município apresenta taxa de escolarização de seis a 14 anos de 99,47% e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,703, indicadores que demonstram níveis elevados de acesso à educação básica. A economia local é diversificada, com destaque para a agroindústria, os serviços e setores industriais, beneficiando-se da proximidade com São Carlos, polo regional localizado a apenas 12 km de distância.

A Escola Estadual Adelaide Dantes está localizada na área urbana do município, caracterizada por seu perfil periférico e predominantemente residencial, onde a presença da instituição escolar representa um importante polo de integração comunitária e educacional. Vinculada à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, a escola assume papel central na formação de jovens do município, ampliando as oportunidades de acesso à educação pública de qualidade em um território marcado por demandas sociais significativas.

Atualmente, a escola atende 262 estudantes, distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2021, a unidade aderiu ao PEI, implementando uma jornada de sete horas diárias, distribuídas em dois turnos. Contudo, tal organização revelou-se pouco eficaz, por fragmentar o tempo pedagógico e dificultar a consolidação dos princípios de integralidade. Em razão disso, a escola foi reorganizada em 2022, adotando o modelo integral de nove horas diárias em turno único, alinhando-se às diretrizes do Programa. Essa mudança contribuiu para ampliar o acompanhamento pedagógico, favorecer a convivência e possibilitar maior integração curricular e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

O desempenho da instituição pode ser aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que combina resultados de avaliações externas com taxas de aprovação e fluxo escolar. Os dados mais recentes, referentes ao ano de 2022, apontam 5,1 nos anos finais do Ensino Fundamental e 4,7 no Ensino Médio, resultados que demonstram consistência, ainda que evidenciem desafios a serem superados. A expectativa é de que a consolidação do regime integral de nove horas diárias promova a elevação progressiva desses

indicadores, em consonância com as metas estaduais e nacionais de qualidade educacional.

Neste segundo semestre de 2025, a escola tem uma equipe de 14 docentes, equipe gestora com seis integrantes: uma diretora, uma vice-diretora, uma CGPG (Coordenadora de Gestão Pedagógica Geral) e três CGPACs (Coordenador de Gestão Pedagógica por Área Curricular), uma PROATI (Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação), uma Gerente de Organização Escolar (GOE), cinco agentes de organização escolar, três funcionárias da merenda escolar e três funcionárias da limpeza.

Ao observar os arredores da escola, nota-se de imediato uma instituição de grande porte, bem cuidada, limpa e organizada, com muros pintados e estrutura externa conservada, transmitindo a imagem um ambiente organizado e bem cuidado. No interior, encontra-se um pátio descoberto próximo à quadra coberta, utilizado para atividades escolares e esportivas, além de um pátio coberto com mesas redondas destinadas a atividades pedagógicas e de convivência, equipado ainda com jogos como pebolim e tênis de mesa, frequentemente ornamentado com decorações temáticas.

O edifício é composto por dois andares. No térreo, destacam-se o hall de entrada, com troféus e mesa para reuniões e recepção, além da sala da vice direção, sala da diretoria, secretária, copa de apoio e a ampla sala dos professores, equipada com armários, mesas e locais apropriados para o uso de notebooks. Neste pavimento também se encontram os banheiros dos estudantes (masculino e feminino), os banheiros de funcionários, o almoxarifado, a sala de leitura organizada e de grande porte, uma sala de reuniões, o laboratório escolar, o refeitório com cozinha e uma sala de apoio para a equipe de limpeza. O deslocamento entre os espaços é facilitado por escadas localizadas no início e no meio do corredor e, ao final, por um elevador, garantindo acessibilidade.

No segundo pavimento, a escola dispõe de 12 salas de aula, climatizadas com aparelhos de ar-condicionado, fator que contribui para melhores condições de aprendizagem. Uma das salas é destinada à coordenação pedagógica, abrigando o Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) e aos Coordenadores de Gestão Pedagógica de Áreas Curriculares (CGPAC). Além disso, uma sala originalmente destinada ao terceiro ano do ensino médio foi adaptada e hoje funciona como uma sala de informática, equipada para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Outro aspecto que chama a atenção na organização institucional são os painéis e calendários afixados ao longo da escola, com informações sobre cronogramas, datas importantes e eventos, garantindo ampla visibilidade e acesso para estudantes, docentes e funcionários. Há também quadros brancos em todas as salas de aula, o que facilita a condução das atividades didáticas, e prateleiras organizadas para o armazenamento de materiais. Complementando esse ambiente, encontram-se murais temáticos sobre o PEI, além de mensagens voltadas à motivação e valorização pessoal, elementos que reforçam a identidade escolar e promovem o engajamento da comunidade educativa.

A organização dos espaços, a manutenção da infraestrutura e a diversidade de ambientes disponíveis evidenciam o esforço da escola para assegurar condições adequadas para o ensino-aprendizagem e a formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios do PEI.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos três segmentos da comunidade escolar: equipe gestora, docentes e estudantes, buscando compreender como as diferentes formas de liderança se manifestam na escola analisada. Com base nos dados coletados, organizados por dimensões e categorias previamente definidas, buscamos identificar padrões, percepções e tensões que permitam elucidar a realidade vivenciada pelos sujeitos, especialmente no que se refere às lideranças participativa, pedagógica e distribuída. Entretanto, precisamos buscar compreender um pouco mais dos respondentes desta pesquisa.

Após à explicitação tanto do contexto geral, como também do específico no qual esta investigação vem sendo desenvolvida, passamos, a seguir, à apresentação e análise de alguns dos resultados.

6.1 Características dos respondentes

Nos questionários aplicados fizemos uma parte censitária, baseada nos questionários da Prova Brasil, para entendermos um pouco mais sobre as questões pessoais dos sujeitos participantes desta pesquisa. Sendo assim, os dados abaixo foram retirados desta parte do questionário.

6.1.1 Estudantes

Analisando o perfil dos estudantes da Escola Estadual Adelaide Dantas, a partir de suas declarações de cor/raça compreendemos que eles se identificam como sendo 124 pardos, 70 brancos, 35 pretos, 10 amarelos, 4 indígenas e 7 não quiseram declarar. Em relação a gênero temos 124 do feminino, 114 masculino, 3 não-binários e 9 não quiseram declarar. Suas faixas etárias são de cento e doze possuem de 12 e 13 anos, sessenta e três de 14 e 15 anos, cinquenta e três com 10 e 11 anos, dezessete possuem de 16 a 18 anos e dois com mais de 18 anos.

Com isso compreendemos que a escola possui 262 estudantes, mas responderam a essa pesquisa 250 estudantes, sendo eles: 63 alunos no sexto ano, 64 do sétimo ano, 51 do oitavo ano, 34 do nono ano, 27 do primeiro ano e 11 do segundo ano do ensino médio. Não tivemos resposta de nenhum aluno do terceiro ano, visto que a sala acabou fechando devido a baixa demanda e a evasão escolar.

6.1.2 Docentes

Para atender todo esse público a escola tem dezoito docentes, mas apenas 14 respondentes, e quando perguntado sobre sua cor ou raça sete se declaram brancos, cinco se declaram pretos e dois pardos. Entre eles temos dez mulheres e quatro homens. Em relação à faixa etária temos cinco entre 31 a 40 anos, três entre 20 a 30 anos, três com 41 a 50 anos e três com 51 a 60 anos.

Em relação à formação, existem várias especificidades, sendo assim abordaremos o tipo de formação que estes docentes realizaram. Temos sete professores que cursaram uma licenciatura em uma Universidade Pública, ainda consta que dez fizeram pelo menos uma licenciatura também em rede privada. Existem cinco docentes que cursaram mais de uma licenciatura e outros quatro que também tem bacharelado ou cursos tecnológicos. Também temos alguns professores que têm licenciatura em pedagogia. Além disso, uma docente relata ser formada em Arquitetura e Urbanismo e nenhum docente disse não ser graduado ou ter feito magistério e normal superior.

Em relação a modalidade de ensino cursada em sua/suas graduações são variadas, a maioria realizou sua formação presencial, outros três apontaram a modalidade totalmente EAD (Ensino a Distância), enquanto dois cursaram de forma semi presencial.

Constatou-se que três professores possuem cursos de especialização, dois possuem mestrado acadêmico, outros dois têm mestrado profissional e sete não apresentam formação pós-graduada.

Uma das questões envolvia a resposta sobre o tempo de trabalho com docente, sete responderam que trabalham de um a cinco anos sendo assim são considerados professores iniciantes, seis trabalham de onze a quinze anos e um têm entre 16 a 19 anos de carreira.

Em relação a carga horária a resposta de sete docentes foi que trabalham em uma jornada de 31 a 40 horas semanais, outros seis colocaram que trabalham mais de 40 horas semanais, isso se demonstra por meio das constatações de Machado (2024).

Ao se fazer uma leitura atenta aos documentos normativos, percebeu-se que o professor deve cumprir não apenas o currículo, mas também assumir posturas esperadas pelo programa, caso contrário pode ser punido com o desligamento do programa. Isso gera a competitividade entre os docentes para se manterem no lugar de trabalho, como também eleva a sobrecarga de trabalho, que não se limita apenas ao ambiente escolar, pois muitas

vezes acabam por levar o trabalho para a própria casa, por ser preciso preencher inúmeros documentos, levantamentos a realizar e planos de ações para desenvolver. Isso sem mencionar os processos de controles tecnológicos, como documentos a ser entregues em drives ou registro de aulas online e controle de plataformas (Machado, 2024, p.15)

Também é necessário contextualizar que a escola conta com um docente responsável para cada uma das seguintes disciplinas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa, Educação Física, Ciências, Física, Química e Biologia. Há ainda dois docentes atuando na área de Artes, outros três docentes atuam em aulas de Matemática e mais três responsáveis pelas aulas de Português e Redação. Além dessas componentes curriculares, as aulas de Orientação de Estudos, Leitura, Projeto de Vida, Eletivas, Educação Financeira, Robótica e Tecnologia e Inovação são distribuídas entre diferentes professores. Dessa forma, compreende-se que a grade curricular do PEI se apresenta como bastante completa, contemplando as disciplinas previstas na BNCC e articulando-as a uma matriz diversificada, que amplia as possibilidades formativas dos estudantes.

6.1.3 Equipe gestora

A equipe gestora respondeu que é composta por três pessoas brancas e apenas uma pessoa se declara preta. Em relação ao gênero, todas as respondentes são mulheres. Sobre suas faixas etárias, três declararam ter entre 41 e 50 anos e apenas uma de 31 a 40 anos.

Compreendemos que a equipe gestora era formada por profissionais que cursaram licenciaturas em universidades privadas, sendo que uma delas também tinha cursado o magistério de nível médio. Ademais, duas tinham cursado bacharelado e/ou curso para tecnólogos. As gestoras apontam que seus cursos ocorreram de forma totalmente presencial, outros cursos de forma EAD e também de maneira semipresencial.

Verificou-se que todas possuem especialização, sendo que duas têm mestrado profissional e uma possui mestrado acadêmico. Consideramos que esses números poderiam ser mais elevados caso o Programa garantisse efetivamente o tempo de estudo previsto em sua proposta original, voltada à formação e à reflexão docente. Entendemos que a formação continuada constitui um elemento fundamental para a prática didática e para a oferta de um ensino de qualidade.

Ainda sobre a carreira, uma gestora explicou que atuou apenas um ano como docente antes de também estar na função de gestora, uma gestora tem de onze a quinze anos de docência antes de estar nesta função e duas apontam que estiveram mais de 20 anos em sala de aula antes de assumirem funções gestoras. Destacamos a ideia de função, justamente porque as CGPACs ainda atuam na sala de aula, e tanto elas como a CGPG e Diretora passaram no concurso da rede estadual paulista para docentes, mas estão alocadas na gestão. Além disso, observando sobre o tempo de gestão nesta escola, duas gestoras estão de três a cinco anos, uma gestora está de um a dois anos e a outra está há menos de um ano.

6.2 Percepções sobre a escola e clima relacional

Uma das questões analisadas diz respeito ao tempo de atuação dos docentes na escola estudada, pois compreendemos que o período de permanência influencia diretamente as relações e o clima escolar. Moro e Vinha (2021) definem o clima escolar como a identidade da escola, isto é, a forma como os sujeitos que a compõem (estudantes, docentes, equipe gestora, funcionários e comunidade) se sentem no ambiente escolar, considerando suas percepções emocionais, físicas e sociais. Dessa maneira, entende-se que, quando este clima é favorável e positivo, ele contribui tanto para a qualidade das aprendizagens quanto para o fortalecimento das relações interpessoais. Por outro lado, o ambiente também pode se tornar desfavorável e desagradável, assumindo características hostis, violentas e desmotivadoras.

Nesse sentido, destacamos que quanto maior o tempo de permanência em uma mesma escola, mais efetiva tende a ser a construção dessa identidade institucional e do vínculo relacional, favorecendo um ambiente positivo e enriquecedor, o que pode contribuir para uma educação de qualidade e para a formação integral dos estudantes, além de possibilitar um ambiente de trabalho mais satisfatório. Assim, entendemos que uma educação de qualidade deve promover aprendizagens efetivas e forme sujeitos críticos e reflexivos, capazes de desenvolver novas possibilidades para suas trajetórias escolares e sociais.

Em contrapartida, um clima desfavorável tende a alimentar uma educação superficial, centrada apenas na transmissão de conteúdos e no cumprimento de metas, em que o objetivo principal torna-se atender às demandas,

independentemente de sua qualidade. Nesse cenário, não se estabelecem relações de respeito, empatia e cuidado entre os atores educacionais; as interações passam a ocorrer apenas por obrigação, sem motivação ou propósito.

Foi observado naquela escola que havia uma significativa rotatividade docente, o que se relaciona ao regime de trabalho de grande parte dos professores da rede estadual, que atuam com contratos temporários. Isso se confirma nas informações coletadas: oito docentes estão na instituição de um a dois anos, três há menos de um ano, outros dois entre três e cinco anos, e apenas um está há cinco anos ou mais. Esse tempo de permanência também é influenciado pelo funcionamento da PEI, que envolve módulos e avaliações que podem resultar no desligamento docente. Desse modo, no período pesquisado, havia na escola nove docentes temporários e cinco concursados e efetivos, que também poderiam ser desligados do Programa dependendo de suas avaliações.

Consideramos, dessa maneira, necessário apontar que nove professores consideram o ensino desta unidade escolar bom, quatro consideram muito bom e apenas um o vê como regular. Nenhum docente disse que o ensino é ruim ou muito ruim. Isso também é percebido pelas respostas de duas gestoras, para quem o ensino na escola era bom, uma o via como regular e uma como muito bom. Assim como ocorreu com os docentes, nenhuma gestora via o ensino como ruim e/ou muito ruim. Corroboram esses dados as perspectivas dos 150 estudantes que responderam ao questionário, 108 viam a educação ofertada pela escola como boa, 50 como regular e apenas três como ruim.

Para explicitar ainda mais sobre as características da escola investigada, também foi perguntado sobre as relações entre as pessoas, pois entendemos que as relações de um ambiente impactam diretamente no clima. Com isso, temos que sete docentes consideram as relações boas, seis consideram regulares e apenas um percebe-as como muito boas. Três gestoras consideram as relações boas e uma como muito boa. Dessarte, a equipe escolar não tem uma visão negativa das relações. No segmento dos estudantes 107 consideram as relações como regulares, 92 consideram existir boas relações, 25 muito boas, 18 têm a visão de que são ruins e oito de que são muito ruins.

Temos, desse modo, um primeiro esboço das formas pelas quais cada um dos segmentos enxergam as lideranças, o ambiente escolar e a realidade cotidiana. Essa perspectiva é importante para a etapa que será desenvolvida daqui em diante,

de análise do questionário para a identificação das práticas de liderança vigentes na escola. Esta análise propõe um diálogo entre os resultados empíricos e o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, permitindo compreender como as práticas de liderança estão relacionadas às interações escolares, ao clima institucional e às condições estruturais do PEI. Assim, procuramos evidenciar tanto os avanços quanto os desafios emergentes da leitura dos dados, destacando aspectos que fortalecem a participação coletiva e aqueles que revelam fragilidades ou contradições em relação à organização e às relações na escola.

Importa destacar que, para garantir a coerência interpretativa dos resultados, não serão utilizadas porcentagens. Essa decisão metodológica foi adotada devido às diferenças expressivas no número de respondentes entre os grupos investigados, especialmente no segmento estudantil, que apresentou volume significativamente superior de respostas. Trabalhar com porcentagens em grupos de tamanhos tão desiguais poderia gerar distorções interpretativas e comparações inadequadas entre segmentos que não possuem equivalência numérica.

Dessa forma, optou-se pela apresentação dos resultados considerando exclusivamente valores absolutos, permitindo uma leitura mais precisa, transparente e contextualizada dos dados. Tal escolha reforça o compromisso desta pesquisa com a integridade analítica, evitando conclusões equivocadas que poderiam surgir de comparações proporcionalmente assimétricas.

Sendo assim, após esclarecer os critérios metodológicos adotados para a leitura dos dados, iniciamos a análise das respostas organizando-as conforme as dimensões investigadas. A primeira subseção diz respeito às questões relacionadas às lideranças distribuídas, buscando compreender como elas se manifestam nos diferentes segmentos da escola.

6.3 Liderança distribuída

A liderança distribuída, conforme proposta por Spillane (2005; 2006), rompe com a ideia de que liderar é responsabilidade exclusiva do diretor ou de uma figura central na escola. Nessa perspectiva, a liderança é entendida como um processo coletivo que emerge das interações entre diferentes sujeitos e das situações vivenciadas na escola. Assim, ela não é um atributo individual, mas uma prática

compartilhada, construída na colaboração e na corresponsabilidade entre os diversos membros da comunidade escolar.

6.3.1 Liderança distribuída para estudantes

Para analisar a liderança distribuída na escola pesquisada, organizamos os resultados em categorias específicas que consideram as particularidades de cada segmento. Os estudantes possuem formas próprias de participação e atuação, motivo pelo qual suas categorias são apresentadas separadamente, contemplando práticas de protagonismo e interação entre pares. Já docentes e equipe gestora são agrupados nas mesmas categorias, uma vez que suas atribuições se articulam e frequentemente se complementam no planejamento pedagógico, na tomada de decisões e na condução das ações escolares. Assim, a distribuição das categorias possibilita uma interpretação mais precisa e alinhada às dinâmicas reais da instituição, conforme apresentado a seguir.

Quadro 1: Dimensões da liderança distribuída para estudantes

Dimensões das lideranças distribuídas para estudantes
1. <i>Por atribuição:</i> quando a liderança do(a) estudante é atribuída pela equipe gestora e/ou professores(as).
2. <i>Por emergência:</i> quando a liderança do(a) estudante emerge da interação com outros(as) agentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

6.3.2 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Por atribuição

A liderança distribuída por atribuição refere-se às situações em que a equipe gestora ou os professores(as) designam formalmente um(a) estudante para exercer determinadas responsabilidades, como representar a turma, participar de conselhos ou atuar em espaços institucionais. Embora atribuída, essa forma de liderança ainda se insere na perspectiva de Spillane (2005; 2006), pois integra o conjunto de práticas compartilhadas que sustentam a organização escolar. Assim, a liderança não está concentrada apenas no gestor, mas é distribuída a outros sujeitos que passam a colaborar nas ações e decisões da escola, reforçando a ideia de corresponsabilidade e participação estruturada no cotidiano escolar.

Nos registros do diário de campo, essa liderança por atribuição aparece de forma concreta quando a equipe gestora solicita que determinados estudantes,

geralmente aqueles já reconhecidos pela escola por sua postura responsável, auxiliem em tarefas específicas. Em mais de uma situação observada, a gestão designou um estudante para acompanhar um colega durante um deslocamento após um conflito, funcionando como ponte comunicativa entre professor e turma. Em outro momento, foi possível registrar que a liderança da turma foi convocada pela coordenação para transmitir orientações sobre a organização do espaço durante uma atividade coletiva, reforçando seu papel formal de mediação. Esses exemplos mostram que a liderança por atribuição se manifesta na prática cotidiana por meio de responsabilidades delegadas que conferem ao estudante um lugar de referência, ainda que sua atuação dependa diretamente da orientação e do reconhecimento da equipe escolar. Isso é bem observado nas práticas de liderança de turma e dos alunos acolhedores.

Entretanto, ao analisarmos as respostas dos estudantes sobre as situações de liderança por atribuição, observamos que eles reconhecem que essa prática não envolve todos, mas isso não se configura como um problema. Conforme evidenciado nas vivências e registros do diário de campo, a escola delega funções formais de liderança a determinados estudantes, e essa escolha recai, com frequência, sobre aqueles que demonstram maior interesse ou disponibilidade para assumir tais responsabilidades. Isso demonstra que a delegação existe e está presente no dia a dia da escola, mas não exige que todos participem da mesma forma, uma vez que a não participação também é um direito e faz parte do respeito à individualidade e às preferências de cada estudante.

Isso pode ser observado quando respondem sobre o incentivo à participação, revelando que alguns estudantes são frequentemente e/ou sempre incentivados. Destacamos, entretanto, que consideramos que seja essencial que todos os estudantes sejam incentivados à participação.

Estudantes são incentivados a participar do conselho escolar

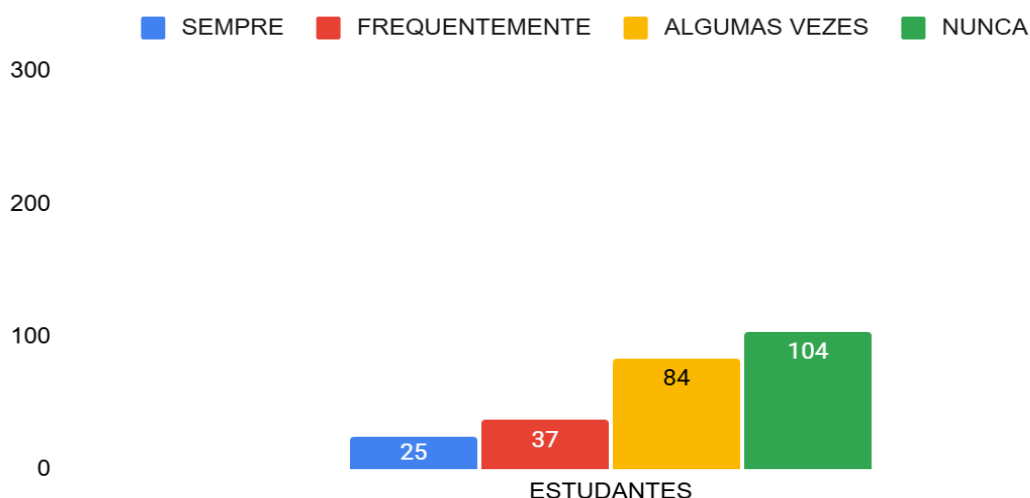


Figura 1 - Estudantes são incentivados a participar do conselho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os estudantes são incentivados a participar do grêmio estudantil.

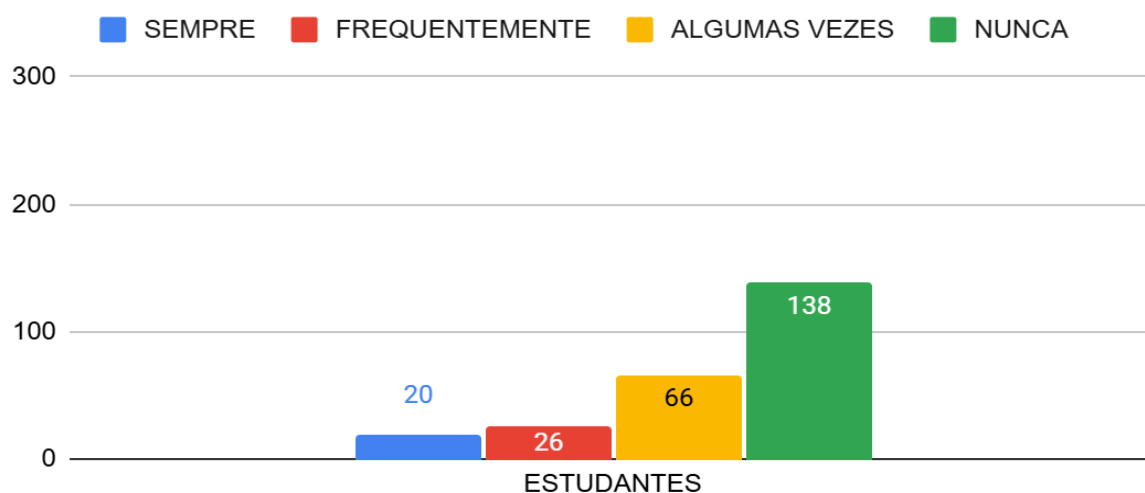


Figura 2 - Estudantes são incentivados a participar do grêmio estudantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

O mesmo acontece quando observamos a figura 2 que analisa o incentivo ao grêmio, compreendemos que existe o incentivo por meio de algumas respostas, mas ressaltamos que a participação não precisa ser total, porém existe a necessidade de que todos sejam incentivados. Assim, a liderança por atribuição cumpre seu papel

dentro da lógica da liderança distribuída, permitindo que aqueles que desejam e se sentem confortáveis assumam essas posições, enquanto os demais permanecem representados sem que isso implique em situações que alguns estudantes se sintam mais privilegiados/prestigiados do que outros.

6.3.3 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Por emersão

A liderança distribuída por emersão, conforme discutem Spillane (2005; 2006) e retomado por Esposito (2023), refere-se ao exercício espontâneo da liderança que surge a partir das interações entre os sujeitos no cotidiano escolar, sem designação formal. Essa forma de liderança emerge quando os estudantes, pela dinâmica do grupo, assumem iniciativas de colaboração, organização ou mediação, influenciando seus pares de maneira natural e situacional. A liderança, nesse caso, não deriva de um cargo, mas de práticas vividas e reconhecidas no fluxo das relações, expressando a compreensão de que o ato de liderar é produzido coletivamente, no encontro entre sujeitos, contextos e necessidades. Essa perspectiva evidencia que a liderança distribuída se constitui também nos gestos diários que fortalecem a cooperação entre os estudantes e ampliam as possibilidades de participação.

Nos registros do diário de campo, há um exemplo claro dessa dinâmica quando, durante uma atividade em sala, um estudante tomou a iniciativa de auxiliar espontaneamente um colega que demonstrava dificuldade em compreender a proposta, explicando o conteúdo de maneira acessível e mantendo a organização do grupo enquanto o professor atendia outra demanda. Nesse episódio, a liderança emergiu naturalmente da interação, sem orientação da gestão ou do docente, revelando a força das relações e o papel ativo dos estudantes na construção do ambiente escolar. Além disso, uma outra forma de emersão se dá na representação, por isso o questionário traz a seguinte questão:

Os estudantes representam seus colegas no conselho de escola.

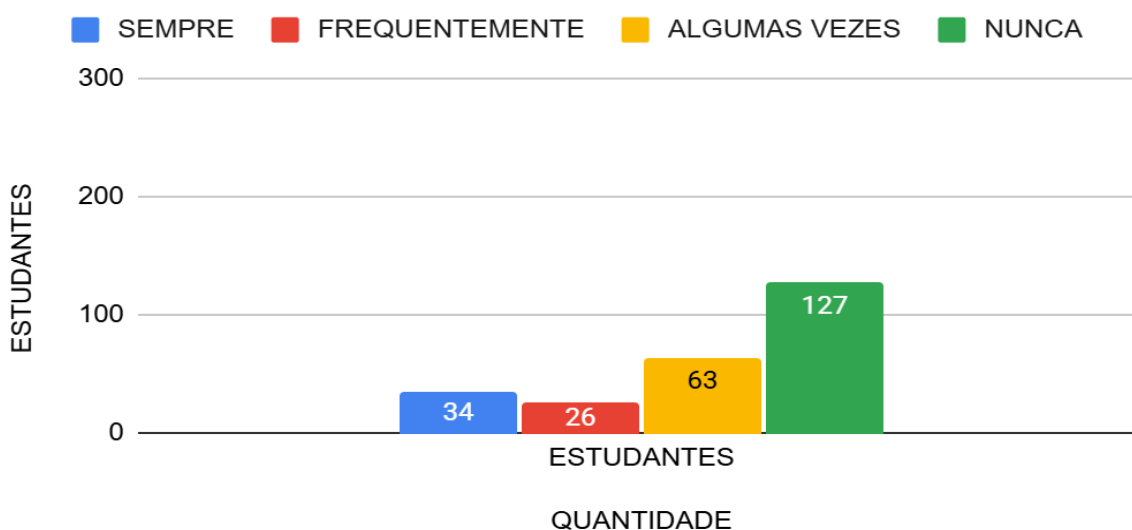


Figura 3 - Os estudantes representam seus colegas no conselho de escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A análise dessa situação pode ser compreendida de forma positiva, uma vez que pelo menos 60 estudantes afirmam que há representação em muitos momentos, enquanto outros 63 apontam que essa representação ocorre em algumas situações. Ao mesmo tempo, chama atenção o número expressivo daqueles que indicam que a representação não acontece. Essa percepção pode estar relacionada a diversos fatores: nem todos os estudantes ocupam esses espaços formais de participação, alguns podem não acompanhar de perto o que é discutido pelos representantes, e outros podem simplesmente não se sentirem efetivamente representados. O ponto central, porém, é reconhecer que, de maneira geral, existe participação e representação estudantil acontecendo na escola, ainda que não seja vivenciada e percebida de forma homogênea entre todos.

Com esses elementos estabelecidos, seguimos para as próximas dimensões da liderança distribuída, de modo a ampliar e detalhar sua compreensão no contexto investigado.

Quadro 2: Dimensões da liderança distribuída para professores e equipe gestora

Dimensões da liderança distribuída para professores e equipe gestora
1. Práticas de coexecução: envolvem a execução conjunta de atividades, desenvolvidas nos mesmos locais e horários de forma colaborativa.
2. Práticas coletivas: envolvem atividades colaborativas que podem ser desenvolvidas separadamente, preservando sua interdependência.
3. Práticas coordenadas: envolvem práticas interdependentes e colaborativas que devem ser realizadas em uma sequência específica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

6.4 Liderança Distribuída -Dimensão: Liderança distribuída equipe escolar

As práticas de coexecução, dentro da perspectiva da liderança distribuída, referem-se às situações em que gestores e professores atuam conjuntamente na realização de uma mesma atividade, compartilhando espaço, tempo e responsabilidades de maneira simultânea. Nessa dinâmica, não há apenas divisão de tarefas, mas uma ação colaborativa efetiva, em que todos contribuem diretamente para o desenvolvimento da atividade, construindo soluções e ajustando encaminhamentos em diálogo constante.

6.4.1 Prática de coexecução – Categoria: Práticas de coexecução

Conforme discutido por Spillane (2005; 2006), a liderança se manifesta nas interações e não apenas nas ações individuais, e, nesse caso, a coexecução evidencia exatamente essa construção conjunta, pois a prática emerge da colaboração direta entre profissionais que, ao atuarem lado a lado, articulam saberes, decisões e intervenções que sustentam o funcionamento da escola. Essa forma de atuação revela como a liderança distribuída se materializa na prática cotidiana, fortalecendo a corresponsabilidade e a integração entre os diferentes agentes da instituição.

Nos registros do diário de campo, há um exemplo claro dessa dinâmica quando, durante a observação de uma aula, a coordenadora pedagógica entrou para acompanhar o trabalho do professor, permanecendo na sala e observando a condução da atividade, prática que o docente relatou ser comum e parte do apoio pedagógico oferecido pela gestão. Nessa situação, a presença simultânea da gestão

e do professor, atuando no mesmo contexto e com um objetivo pedagógico comum, caracteriza a coexecução, uma vez que ambos contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino, seja por meio do acompanhamento, da orientação ou da troca de devolutivas posteriores.

Professores planejam suas aulas junto com os colegas nas reuniões semanais

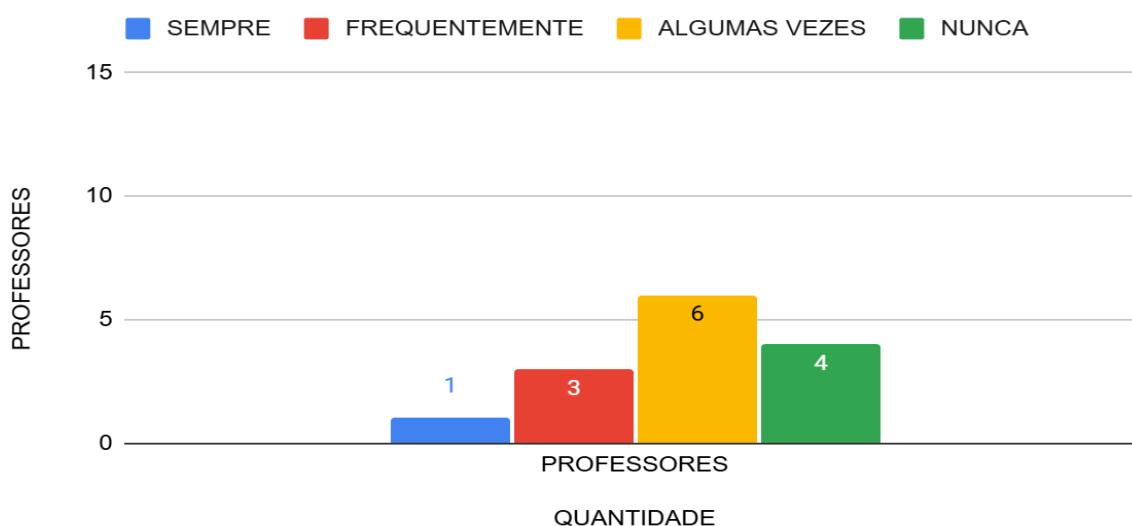


Figura 4 - Professores planejam suas aulas junto com os colegas nas reuniões semanais

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

De acordo com Esposito (2023), as práticas de coexecução caracterizam-se pela atuação simultânea entre diferentes agentes escolares na realização de uma mesma ação, de modo que a liderança se constrói na colaboração direta e no compartilhamento do trabalho.

Colaboração entre gestão e professores para planejamento das aulas

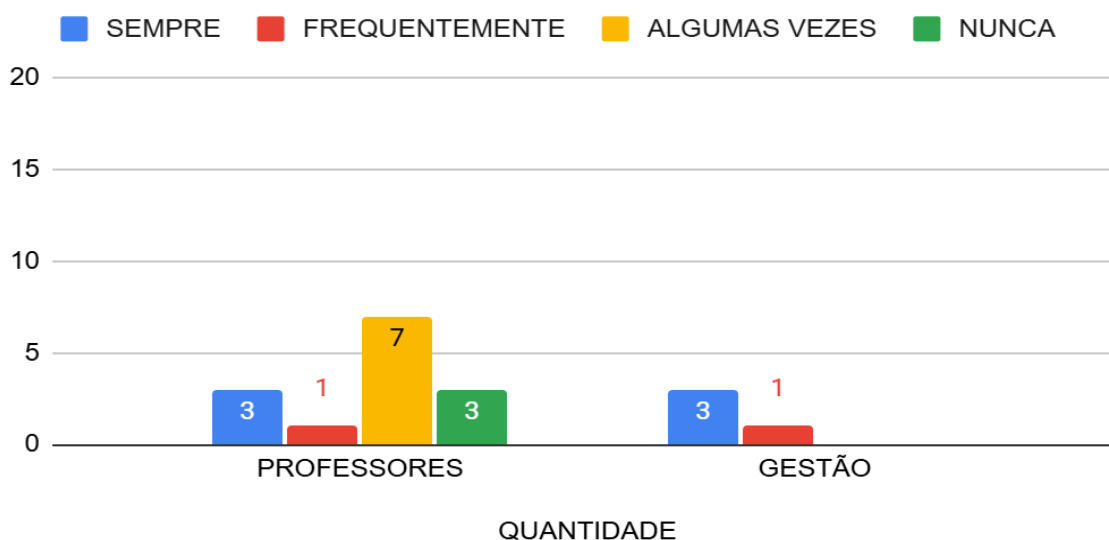


Figura 5 - Colaboração entre gestão e professores para planejamento das aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Nos gráficos apresentados nas Figuras 4 e 5, observa-se que a maior parte dos professores afirma planejar suas aulas junto aos colegas, e um número significativo também indica colaboração com a gestão. À luz do referencial teórico desta investigação, esses dados evidenciam que a liderança não se concentra apenas em um agente, mas emerge no encontro entre professores e gestores, que compartilham decisões e estratégias em um mesmo processo de construção pedagógica. Assim, o planejamento conjunto ilustrado nos gráficos confirma a presença de práticas de coexecução, uma vez que os sujeitos envolvidos constroem a ação educativa de forma articulada e integrada, exatamente como Esposito (2023) descreve ao tratar da liderança distribuída como prática situada nas interações cotidianas.

Elaboração de projetos/atividades realizados em conjunto pela gestão e professores

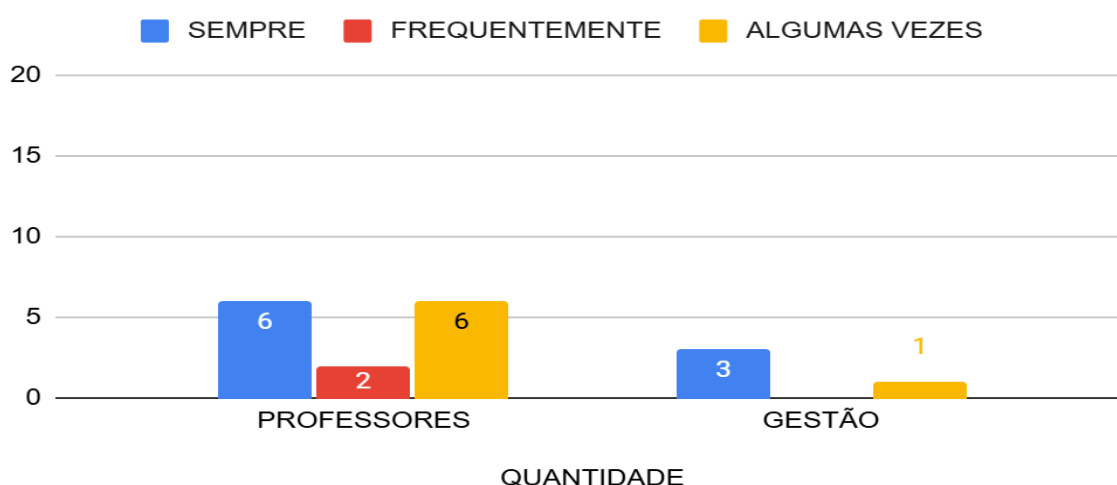


Figura 6- Elaboração de projetos/atividades realizados em conjunto pela gestão e professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

O mesmo se dá quando perguntados sobre a existência de projetos que são elaborados entre gestão e docentes, é possível compreender que as respostas são positivas indicando essa relação de trocas entre os segmentos.

6.4.2 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Práticas coletivas

Segundo Esposito (2023), as práticas coletivas na liderança distribuída são caracterizadas por ações que não ocorrem necessariamente de forma simultânea entre os agentes, mas que se articulam por meio de tarefas interdependentes, conectadas por um objetivo comum. Nessa perspectiva, cada profissional pode desenvolver sua parte do trabalho em momentos distintos, mas a colaboração permanece presente porque as ações se complementam, resultando em um produto coletivo. É o caráter articulado dessas práticas que define sua natureza coletiva: mesmo quando professores e gestão não estão juntos no mesmo espaço ou tempo, seus esforços convergem para a mesma finalidade, expressando uma liderança construída na interdependência e na continuidade das ações educativas, tal como Esposito explicita ao discutir a natureza relacional e processual da liderança distribuída.

Uma prática coletiva que foi possível visualizar de forma recorrente eram pautas dos ATPCAs, nas quais docentes de uma determinada área começavam elaborar documentos, planejar planos de nivelamento e em outros dias e momentos outros docentes de outras áreas continuavam o mesmo documento. Ademais disso, isso pode ser observado nas respostas dadas nos questionários, como por exemplo:

A equipe gestora e os professores trabalham coletivamente para alcançar os objetivos

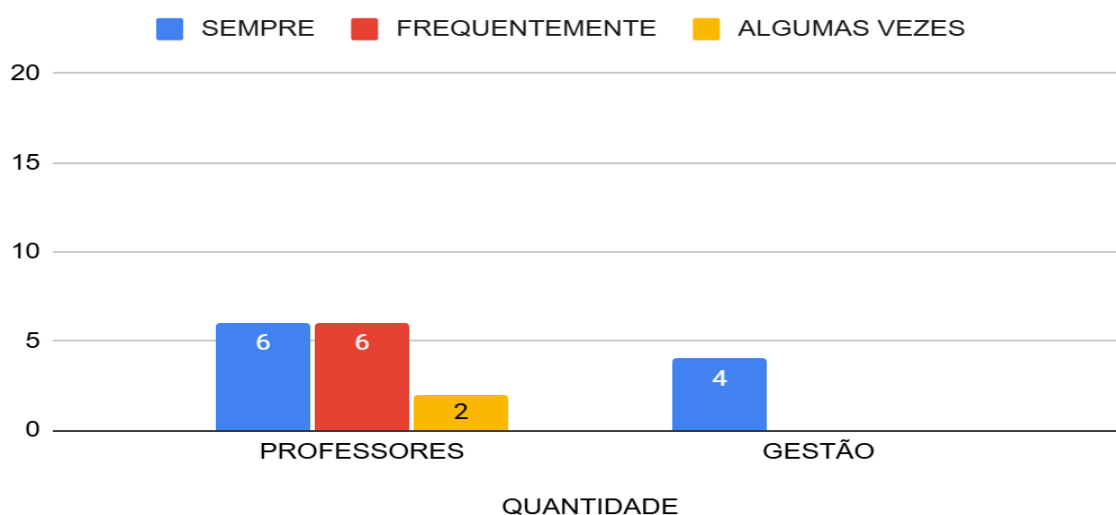


Figura 7- A equipe gestora e os professores trabalham coletivamente para alcançar os objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Essas práticas coletivas, voltadas ao alcance de objetivos comuns e ao cumprimento das metas institucionais, acontecem de forma cotidiana e contínua, sendo constantemente retomadas nas reuniões de planejamento. Elas se manifestam quando os professores se reúnem para discutir e enfrentar situações de defasagem, quando dedicam parte de suas aulas para auxiliar os estudantes no avanço das plataformas que apresentam atrasos, e quando as tutorias atuam de maneira conjunta para retomar conteúdos necessários, indo além da responsabilidade individual de cada docente. Esse esforço compartilhado evidencia que o trabalho coletivo está presente diariamente na rotina escolar, articulando ações que se complementam e fortalecem o processo pedagógico.

A gestão propõe atividades de colaboração entre os professores

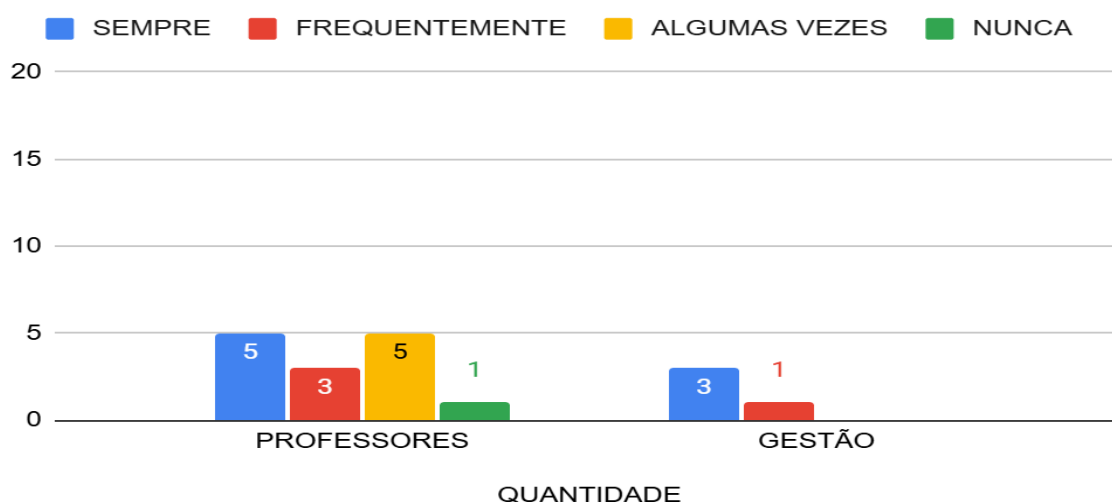


Figura 8- A gestão propõe atividades de colaboração entre os professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Foi observado que, em praticamente todas as reuniões e momentos de diálogo, a gestão enfatizava a importância de compreender a escola como uma unidade, destacando a necessidade constante de colaboração e cooperação entre os profissionais. Essa orientação aparece de forma recorrente nos discursos da equipe gestora e é reforçada nas práticas coletivas, indicando a valorização de um trabalho articulado. A figura 8 representa uma das questões do questionário que evidencia claramente essa percepção, ao revelar que os professores reconhecem a relevância desse movimento colaborativo para o funcionamento da escola.

6.4.3 Dimensão: Liderança distribuída – Categoria: Práticas coordenadas

As práticas coordenadas, segundo Gronn (2002), caracterizam-se por ações interdependentes que precisam ocorrer em uma sequência específica para que o objetivo comum seja alcançado. Diferentemente das práticas de coexecução, que acontecem de forma simultânea, ou das práticas coletivas, que se articulam mesmo quando realizadas separadamente, as práticas coordenadas dependem da organização ordenada do trabalho entre os agentes, de modo que cada etapa só avança quando a anterior é concluída. Nesse modelo, professores e gestão desenvolvem partes distintas do processo, mas conectadas entre si, exigindo

comunicação contínua, alinhamento de informações e definição clara de responsabilidades. Assim, a liderança distribuída se materializa na capacidade da instituição de estruturar fluxos de trabalho nos quais cada agente desempenha sua função em tempos distintos, mas de maneira complementar, garantindo que o resultado final seja fruto de uma sequência planejada e integrada de ações.

A gestão implementa projetos/atividades em etapas a serem desenvolvidas de maneira sequencial.

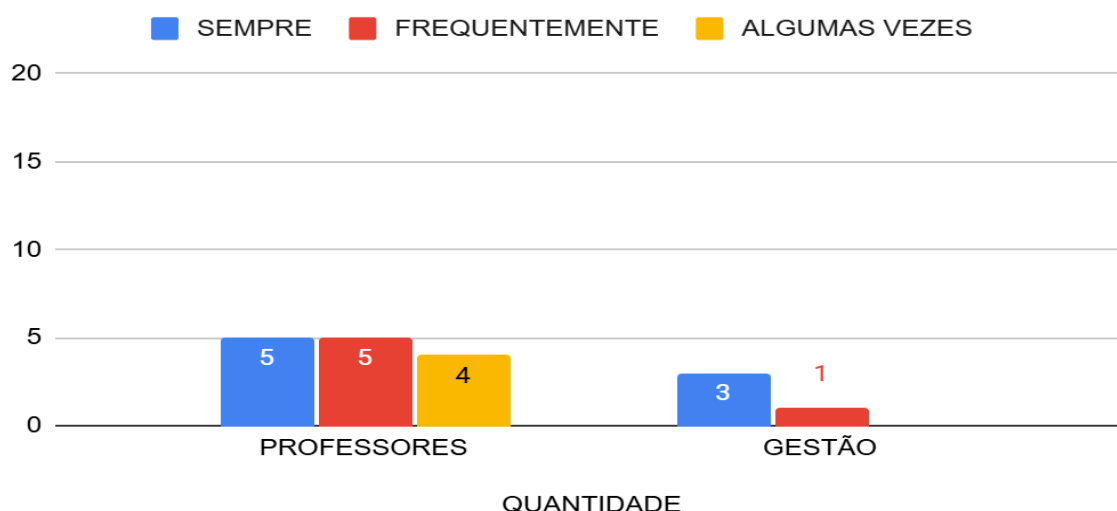


Figura 9- A gestão implementa projetos/atividades em etapas a serem desenvolvidas de maneira sequencial.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Uma ação observada na escola que se enquadra nas práticas coordenadas descritas por Gronn (2002) consiste no processo de organização e acompanhamento das plataformas digitais. No diário de campo, fica evidente que a gestão estabelece orientações iniciais e define as prioridades para o trabalho nas plataformas, que depois são desenvolvidas pelos professores ao longo da semana, em etapas que dependem da anterior para seguir adiante.

A gestão propõe ações nas quais professores(as) de diferentes áreas/segmentos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns

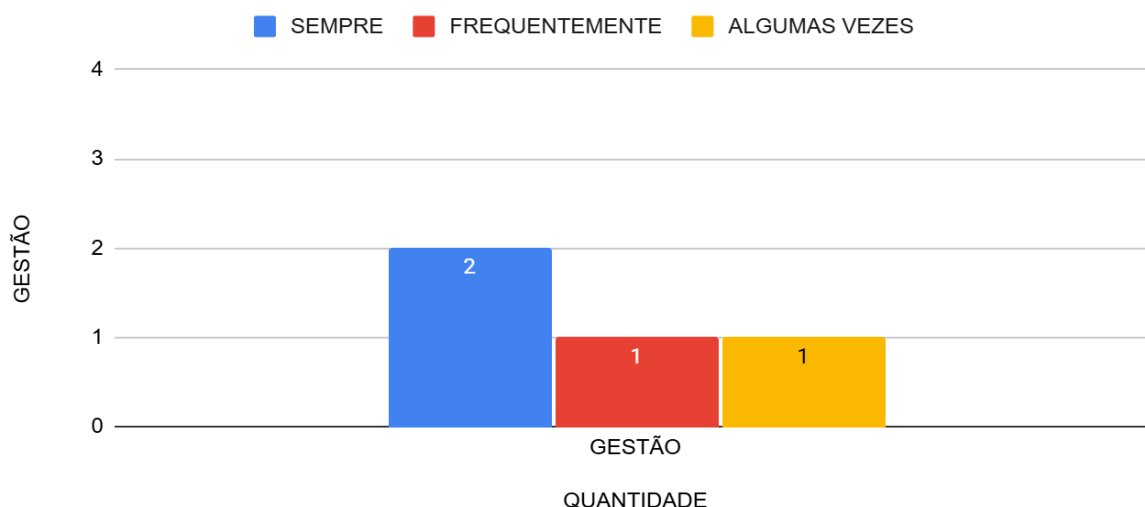


Figura 10- A gestão propõe ações nas quais professores(as) de diferentes áreas/segmentos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Esse movimento aparece quando os docentes relatam que os horários de estudo acabam sendo utilizados para organizar as tarefas pendentes das plataformas, exigindo que eles planejem, registrem e revisem continuamente o andamento das atividades antes que a gestão possa analisar os resultados e reorganizar as próximas demandas. O trecho a seguir demonstra essa dinâmica sequencial e interdependente, típica das práticas coordenadas:

Os horários de estudo são importantes, mas frequentemente acabam sendo utilizados para organização das tarefas das plataformas, tornando necessário que os docentes desenvolvam hábitos de registro e controle rigorosos (Diário de Campo, 2025, p. 165).

Nesse processo, gestão e professores assumem uma etapa distinta do fluxo de trabalho, mas todas as etapas se conectam de forma contínua e necessária, compondo exatamente o tipo de coordenação como uma forma de liderança distribuída baseada na articulação e complementaridade das práticas.

A gestão orienta os professores em relação às suas dificuldades

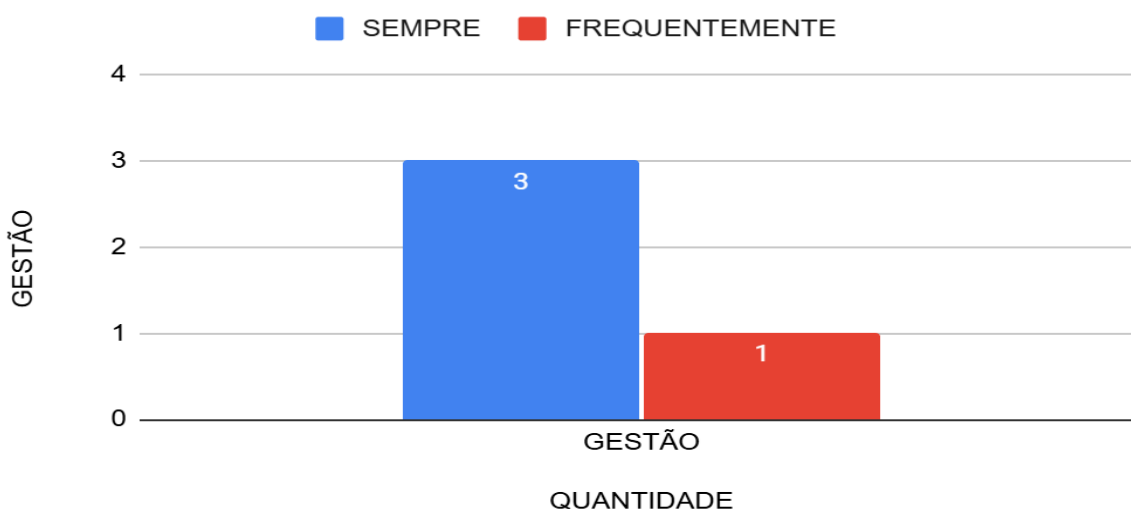


Figura 11- A gestão orienta os professores em relação às suas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Quando a gestão orienta os professores em relação às suas dificuldades, isso pode ser entendido como uma prática coordenada porque envolve uma sequência organizada de ações que dependem umas das outras para acontecer. Primeiro, a gestão identifica quais são as necessidades, desafios ou pontos de atenção percebidos no trabalho docente. Em seguida, ela orienta, sugere caminhos, estabelece prioridades e indica ajustes necessários. Baseados nessas orientações, os professores retomam suas práticas, reorganizam suas estratégias e realinham suas atividades. Depois, essas ações retornam à gestão, que acompanha novamente o andamento, verifica se houve avanços e redefine, se necessário, novos encaminhamentos. Assim, trata-se de um movimento contínuo e articulado, no qual cada etapa só faz sentido porque está vinculada à anterior e prepara a próxima, demonstrando que gestão e professores atuam em fases distintas, mas complementares, para garantir que o processo ensino-aprendizagem avance de forma estruturada.

É válido ressaltar que toda essa análise se apresenta apenas na ótica da gestão, pois só existe esse questionamento para a equipe gestora e não aparece para os docentes.

No diário de campo, há um momento que evidencia de forma clara a prática da gestão ao oferecer devolutivas aos docentes durante o conselho de classe/ano/série. Após a apresentação dos resultados de um questionário elaborado pela gestão e respondido pelos estudantes para responder as percepções dos mesmos sobre aulas e os docentes, foi organizado também uma devolutiva individual estruturada que incluía pontos fortes e aspectos a serem aprimorados. Esse processo gerou um movimento de reflexão entre os docentes, que receberam orientações específicas sobre suas práticas e foram informados de que haveria acompanhamento posterior individualizado. O registro mostra que a gestão conduziu essa etapa de forma sistemática, utilizando uma metodologia baseada em um “sistema de semáforo” para identificar níveis de atenção e melhorias. O trecho a seguir demonstra essa situação:

Após o conselho, percebi um clima diferente na escola: professores mais silenciosos e reflexivos. Ao investigar, soube que a gestão havia apresentado a devolutiva dos questionários dos estudantes. Alguns docentes relataram ter ficado surpresos e até abalados com as opiniões dos alunos. A gestão explicou que faria reuniões individuais de feedback, com base em um sistema de semáforo, apontando pontos de atenção e melhorias (Diário de Campo, 2025, p.178)

As categorias examinadas: por atribuição, por emersão, práticas de coexecução, práticas coletivas e práticas coordenadas, revelam a coexistência de diferentes formas de participação que se complementam. Enquanto a liderança por atribuição se expressa em responsabilidades formalmente delegadas, a liderança por emersão se evidencia em iniciativas espontâneas, especialmente entre estudantes e docentes. Do mesmo modo, as práticas colaborativas entre professores e gestão, observadas nos planejamentos, nas ATPCAs e no acompanhamento das plataformas digitais, revelam dinâmicas de coexecução e de organização sequencial alinhadas às proposições de Gronn (2002) sobre interdependência e complementaridade nas práticas escolares.

Os dados quantitativos dos questionários reforçam essas interpretações ao indicar que grande parte dos sujeitos reconhece a presença frequente de ações conjuntas e de fluxos de trabalho articulados. Já os registros de campo confirmam que a colaboração é recorrente, ainda que marcada por diferentes níveis de engajamento entre os segmentos.

Dessa forma, conclui-se que a liderança distribuída na escola investigada se configura como um elemento estruturante da dinâmica institucional, articulando

práticas formais e espontâneas, ações simultâneas e sequenciais, e interações que sustentam a corresponsabilidade e o trabalho coletivo. Apesar de persistirem desafios relacionados à participação equitativa entre os sujeitos, observa-se um movimento consistente em direção à consolidação de uma cultura colaborativa que potencializa os processos pedagógicos e organizacionais da instituição.

6.5 Liderança Participativa

A seguir analisamos as categorias referentes à dimensão da liderança participativa, que se distancia de uma lógica centralizadora e hierárquica, sendo concebida como prática relacional, horizontal e colaborativa, na qual diferentes atores escolares: gestores, docentes, estudantes e famílias, compartilham responsabilidades e decisões. Essa perspectiva possibilita a construção de uma cultura democrática, marcada pela valorização da escuta, pela mobilização coletiva e pelo reconhecimento de todos os segmentos como protagonistas do processo educativo.

Quadro 3: Dimensões de liderança participativa

Dimensões da liderança participativa	
Participação	3. <i>Diálogo</i> 4. <i>Compartilhamento de poder e decisões</i>
Ética	5. <i>Empoderamento</i> 6. <i>Valores (respeito como valor primordial)</i>
Justiça	7. <i>Igualdade</i> 8. <i>Equidade (que contempla a diversidade)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Carvalho, Sobral e Mansur (2020) reforçam que práticas de liderança participativa dependem da criação de um ambiente escolar seguro e colaborativo, no qual todos se sintam autorizados a agir como líderes:

Nossos resultados mostram que as organizações devem ter práticas que promovam um clima de colaboração e segurança. Ao fazer isso, a liderança não afetará apenas positivamente os resultados organizacionais, mas também oferecerá representatividade e democracia. A segurança participativa — marcada pelo apoio social, pela voz reconhecida e pelo propósito compartilhado — é condição essencial para que estilos coletivos de liderança surjam e se consolidem. Essa dinâmica permite que a liderança

seja percebida não como ato isolado de um dirigente, mas como processo coletivo que fortalece o engajamento e a corresponsabilidade de todos (Carvalho, Sobral e Mansur, 2020, p. 538).

A seguir discutimos os dados levantados nos três segmentos na dimensão da liderança participativa em cada uma de suas categorias constituintes.

6.5.1 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Participação-subcategoria: Diálogo

O diálogo, como categoria central da liderança participativa, ganha força tanto na perspectiva freiriana quanto na reflexão de Woods (2005). Para Freire (1996), o diálogo é um encontro transformador, que vai além da troca de palavras e se constitui como prática de humanização e de construção coletiva do mundo, sendo, portanto, fundamento de qualquer ação educativa democrática. Nessa mesma direção, Woods destaca que a liderança democrática só se efetiva em ambientes dialógicos, nos quais hierarquias são enfraquecidas e diferentes vozes podem compartilhar poder, construir significados comuns e promover solidariedade. Ao aproximar essas concepções, compreende-se que o diálogo não é apenas um recurso comunicativo, mas um princípio que possibilita a redistribuição do poder e a corresponsabilidade de todos os segmentos escolares, garantindo que decisões coletivas reflitam a pluralidade da comunidade educativa.

Analizamos, a seguir, questões direcionadas aos três segmentos da comunidade escolar, com o intuito de compreender como cada um deles percebe e vivencia as práticas relacionadas à liderança. Essa análise comparativa permite identificar convergências e divergências nas percepções de gestão, docentes e estudantes, evidenciando como cada ator interpreta seu próprio papel e o dos demais nas dinâmicas institucionais.

Conversa com as famílias por meio de redes sociais, tipo WhatsApp.



Figura 12- Conversa com as famílias por meio de redes sociais, tipo WhatsApp.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Buscando compreender se existe conversa da equipe escolar com as famílias por meio das redes sociais, como WhatsApp, os dados revelam que todos os atores identificam que existe uma comunicação bastante frequente com as famílias. Isso também pôde ser visto nas observações realizadas na escola, nas quais foi possível identificar um significativo empenho da equipe em manter as famílias a comunidade familiar informadas e envolvidas. Esse esforço demonstra o reconhecimento da importância da família como parceira nos processos educativos, fortalecendo a corresponsabilidade e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais integrado. Além disso, o diário de campo aponta que:

Outro aspecto que chamou a atenção foi o uso das redes sociais institucionais (Facebook e Instagram) como ferramenta de comunicação com a comunidade. A escola mantém postagens constantes sobre provas, simulados, projetos, resultados de olimpíadas, reuniões de pais e alunos destaque. Essa prática complementa o uso dos grupos de WhatsApp, reforçando a transparência e ampliando o vínculo entre escola e famílias (Diário de Campo, 2025, p. 196)

É evidente que, com o avanço das tecnologias, os meios digitais passaram a assumir um papel central como canais oficiais de comunicação escolar; contudo, para além dessas ferramentas, torna-se igualmente importante considerar a

relevância dos diálogos presenciais na construção de vínculos e no fortalecimento das relações entre escola e famílias.

Conversas com as famílias pessoalmente ou por telefone



Figura 13- Conversas com as famílias pessoalmente ou por telefone.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Neste tópico a resposta da equipe gestora e dos professores se mantém, enquanto entre os estudantes, os resultados aparecem de forma mais variada. Essa variação demonstra que, além do empenho da escola, a efetividade desse diálogo depende também da disponibilidade e do engajamento das famílias. Ainda assim, é notório que a grande maioria dos responsáveis participa e tem acesso a informações diárias sobre a rotina e as decisões escolares. Tudo isso foi visto constantemente nas observações, o que reforça a relevância da dimensão do diálogo dentro da liderança participativa.

Buscando compreender sobre o diálogo em meio às situações de conflito, foi possível observar que:

Escuta entre professores e estudantes nos conflitos

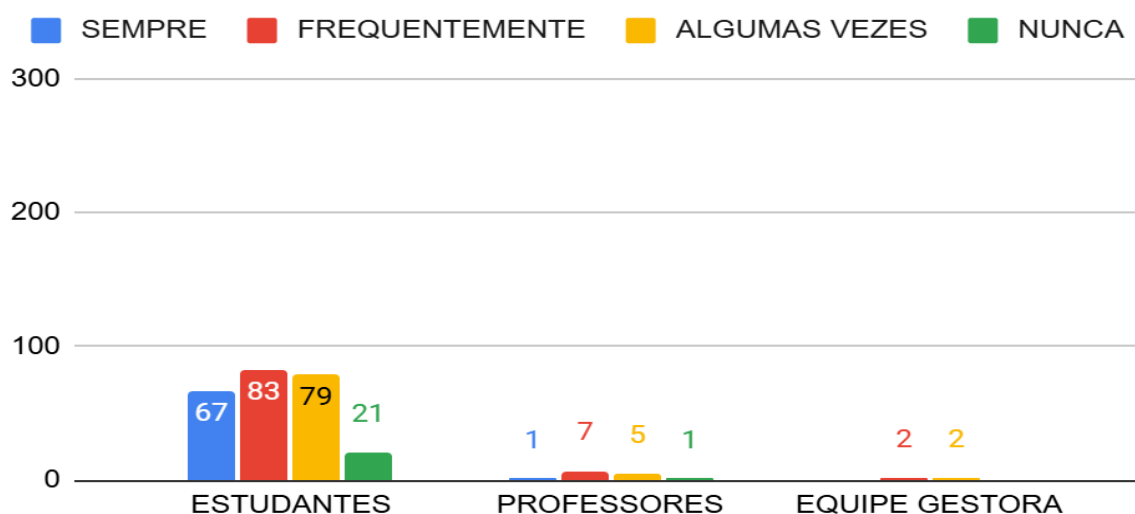


Figura 15- Escuta entre professores e estudantes nos conflitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A análise do gráfico referente à *escuta entre professores e estudantes nos conflitos* evidencia uma diferença perceptível entre as percepções dos segmentos. Enquanto 67 estudantes afirmam que “sempre” são ouvidos e outros 83 indicam que isso ocorre “frequentemente”, os professores apresentam respostas mais distribuídas, sugerindo que, embora reconheçam práticas de diálogo, nem sempre as percebem como plenamente efetivas. Essa assimetria indica que a escola desenvolve esforços para promover a escuta dos estudantes, mas também que a prática ainda não é vivenciada da mesma forma por todos os atores escolares.

À luz da liderança participativa, tal discrepância reforça o que Paro (2001) destaca ao afirmar que a gestão democrática pressupõe a valorização do diálogo como mediação central das relações escolares, condição para que todos os sujeitos se reconheçam como participantes legítimos do processo educativo. O autor também enfatiza que a participação só se concretiza quando existe escuta real e compartilhamento de decisões, pois “a democratização da escola exige a inclusão efetiva das vozes daqueles que historicamente foram silenciados” (PARO, 2010, p. 87). Assim, os dados analisados revelam avanços importantes na direção de uma

cultura de diálogo, mas também evidenciam a necessidade de fortalecer práticas participativas que envolvam professores e estudantes de maneira mais equitativa.

Os dados apresentados indicam a existência de espaços institucionais de participação estudantil, como o conselho escolar e o grêmio estudantil. No entanto, a mera existência desses dispositivos não garante, por si só, uma participação democrática substantiva. Conforme autores do campo da gestão democrática, como Lima (2014), discutem que a participação pode assumir um caráter meramente formal quando se restringe à presença em instâncias representativas, sem que haja influência efetiva nos processos decisórios da escola.

Nesse sentido, observa-se uma tensão entre o discurso institucional do protagonismo juvenil, amplamente defendido nos documentos do PEI, e as práticas concretas vivenciadas na escola. A participação estudantil, conforme evidenciam os dados, tende a se concentrar em poucos representantes, o que levanta questionamentos sobre a compreensão que os próprios estudantes possuem acerca da representatividade e sobre o alcance deliberativo desses espaços.

6.5.2 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Participação - subcategoria: Compartilhamento de poder e decisões

O compartilhamento de poder e decisões constitui uma das dimensões centrais da liderança participativa, pois representa a superação de modelos hierárquicos tradicionais e a abertura de espaços efetivos para a construção coletiva das práticas escolares. Ao considerar que a liderança não deve ser monopólio da gestão, mas resultado da interação entre diferentes agentes, essa categoria garante que professores, estudantes e gestores assumam corresponsabilidade nas deliberações que orientam a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, autores como Spillane (2006) destacam que a liderança emerge justamente das interações entre atores e contextos, enquanto Woods (2005) reforça que o caráter democrático das escolas depende da quebra de estruturas centralizadoras e da valorização do diálogo e da deliberação coletiva.

Nesta semana de conselho, observei a aplicação de questionários aos estudantes, para que avaliassem professores, gestão e infraestrutura. A diretora disse que era um momento para que os alunos tivessem voz e que os resultados seriam considerados nos conselhos (Diário de Campo, 2025, p.177)

Analisando a situação destacada acima é possível compreender que a equipe gestora vem buscando ferramentas para que as percepções e opiniões dos estudantes façam parte de momentos importantes da instituição, como o conselho escolar. Sendo assim, se faz necessário compreender como os atores têm participado desses momentos.

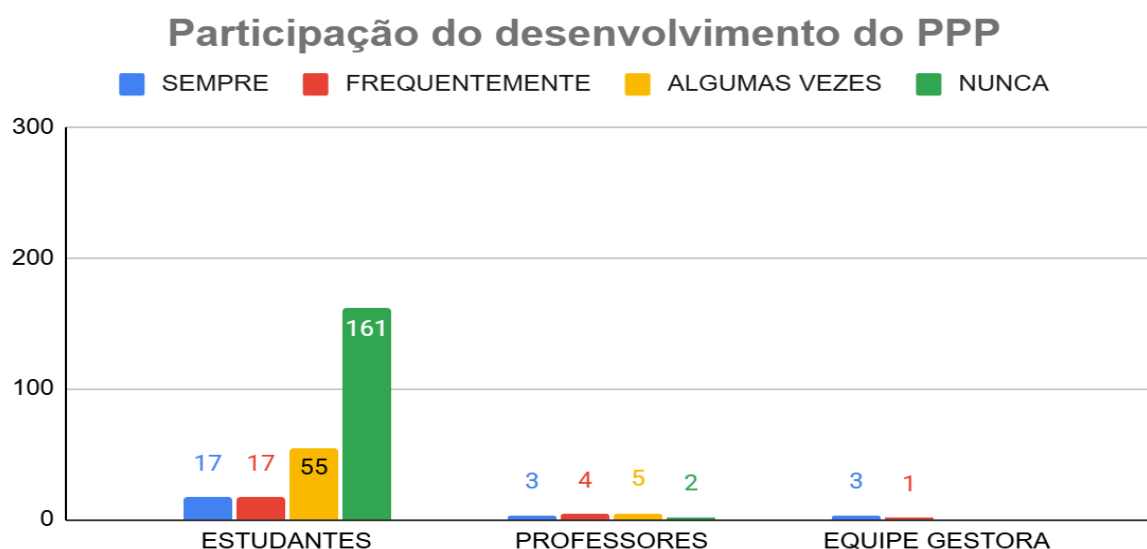


Figura 16- Participação do desenvolvimento do PPP

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

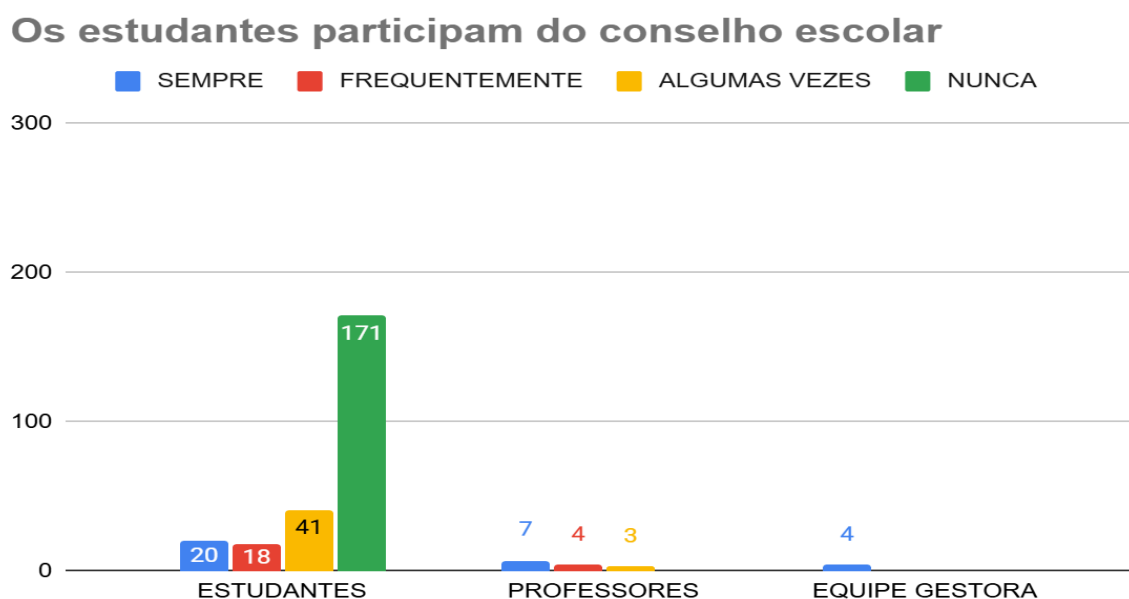


Figura 17 - Participação dos estudantes no conselho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Nesta inserção, conversei com líderes de turma e outros estudantes durante momentos de tutoria. Perguntei-lhes o que significava ser líder de turma, e as respostas foram bastante reveladoras. Os estudantes disseram que o líder de turma atua quase como um ‘segundo professor’, ajudando na disciplina, organizando a sala, repassando informações da gestão e apoiando colegas com dificuldades. Além disso, falaram do Grêmio Estudantil, que consideram uma representação importante dos alunos, ainda que nem todos se interessem em participar. Disseram gostar dos questionários aplicados pela gestão, pois os veem como oportunidade de expressar opiniões sem medo de retaliação. Todavia, foi observado na escola estudada que os alunos nem sempre têm vontade para participar desses âmbitos, porém é importante entender que este espaço existe e é ocupado por aqueles que têm a vontade e ações protagonistas de participação (Diário de campo, 2025, p. 174)

Percebe-se, pelo excerto, que os estudantes têm uma razoável visão do que seja a participação, entendendo os colegiados escolares como importantes instâncias para que ela ocorra.

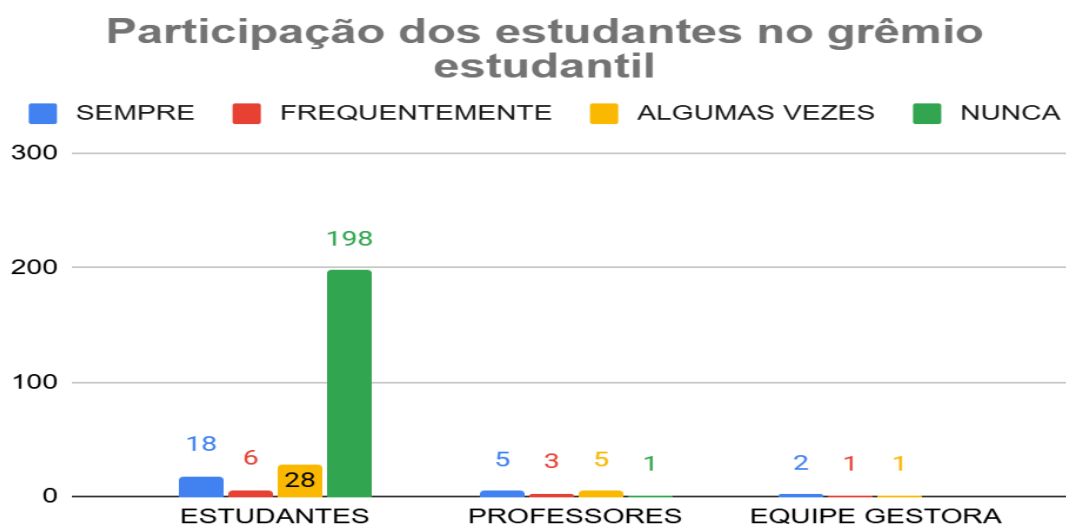


Figura 18 - Participação dos estudantes no grêmio estudantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados nesta subseção evidenciam que o compartilhamento de poder e de decisões na escola estudada ocorre predominantemente por meio de mecanismos de representação, como o conselho escolar, o grêmio estudantil e a liderança de turma. Esses dispositivos configuram espaços formais de participação, previstos tanto na legislação educacional quanto nas diretrizes do PEI. No entanto, a análise dos dados exige ir além da constatação da existência desses espaços,

problematizando sua efetividade enquanto instâncias democráticas de decisão coletiva.

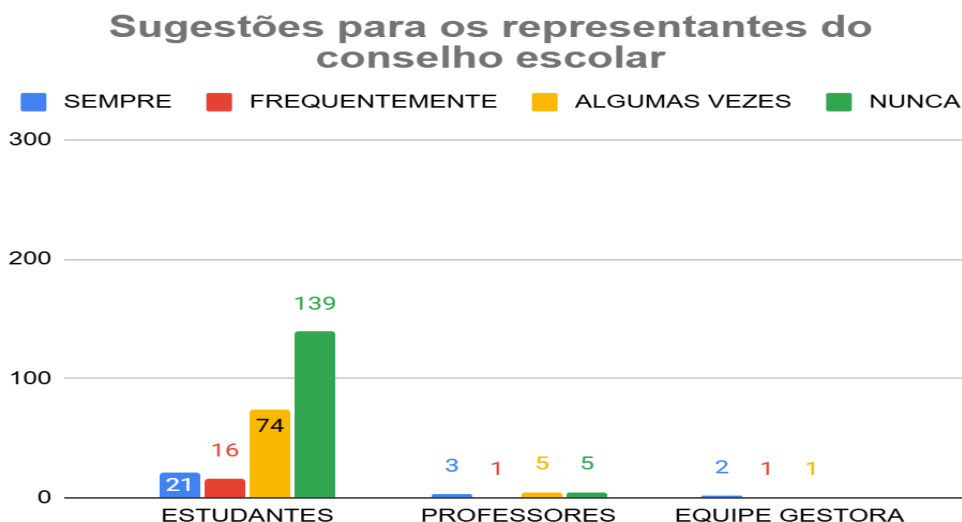


Figura 19 - Sugestões para os representantes do conselho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Embora o discurso institucional do PEI enfatize o protagonismo juvenil e a participação ativa dos estudantes, observa-se que, na prática, o poder decisório permanece concentrado nas mãos dos adultos, cabendo aos estudantes, majoritariamente, um papel consultivo ou representativo. Esse descompasso entre o discurso e a prática revela que o compartilhamento de poder ainda se encontra em um estágio incipiente, marcado mais pela formalização da participação do que pela redistribuição efetiva da autoridade no interior da escola.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar a própria noção de participação democrática no contexto escolar. Conforme aponta Toro (2005), a democracia não é um dado natural, mas um exercício que precisa ser aprendido, construído e cultivado coletivamente. Nem todas as decisões podem ou devem ser tomadas por todos, sobretudo em instituições complexas como a escola. A gestão escolar, em determinadas situações, precisa assumir decisões de caráter técnico, pedagógico ou administrativo. Contudo, isso não invalida a democracia; ao contrário, reforça a necessidade de que os sujeitos compreendam os limites, as possibilidades e as responsabilidades inerentes à participação.

A expectativa de que todos os estudantes participem ativamente de todas as instâncias decisórias revela uma compreensão equivocada da democracia escolar. Em uma escola com centenas de alunos, a participação direta de todos é inviável e, em muitos casos, indesejável. A democracia se sustenta, sobretudo, na legitimidade dos processos de representação e na capacidade desses representantes de atuar em nome do coletivo. Assim, o problema central não reside na existência da representatividade, mas na fragilidade de sua compreensão e de seu funcionamento efetivo.

À luz da teoria habermasiana (Habermas, 2023), a escola pode ser compreendida como uma microesfera pública, na qual a democracia se realiza por meio da ação comunicativa e da deliberação orientada ao entendimento mútuo. No entanto, os dados analisados indicam que os espaços participativos existentes operam mais como instâncias de escuta do que como arenas deliberativas. O diálogo ocorre, mas nem sempre se converte em decisões compartilhadas ou em consensos construídos coletivamente, o que limita a efetivação de uma participação democrática substantiva.

Essa fragilização da esfera deliberativa escolar também pode ser analisada pelas contribuições de Esposito (2023), ao discutir a liderança democrática no contexto brasileiro. Para o autor, a liderança democrática pressupõe não apenas a abertura de espaços formais de participação, mas o reconhecimento dos diferentes sujeitos como atores legítimos no processo decisório. Quando a participação se restringe à consulta ou à validação de decisões previamente tomadas, corre-se o risco de transformar a liderança participativa em um procedimento simbólico, esvaziado de seu potencial emancipatório.

Outro aspecto relevante refere-se ao interesse dos próprios estudantes em participar desses espaços. Os dados sugerem que nem todos demonstram disposição ou desejo de assumir funções representativas, o que não deve ser interpretado, de forma simplista, como desinteresse ou apatia. A participação é também uma escolha, e a não participação constitui uma forma legítima de posicionamento, desde que os estudantes estejam representados e reconheçam a legitimidade de seus representantes. Nesse sentido, cabe à escola investir em processos formativos que qualifiquem a participação, fortalecendo a compreensão sobre representatividade, coletividade e responsabilidade política.

Ademais, é necessário reconhecer que as relações de poder na escola são atravessadas por assimetrias geracionais, profissionais e institucionais. Professores e gestores ocupam posições que implicam responsabilidades técnicas e éticas específicas, o que demanda cautela ao tratar das noções de horizontalidade e empoderamento. A participação estudantil não pode ser confundida com a diluição da autoridade pedagógica, sob pena de fragilizar o papel profissional do docente e comprometer os processos educativos. A liderança participativa, portanto, exige equilíbrio entre escuta, diálogo e responsabilidade profissional.

Dessa forma, a análise do compartilhamento de poder e decisões evidencia que a liderança participativa na escola estudada se configura como um campo de tensões entre discurso e prática. Há avanços na institucionalização de espaços participativos, mas persistem limites relacionados à efetividade deliberativa, à compreensão da representatividade e à redistribuição do poder. Superar esses desafios implica compreender a democracia escolar como um processo formativo contínuo, que exige intencionalidade pedagógica, investimento nas relações e fortalecimento de lideranças comprometidas com o coletivo.

6.5.3 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Ética - subcategoria: Empoderamento

O empoderamento, na perspectiva da liderança participativa, significa criar condições para que diferentes sujeitos da comunidade escolar se reconheçam como capazes de agir, propor e transformar. Envolve construir um clima de confiança que possibilite a participação ativa de estudantes, professores e gestores.

Essa perspectiva dialoga com Esposito (2023), que compreende a liderança escolar como prática ética e democrática, ressaltando que o empoderamento de todos os segmentos não é apenas um meio para melhorar resultados, mas um princípio que fortalece a justiça, o respeito e a participação. Ao colocar o empoderamento no centro da dimensão ética, tanto Carvalho et al (2012) quanto Esposito (2023) reforçam que a liderança participativa exige o reconhecimento da autonomia e da dignidade dos agentes, permitindo que o poder circule e se redistribua de forma mais justa, inclusiva e democrática.

É válido ressaltar que pode existir um desencontro entre as intenções da equipe escolar e a forma como os estudantes percebem essas oportunidades, apontando para um possível problema de comunicação. Nesse sentido, Esposito

(2023) lembra que a democratização das relações escolares exige que os convites à participação sejam percebidos pelos sujeitos como reais, e não apenas formais, de modo que se convertam em práticas de reconhecimento e pertencimento.

Os estudantes são convidados a participarem de projetos/atividades

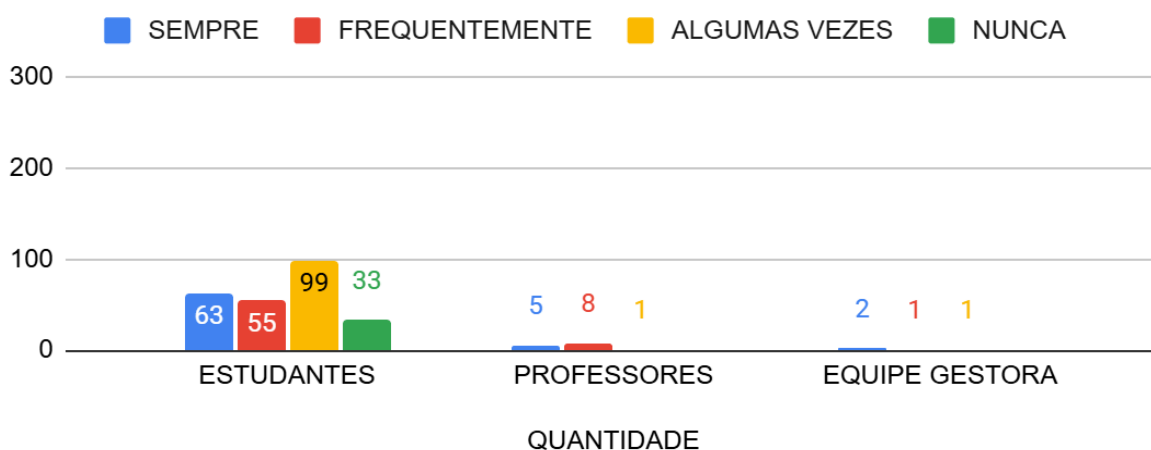


Figura 20 - Estudantes são convidados a participar de projetos/atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Na perspectiva da liderança participativa, o empoderamento depende de que os sujeitos não apenas sejam formalmente convidados, mas que se sintam de fato reconhecidos, escutados e encorajados a participar. Assim, mais do que multiplicar convites, é necessário revisar como esses convites são feitos e como os estudantes se veem nesses processos. Estratégias como ampliar os canais de comunicação, diversificar os formatos de participação e criar momentos de escuta ativa podem ajudar a aproximar a percepção dos alunos da intenção da equipe escolar, fortalecendo a corresponsabilidade e a confiança mútua (Spillane, 2006; Woods, 2005).

Analisando as respostas acima, que trata do convite aos estudantes para participação em projetos e atividades, evidencia um aspecto central da liderança participativa no contexto escolar: a abertura de espaços institucionais que buscam envolver os alunos em práticas coletivas. Os dados sugerem que a escola promove iniciativas voltadas ao engajamento discente, indicando uma intencionalidade pedagógica alinhada ao fortalecimento do protagonismo juvenil. No entanto, à luz da análise desenvolvida, é possível problematizar que o simples convite à participação

não garante, por si só, o envolvimento efetivo dos estudantes. Conforme já discutido, pode haver um desencontro entre as ações propostas pela equipe escolar e a forma como essas oportunidades são percebidas pelos alunos, o que aponta para limites na comunicação e na construção do pertencimento. Nesse sentido, a figura reforça que a liderança participativa não se esgota na criação de oportunidades formais, mas exige que essas iniciativas sejam reconhecidas como significativas pelos estudantes, de modo a favorecer uma participação real, crítica e engajada no cotidiano escolar

Sugestões dos estudantes para professores.

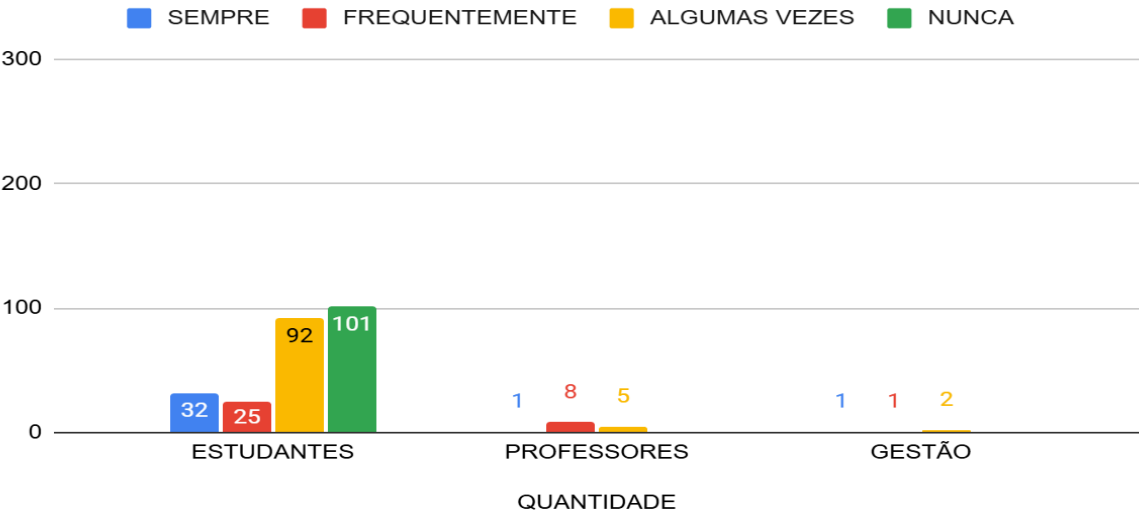


Figura 21 - Sugestões dos estudantes para professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados indicam que os estudantes possuem a possibilidade de apresentar sugestões aos professores, evidenciando a existência de canais de comunicação no ambiente escolar. Observa-se que essa prática sinaliza uma abertura para o diálogo entre estudantes e docentes, permitindo que os alunos expressem suas percepções, necessidades e contribuições em relação ao processo de ensino. Contudo, a análise dos dados também sugere que essa participação pode ocorrer de forma desigual, indicando que nem todos os estudantes se sentem igualmente contemplados ou mobilizados a contribuir. Assim, a figura evidencia a presença de espaços de escuta, mas também aponta para a necessidade de

fortalecer a participação discente, de modo que ela se torne mais abrangente e efetiva no cotidiano escolar.

Ao analisar a questão apresentada e possível relacioná-la às situações observadas durante as inserções e registradas nos diários de campo, nas quais os estudantes frequentemente sugeriam momentos de gamificação e atividades mais leves e lúdicas. Tais sugestões revelam interesses e expectativas importantes sobre as práticas pedagógicas e podem contribuir para fortalecer o engajamento e a interação nas aulas. Contudo, é necessário destacar que, embora essas contribuições sejam valiosas, cabe aos docentes exercerem seu papel como profissionais responsáveis pela seleção dos conteúdos e das estratégias didáticas mais adequadas ao processo de ensino. Assim, reconhece-se a importância de criar espaços de diálogo e escuta, acolhendo as percepções dos estudantes, sem perder de vista que a condução pedagógica deve se orientar pelo conhecimento técnico, pelas exigências curriculares e pelas responsabilidades inerentes à função docente.

Na perspectiva da liderança participativa, o empoderamento se concretiza quando os sujeitos não apenas têm a possibilidade de se expressar, mas quando suas contribuições são acolhidas, legitimadas e incorporadas na prática.



Figura 22 - A gestão apoia projetos e atividades dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados na Figura 22 indicam que a gestão escolar oferece apoio aos projetos e atividades desenvolvidos pelos estudantes, evidenciando uma

atuação que busca incentivar iniciativas discentes no ambiente escolar. Esse apoio sugere a existência de uma postura institucional favorável ao envolvimento dos alunos em práticas coletivas, contribuindo para o desenvolvimento de experiências que vão além da sala de aula. No entanto, a análise dos dados também permite inferir que esse apoio pode não ocorrer de forma homogênea, indicando possíveis variações na percepção dos estudantes sobre o incentivo recebido. Dessa forma, a figura revela a presença de ações voltadas ao fortalecimento da participação estudantil, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de ampliar e consolidar esse apoio de maneira mais consistente no cotidiano escolar.

Nesta questão, evidenciamos que, no PEI, a gestão escolar tem papel central no apoio a projetos e atividades dos estudantes, especialmente no que se refere aos clubes juvenis, que funcionam como espaços de protagonismo e corresponsabilidade. Esses resultados demonstram que a escola reconhece e valoriza as iniciativas juvenis, traduzindo, na prática, a categoria do empoderamento da liderança participativa, uma vez que legitima as ideias dos estudantes e lhes oferece condições para exercer voz ativa.

Ainda nas discussões sobre o apoio da gestão escolar, o gráfico que aborda especificamente as iniciativas e projetos dos professores revela um cenário de reconhecimento. Há uma pequena discrepância entre como o apoio é percebido, mas ambos os grupos reconhecem a presença desse incentivo. Na perspectiva da liderança participativa, tal prática fortalece o empoderamento docente, uma vez que legitima a autonomia para propor e inovar, ao mesmo tempo em que valoriza a dimensão ética do trabalho coletivo, promovendo corresponsabilidade e ampliando a qualidade do ensino. Como destacado nos diários de campo, projetos são bem vistos pelos estudantes “Neste dia acompanhei as disciplinas eletivas. Foi perceptível o entusiasmo dos alunos, que disseram gostar muito dessas aulas por serem diferentes e dinâmicas. Professores também relataram apreciar esse espaço, pois permite trabalhar em grupo e planejar atividades inovadoras”.

A gestão apoia projetos e iniciativas dos professores

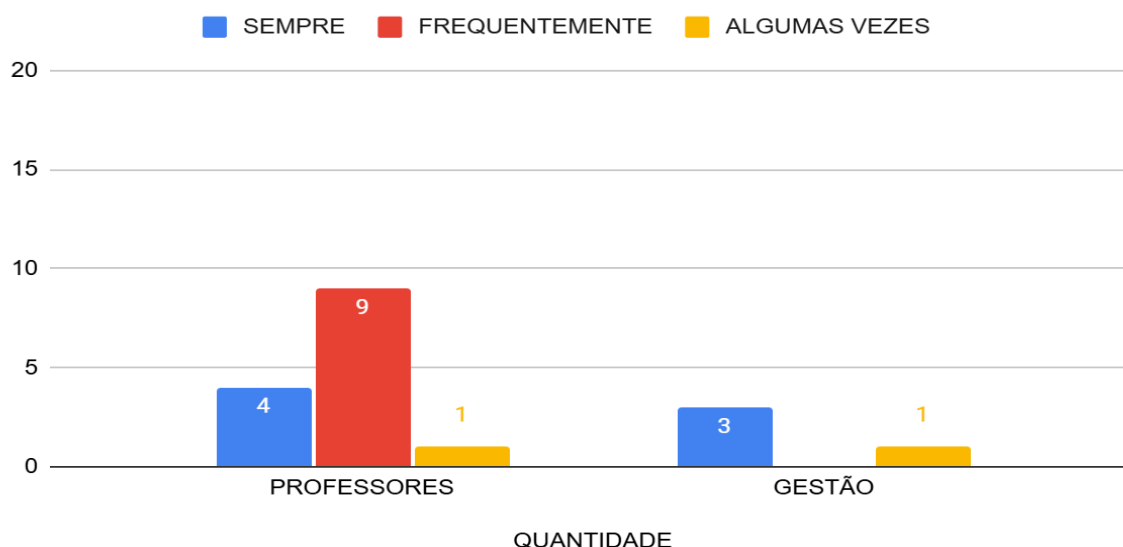


Figura 23 - Gestão apoia projetos dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados na questão anterior indicam que a gestão escolar também oferece apoio aos projetos desenvolvidos pelos docentes, evidenciando uma atuação voltada ao incentivo das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Esse apoio sugere a existência de uma relação de colaboração entre gestão e professores, favorecendo o desenvolvimento de iniciativas que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que esse movimento pode fortalecer o trabalho docente ao criar condições institucionais para a implementação de projetos e atividades, ampliando as possibilidades de atuação pedagógica. Contudo, os dados também indicam que esse apoio pode não ser percebido de forma uniforme entre todos os respondentes, o que aponta para possíveis diferenças na vivência dessas práticas. Assim, a figura evidencia a presença de ações de incentivo por parte da gestão, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de consolidar esse apoio de maneira mais equitativa no cotidiano escolar.

Cabe destacar, contudo, que, como já mencionado anteriormente, esse processo também pode estar atravessado pelas demandas e cobranças vindas hierarquicamente da Seduc e suas políticas de fiscalização e monitoramento, o que influencia a forma como o apoio é concedido e percebido nas vivências escolares.

6.5.4 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Ética - subcategoria: Valores (respeito como valor primordial)

Na perspectiva da liderança participativa, os valores éticos assumem papel central para a construção de um ambiente democrático, sendo o respeito o princípio basilar que sustenta todas as relações escolares. Mais do que um comportamento individual, o respeito se consolida como prática coletiva que orienta a convivência e legitima o diálogo, o empoderamento e o compartilhamento de decisões.

Nesse sentido, a liderança participativa não pode se restringir a distribuir funções ou abrir espaços formais de fala, mas deve garantir que todas as vozes sejam reconhecidas em sua dignidade, independentemente da posição hierárquica ou do segmento a que pertencem. O respeito, entendido como valor primordial, funciona como critério ético para equilibrar as relações de poder, prevenir situações de exclusão e fortalecer a confiança entre estudantes, professores, gestores e famílias. Dessa forma, ao ser incorporado como fundamento da prática escolar, ele promove a corresponsabilidade, a justiça e a construção de uma cultura organizacional mais humana, capaz de sustentar mudanças significativas no processo educativo.

O respeito é o eixo que garante a legitimidade da liderança participativa, pois cria as condições para que todos os sujeitos escolares se sintam valorizados, fortalecendo tanto a dimensão ética quanto a pedagógica das práticas de liderança.

A análise das relações escolares evidencia que o respeito não é compreendido de maneira homogênea entre os diferentes sujeitos da escola. Enquanto estudantes tendem a associá-lo, em muitos casos, a normas de convivência, obediência ou ausência de conflitos, professores e equipe gestora frequentemente o compreendem a partir de uma perspectiva mais normativa e institucional, vinculada à manutenção da ordem e ao cumprimento de regras. Essa diferença de concepções revela que o respeito não é um dado natural ou consensual, mas um conceito socialmente construído, atravessado por relações de poder, experiências e expectativas distintas no cotidiano escolar.

Diante disso, torna-se fundamental compreender que o respeito precisa ser ensinado como parte do processo educativo, e não apenas exigido como comportamento esperado. Ensinar o respeito implica desenvolver, intencionalmente, habilidades como escuta, empatia, diálogo e reconhecimento do outro como sujeito

de direitos. Nesse sentido, a escola assume papel central na formação ética dos estudantes, criando condições pedagógicas para que o respeito seja construído coletivamente e vivenciado nas práticas cotidianas, ultrapassando a lógica meramente disciplinar.

Além disso, ensinar o respeito envolve um movimento reflexivo no qual os sujeitos aprendem a respeitar o outro da mesma forma como desejam ser respeitados. Essa perspectiva desloca o respeito de uma lógica unilateral para uma ética relacional, baseada na reciprocidade, na alteridade e na corresponsabilidade. Assim, o respeito deixa de ser apenas uma norma imposta e passa a constituir-se como princípio estruturante das relações escolares, contribuindo para o fortalecimento da participação, da justiça e da equidade no ambiente educativo

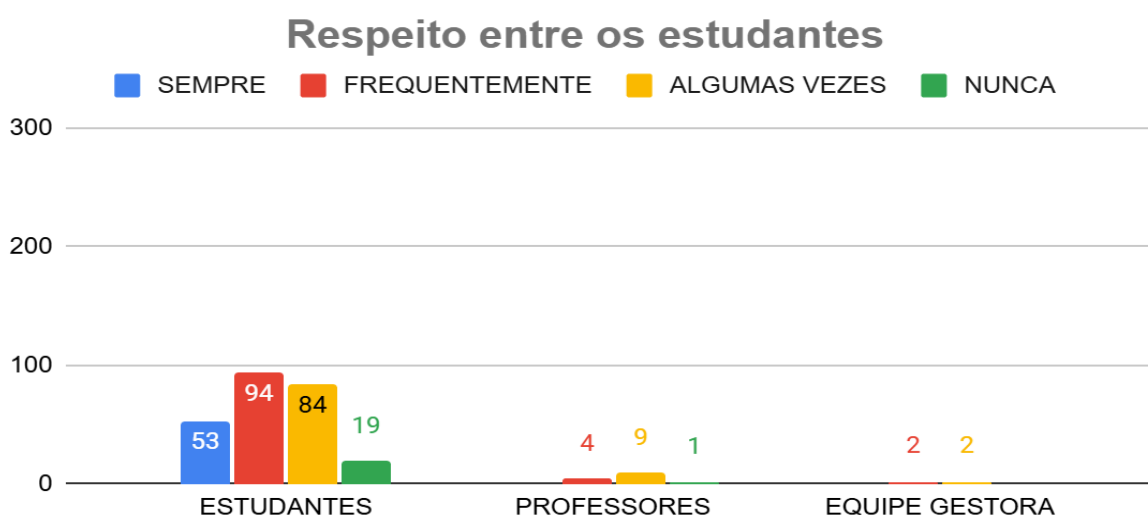


Figura 24 - Respeito entre estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados referentes à dimensão ética indicam que o respeito aparece de forma recorrente nas respostas dos estudantes, especialmente no que se refere às relações com professores, equipe gestora e funcionários. Contudo, a recorrência desse indicador exige uma análise que vá além de sua leitura imediata como sinal de convivência democrática consolidada. Torna-se fundamental problematizar o que se compreende por “respeito” no contexto escolar e como esse valor se manifesta, ou não, nas práticas cotidianas.

Para os estudantes, o respeito pode estar associado à ausência de conflitos diretos, ao cumprimento de normas ou à obediência às figuras de autoridade. Isso foi

percebido, porque durante a aplicação dos questionários os alunos diziam algumas coisas como: “Não estão acontecendo brigas na escola”, “ A gente respeita os professores e a diretora”.

Já para docentes e gestores, o respeito tende a assumir um sentido mais amplo, relacionado ao reconhecimento mútuo, à escuta qualificada e à responsabilidade coletiva. E isso foi percebido justamente nos momentos de resposta do questionário quando perguntavam: “Estamos falando de respeito em geral?” “É respeito em relação as regras ou as pessoas e situações”.

Essa diferença de compreensão revela que o respeito, embora amplamente citado nos dados, pode assumir significados distintos entre os segmentos da comunidade escolar.

Sendo assim, avaliação positiva pode indicar a existência de um clima relacional relativamente estável. Contudo, isso não necessariamente implica relações horizontais ou democráticas. Em muitos contextos escolares, o respeito entre pares pode estar associado à reprodução de normas institucionais e mecanismos de controle social internalizados, e não propriamente à construção de relações baseadas no reconhecimento mútuo e na valorização da diversidade. Assim, é possível que esse respeito opere mais como forma de regulação da convivência do que como expressão de autonomia e participação.

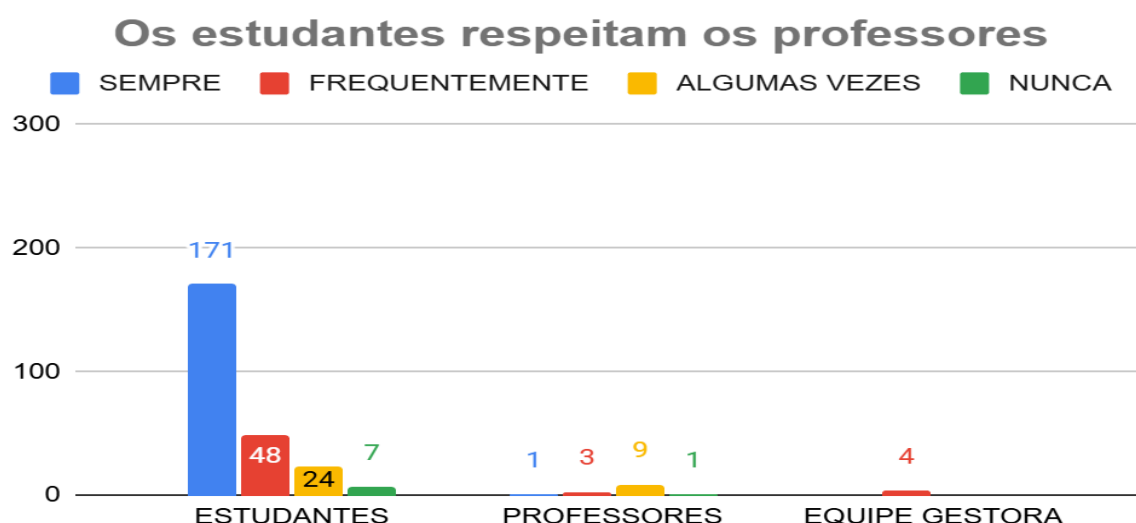


Figura 25 - Os estudantes respeitam os professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

À luz da liderança participativa, o respeito não pode ser compreendido apenas como um valor moral abstrato, mas como uma condição fundamental para a participação democrática. Evidencia uma predominância de percepções positivas quanto ao respeito dos estudantes em relação aos professores, o que, em uma leitura inicial, pode ser interpretado como indicativo de reconhecimento da autoridade docente no contexto escolar. Contudo, uma abordagem analítica mais rigorosa exige problematizar a natureza desse respeito, deslocando a interpretação de um plano descritivo para uma compreensão relacional, histórica e sociopolítica das interações escolares.

Nesse sentido, é fundamental considerar que o respeito, em instituições escolares tradicionalmente organizadas sob bases hierárquicas, pode estar associado à internalização de normas disciplinares e à conformidade com expectativas institucionais. Assim, tal respeito pode não derivar necessariamente de relações dialógicas ou de reconhecimento mútuo entre sujeitos, mas de processos de regulação social que sustentam a ordem escolar. Sob essa perspectiva, o dado apresentado pode refletir a eficácia de mecanismos institucionais de controle e não, necessariamente, a consolidação de práticas democráticas.

Essa distinção é central para a compreensão da liderança participativa, uma vez que, nesse modelo, o respeito deve estar vinculado ao reconhecimento do outro como sujeito ativo, capaz de participar dos processos decisórios e de contribuir para a construção do cotidiano escolar. Quando o respeito se ancora predominantemente na autoridade formal do professor, ele tende a reproduzir assimetrias de poder, limitando a agência discente e restringindo a participação a espaços previamente delimitados ou simbolicamente controlados.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que o respeito também pode emergir de relações pedagógicas legitimadas pela qualidade das interações estabelecidas entre professores e estudantes. Nesses casos, o respeito não se apresenta como imposição normativa, mas como resultado de práticas baseadas na escuta, na mediação e no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. Tal configuração se aproxima de uma perspectiva relacional da autoridade docente, na qual o poder não é exercido de forma vertical, mas construído na interação, favorecendo a emergência de práticas mais participativas.

Entretanto, a natureza dos dados não permite inferir, de forma conclusiva, qual dessas dimensões, normativa ou relacional, predomina no contexto analisado, o

que impõe a necessidade de articulação com outras categorias analíticas, como diálogo, empoderamento e compartilhamento de decisões. Essa limitação evidencia que o respeito, enquanto variável isolada, possui baixa capacidade explicativa no que se refere à efetivação da liderança participativa.

Dessa forma, a análise revela uma tensão constitutiva entre respeito e participação: embora o primeiro se configure como condição necessária para a organização das relações escolares, ele não é, por si só, suficiente para a consolidação de práticas democráticas. Ao contrário, pode coexistir tanto com modelos pedagógicos participativos quanto com formas tradicionais de organização escolar, baseadas na centralização do poder e na passividade discente.

Conclui-se, portanto, que o respeito dos estudantes pelos professores, tal como evidenciado nos dados, deve ser compreendido como um elemento ambivalente, cuja contribuição para a liderança participativa depende das condições concretas de sua produção no cotidiano escolar. Nesse sentido, o desafio analítico e pedagógico reside em ressignificar o respeito, deslocando-o de uma lógica de conformidade para uma perspectiva ética e política, na qual ele se articule à construção de relações mais horizontais, dialógicas e orientadas à participação efetiva dos sujeitos.

Os estudantes são respeitados pelos professores

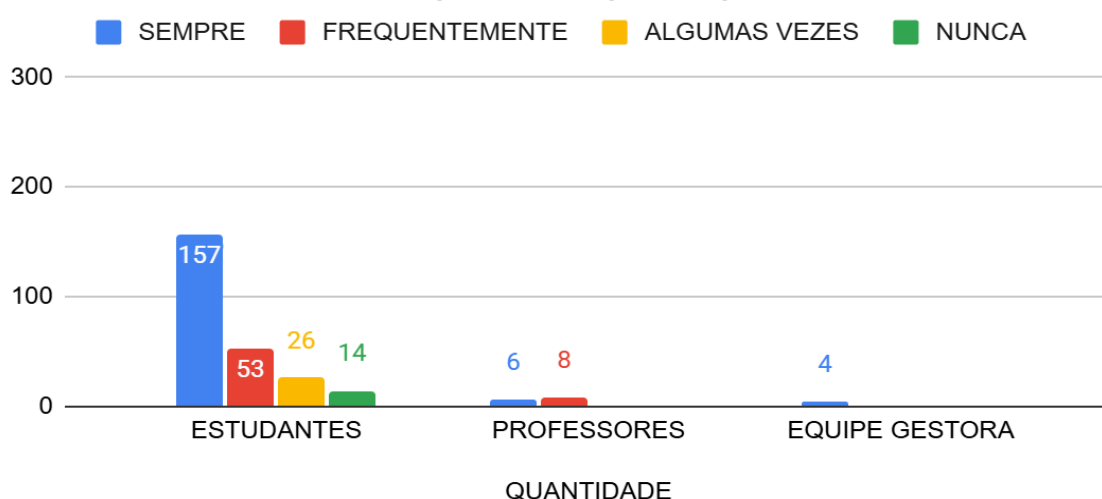


Figura 26 - Os estudantes são respeitados pelos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A ausência de relações respeitadas compromete diretamente o funcionamento dos espaços de representação e deliberação, uma vez que dificulta a escuta, o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito legítimo no processo coletivo.

Existe uma predominância de percepções positivas quanto ao respeito dos professores em relação aos estudantes, o que, em um primeiro nível, sugere a existência de relações pedagógicas orientadas por princípios éticos e de reconhecimento do estudante no contexto escolar. No entanto, uma interpretação mais aprofundada exige compreender que esse respeito não é um dado neutro, mas uma construção social mediada por normas institucionais, práticas pedagógicas e relações de poder que estruturam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, o respeito docente pode assumir diferentes configurações. Em uma perspectiva mais tradicional, ele pode se restringir a uma postura de cordialidade e tratamento adequado, sem necessariamente implicar a abertura à participação discente ou à construção compartilhada do conhecimento, mantendo o estudante em posição passiva. Por outro lado, quando articulado à liderança participativa, o respeito se manifesta como reconhecimento do estudante enquanto sujeito ativo, favorecendo práticas baseadas na escuta, no diálogo e na valorização de suas experiências, o que contribui para a construção de relações mais horizontais.

Contudo, os dados não permitem afirmar, de forma conclusiva, qual dessas dimensões predomina, evidenciando o caráter ambivalente do respeito como indicador analítico. Assim, embora se configure como condição necessária para a construção de um ambiente escolar ético, o respeito, por si só, não garante a efetivação de práticas democráticas. Sua contribuição para a liderança participativa depende de sua articulação com outras dimensões, como o compartilhamento de decisões e o empoderamento discente, sendo necessário ressignificá-lo como prática ética e pedagógica capaz de sustentar a participação efetiva dos estudantes

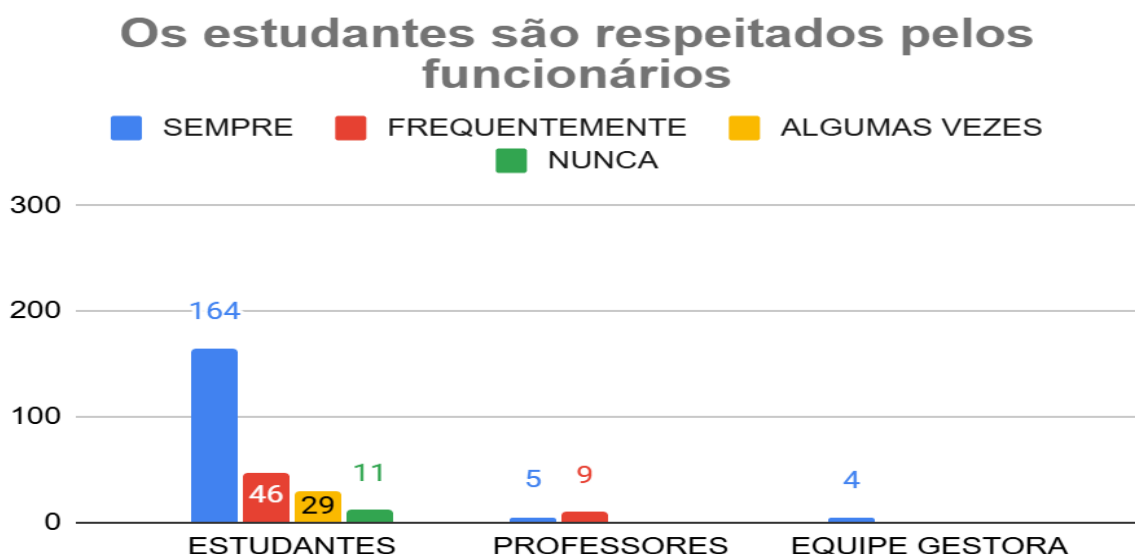


Figura 27 - Os estudantes são respeitados pelos funcionários.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A análise desta questão evidencia uma predominância de percepções positivas quanto ao respeito dos estudantes em relação aos funcionários da escola, o que, em um primeiro plano, pode indicar a existência de relações institucionais pautadas pelo reconhecimento dos diferentes papéis que compõem o cotidiano escolar. Esse dado sugere que o respeito não se restringe às figuras centrais do processo pedagógico, como os professores, mas se estende aos demais profissionais, apontando para uma compreensão mais ampla da convivência escolar.

Entretanto, uma análise mais aprofundada requer problematizar a natureza desse respeito. Em contextos escolares organizados por estruturas hierárquicas bem definidas, o respeito aos funcionários pode estar associado ao cumprimento de normas institucionais e à internalização de regras de comportamento, mais do que a uma valorização efetiva desses sujeitos enquanto participantes ativos da comunidade escolar. Nesse sentido, o respeito pode operar como mecanismo de regulação da convivência, contribuindo para a manutenção da ordem, mas não necessariamente para a ampliação da participação ou para a construção de relações mais horizontais.

Dessa forma, embora o respeito aos funcionários se configure como elemento importante para o clima escolar e para a convivência ética, ele não é, por si só, indicativo de liderança participativa. Para que esse valor contribua efetivamente para

a democratização das relações escolares, é necessário que esteja articulado ao reconhecimento desses profissionais como sujeitos relevantes no processo educativo, capazes de participar, opinar e influenciar o cotidiano da escola. Assim, o desafio reside em ressignificar o respeito para além de sua dimensão normativa, compreendendo-o como prática que fortalece vínculos, amplia a participação e contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática.

Os estudantes são respeitados pela equipe gestora

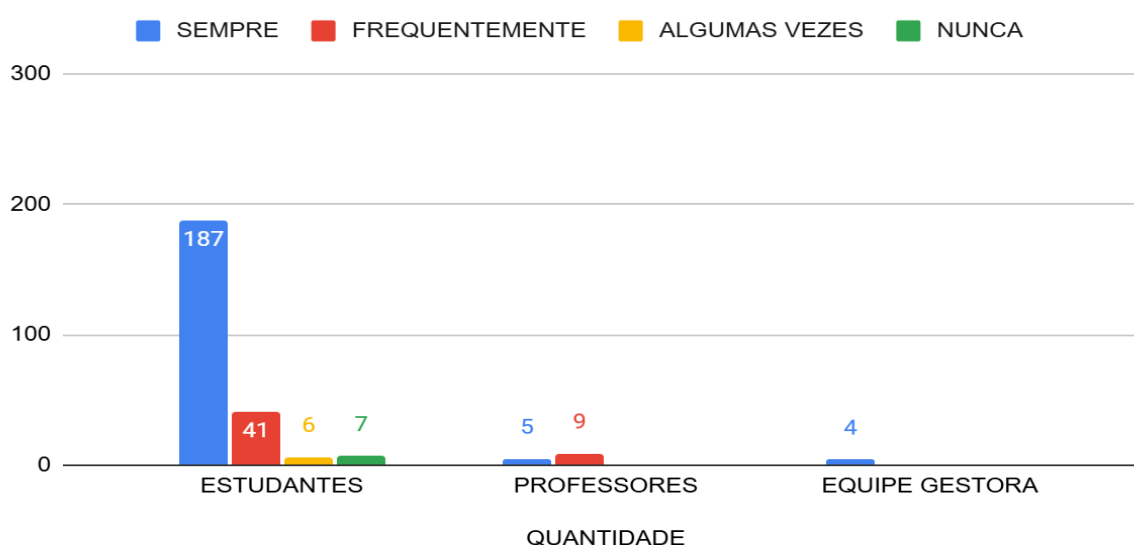


Figura 28 - Os estudantes são respeitados pela equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Observa-se, ainda, que a presença de discursos alinhados ao respeito nem sempre se traduz em práticas efetivas de convivência democrática. Em contextos marcados por conflitos, indisciplina ou fragilidade das relações interpessoais, o respeito tende a ser acionado mais como norma disciplinar do que como valor formativo.

Assim, observa-se uma predominância de percepções positivas quanto ao respeito dos estudantes em relação à equipe gestora, o que pode ser interpretado, em um primeiro momento, como reconhecimento da autoridade institucional e da legitimidade da gestão escolar. Esse dado sugere que a equipe gestora ocupa uma posição reconhecida no cotidiano escolar, contribuindo para a organização das relações e para a manutenção de um ambiente estruturado.

Entretanto, uma leitura mais crítica aponta que esse respeito pode estar ancorado, sobretudo, em relações hierárquicas e em mecanismos institucionais de autoridade, não necessariamente refletindo práticas de participação ou de compartilhamento de poder. Nesse sentido, o respeito à gestão pode coexistir com uma baixa inserção dos estudantes nos processos decisórios, evidenciando que, embora seja um elemento importante para a convivência e para o funcionamento da escola, ele não garante, por si só, a efetivação da liderança participativa. Assim, sua contribuição depende da forma como se articula a práticas que ampliem o diálogo e a participação discente no âmbito da gestão escolar.

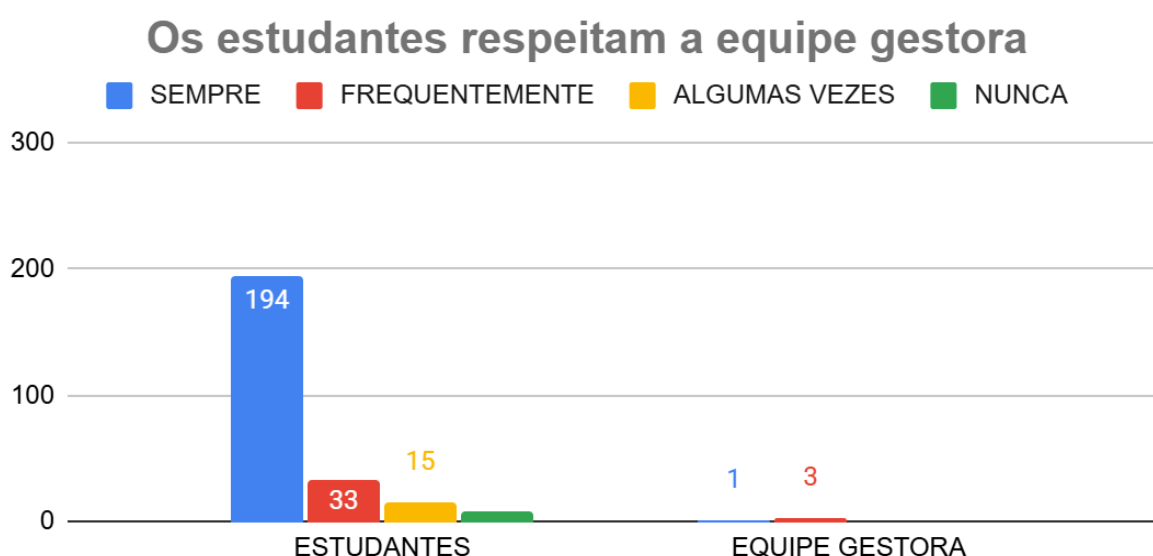


Figura 29 - Os estudantes respeitam pela equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Tal deslocamento reforça uma concepção de respeito ancorada no controle comportamental, em detrimento de uma ética relacional fundamentada na empatia, na cooperação e na corresponsabilidade. Nessa perspectiva, o respeito deixa de ser compreendido como prática construída nas interações sociais e passa a operar como mecanismo de regulação da conduta, limitando seu potencial formativo e democrático no contexto escolar.

Essa fragilidade ética impacta diretamente a participação estudantil e a própria efetivação da liderança participativa. Quando os estudantes não desenvolvem habilidades sociais como escuta, negociação e empatia, os espaços de representação tendem a se esvaziar de sentido, uma vez que os representantes

podem reproduzir práticas individualistas ou autocentradas, distanciando-se dos interesses coletivos. Assim, o respeito não se configura apenas como valor desejável, mas como elemento estruturante para a construção da justiça, da equidade e da democracia no ambiente escolar.

Dessa forma, a análise da dimensão ética evidencia que o respeito, embora presente no discurso dos estudantes, precisa ser continuamente construído, tensionado e ressignificado no cotidiano escolar. Cabe às lideranças escolares promover condições pedagógicas que possibilitem sua vivência para além da esfera normativa, consolidando-o como prática relacional que sustente processos participativos mais democráticos, inclusivos e comprometidos com o coletivo.

6.5.5 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça

A discussão sobre igualdade e equidade no campo educacional deve ser compreendida a partir de sua articulação com o conceito de justiça social, sendo ambos princípios fundamentais para a construção de políticas públicas e práticas educativas mais justas. Conforme destaca Azevedo (2013), igualdade e equidade são valores humanos centrais que orientam as lutas sociais e a formulação de políticas voltadas à promoção da justiça social e da solidariedade. Nesse sentido, tais conceitos não são apenas categorias analíticas, mas também princípios normativos que expressam diferentes formas de compreender e enfrentar as desigualdades sociais.

A igualdade, em sua concepção mais tradicional, está associada à ideia de universalização de direitos e ao tratamento uniforme dos indivíduos. No campo educacional, isso se traduz historicamente na defesa do acesso universal à escola e na organização de sistemas educacionais baseados na homogeneização do currículo, da pedagogia e da avaliação. Conforme aponta Machado (2022), o princípio da igualdade esteve fortemente vinculado a uma lógica liberal, centrada na igualdade formal e na uniformização das práticas educativas, sendo entendido como condição para a democratização do ensino. No entanto, essa concepção de igualdade, ao priorizar o tratamento igualitário, tende a desconsiderar as diferenças entre os sujeitos, podendo limitar a efetivação da justiça social.

Diante desses limites, a equidade emerge como um princípio complementar, voltado ao reconhecimento das diferenças e à necessidade de tratamento diferenciado em nome de uma justiça mais substantiva. Segundo Machado (2022), a

introdução da equidade no campo educacional está associada à promoção do sucesso de todos os estudantes, respeitando a diversidade e valorizando a diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, a equidade implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, a flexibilização curricular e a personalização do ensino, de modo a atender às singularidades dos sujeitos e garantir condições mais justas de aprendizagem.

Além disso, conforme argumenta Fernández Enguita (2013), a justiça educacional nas sociedades contemporâneas não se baseia exclusivamente na igualdade, mas na combinação de diferentes critérios, entre eles a igualdade (acesso igual aos recursos) e a equidade (distribuição conforme necessidades ou contribuições) . Para o autor, esses princípios coexistem em tensão, mas não são incompatíveis, sendo ambos necessários para compreender a complexidade da justiça escolar. Nesse sentido, a aplicação estrita da igualdade pode penalizar sujeitos em situação de desvantagem, enquanto a equidade introduz a necessidade de mecanismos compensatórios e solidários.

Por fim, a análise evidencia que igualdade e equidade devem ser compreendidas como princípios interdependentes na construção da justiça educacional. Conforme destaca Azevedo (2013), a efetivação de uma sociedade mais justa depende da articulação entre esses dois conceitos, especialmente por meio de políticas públicas que busquem corrigir desigualdades e promover condições mais equitativas de acesso e permanência na educação. Assim, no campo educacional, a igualdade garante o direito universal à educação, enquanto a equidade busca assegurar que esse direito se concretize de forma efetiva para todos, considerando as diferenças e desigualdades que marcam os sujeitos.

6.5.5.1 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça - subcategoria: Igualdade

Dentro da liderança participativa, a igualdade é condição fundamental para que o processo democrático se concretize no espaço escolar. Isso significa assegurar que todos os sujeitos da comunidade educativa tenham oportunidades reais e equivalentes de voz, decisão e protagonismo. A liderança participativa, portanto, não se limita a distribuir tarefas ou abrir espaços formais de escuta, mas busca criar um ambiente em que diferentes perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas de forma justa. Essa prática rompe com modelos hierárquicos

centralizadores e permite que o poder circule, reforçando o caráter coletivo da ação educativa.

Assim, ao ser articulada com a categoria da igualdade, a liderança participativa revela sua dimensão ética e política, uma vez que promove um ambiente em que todos têm acesso às mesmas condições de participação. Isso fortalece a legitimidade das decisões coletivas e a construção de uma cultura escolar verdadeiramente democrática.

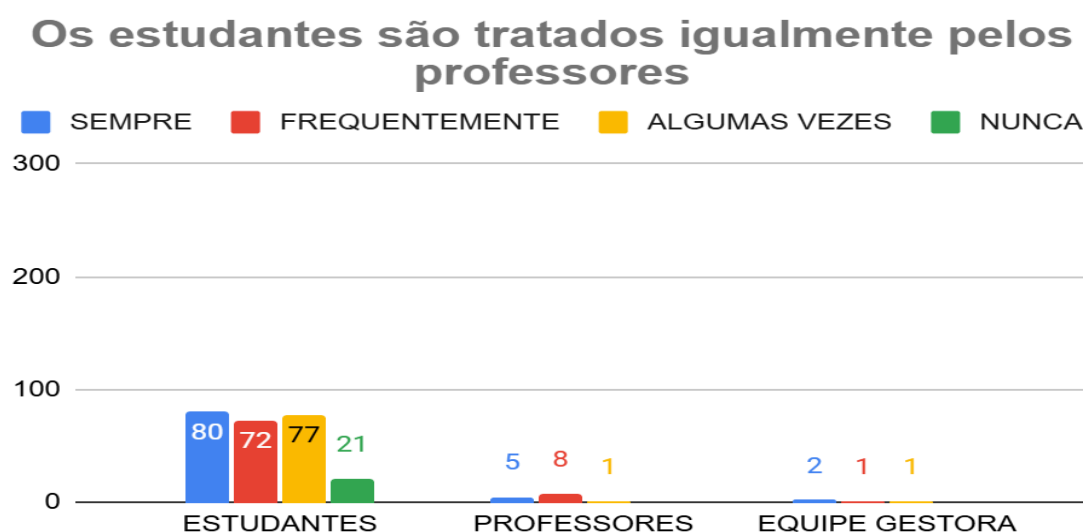


Figura 30- Os estudantes são tratados igualmente pelos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados nesta subseção indicam que os estudantes percebem que são tratados de forma igualitária pelos professores, o que, em uma leitura imediata, poderia ser interpretado como sinal de justiça nas relações pedagógicas. No entanto, essa percepção exige problematização conceitual, uma vez que igualdade e justiça não constituem sinônimos no campo educacional, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

Tratar igualmente sujeitos que estão em condições desiguais pode, paradoxalmente, reforçar injustiças. No contexto escolar, a igualdade formal, entendida como a oferta das mesmas condições para todos, tende a ignorar as diferenças de origem social, cultural, emocional e cognitiva dos estudantes. Assim, a

leitura dos dados à luz de uma concepção estritamente igualitária revela limites importantes quando confrontada com a realidade concreta da escola pública.

À luz da liderança participativa e pedagógica, a justiça educacional não se esgota na igualdade de tratamento, mas demanda o reconhecimento das desigualdades como ponto de partida para a ação educativa. Nesse sentido, a igualdade, quando desvinculada de práticas equitativas, pode assumir um caráter ideológico, produzindo a aparência de justiça sem, contudo, garantir condições reais de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

Os dados analisados sugerem a presença de um discurso alinhado à igualdade, amplamente difundido no cotidiano escolar, mas que nem sempre se traduz em práticas pedagógicas sensíveis às necessidades específicas dos estudantes. Tal descompasso entre discurso e prática evidencia uma tensão central no campo da justiça escolar referente à dificuldade em romper com modelos homogêneos de ensino em contextos heterogêneos.

Essa tensão impacta diretamente as práticas de liderança, uma vez que liderar de forma democrática implica reconhecer que diferentes estudantes demandam diferentes formas de apoio. A liderança escolar comprometida com a justiça precisa, portanto, ir além da igualdade formal, problematizando suas próprias práticas e criando condições para que a diversidade dos sujeitos seja considerada no planejamento pedagógico e nas decisões escolares.

Assim, a análise da subcategoria igualdade evidencia que, embora o tratamento igualitário seja percebido como valor positivo, e, fundamentalmente o seja, ele se mostra insuficiente para garantir justiça educacional. Tal constatação reforça a necessidade de articular a igualdade à equidade, temática que será aprofundada na subseção seguinte, como condição para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e socialmente justa.

6.5.5.2 Dimensão: Liderança Participativa– Categoria: Justiça - subcategoria: Equidade

No âmbito da liderança participativa, a equidade ultrapassa a noção de tratar todos da mesma forma e se concentra em oferecer condições diferenciadas a fim de garantir que cada sujeito tenha oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Diferentemente da igualdade, que se adequa à ideia de um ponto de partida comum, a equidade reconhece as diferenças sociais, culturais e

individuais presentes no espaço escolar e atua para que elas não se convertam em barreiras. Nesse sentido, o papel da liderança participativa é fundamental, pois implica não apenas abrir espaços de voz e decisão, mas também criar estratégias específicas para incluir aqueles que, por distintos fatores, tendem a ser silenciados ou marginalizados. Como destaca Santos (2000, p. 273): “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Essa formulação sintetiza a ideia de que a equidade, ao ser incorporada como prática de liderança participativa, garante que a diversidade seja respeitada sem reforçar desigualdades. Mais do que valorizar as diferenças, trata-se de transformá-las em elementos de fortalecimento da comunidade escolar, promovendo a diferença de um ambiente em que todos tenham condições reais de aprender, participar e decidir coletivamente.

Ponderamos, desse modo, no que diz respeito à díade igualdade-equidade, que a igualdade no trato com os estudantes pode desequilibrar mais ainda as relações sociais, favorecendo, na escola, estudantes com backgrounds mais privilegiados, e a equidade, por sua vez, pode mascarar formas de discriminação que podem contribuir para a manutenção ou até para o aumento das desigualdades educacionais.

Destarte, o respeito incondicional a cada pessoa em sua diversidade pode ser o fiel da balança no equilíbrio entre o princípio da igualdade – todos os seres humanos são detentores dos mesmos direitos – por exemplo, o direito à educação, e o da equidade – cabe às instituições sociais, no caso às escolas, compreender as necessidades específicas de seus estudantes no sentido de atendê-las da melhor maneira possível.

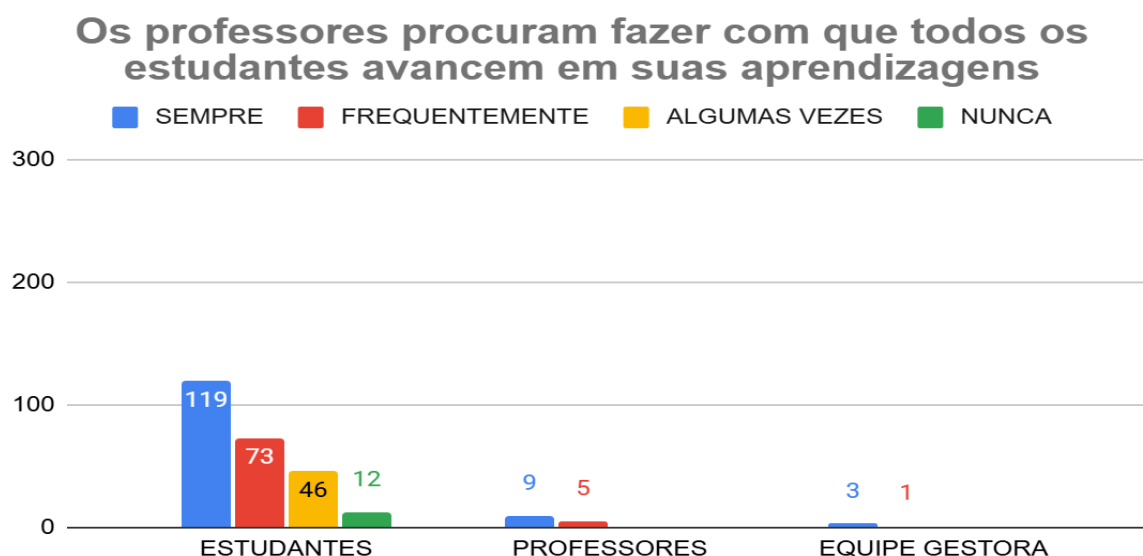


Figura 31- Os professores procuram fazer com que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

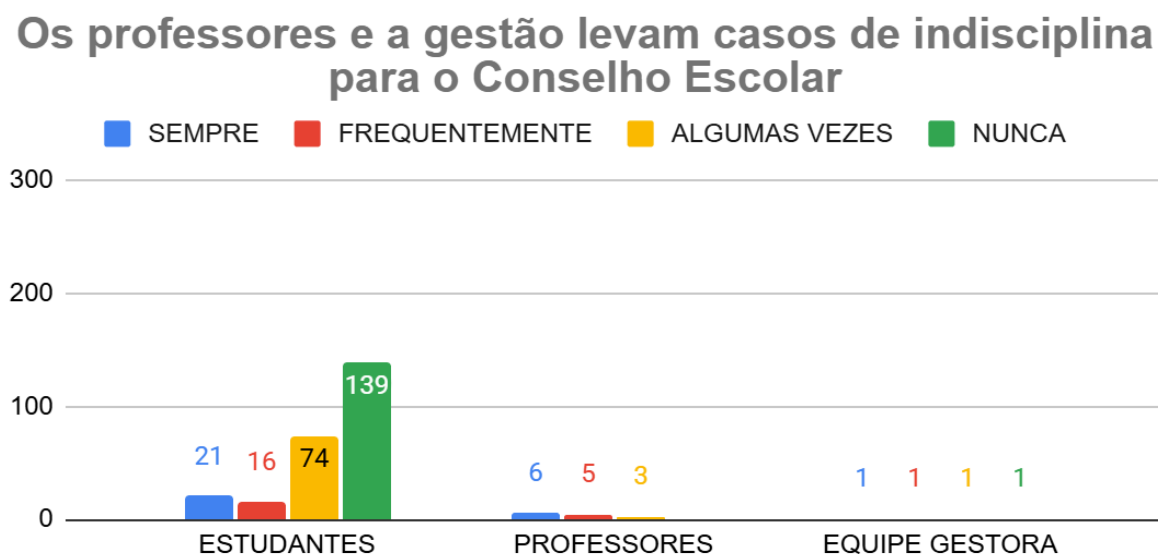


Figura 32- Os professores e a gestão levam casos de indisciplina para o Conselho Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Ao observar a questão dos casos de indisciplina sob a perspectiva da justiça, é possível compreender que o encaminhamento dessas situações ao Conselho representa uma tentativa de buscar decisões coletivas acerca das formas mais adequadas de resolução dos conflitos. No entanto, a divergência de

posicionamentos no âmbito da gestão evidencia a ausência de consenso quanto aos procedimentos adotados, revelando a coexistência de diferentes estratégias para o enfrentamento dessas situações. Tais estratégias podem variar desde conversas cotidianas e mediadas, passando por decisões de caráter mais autoritário, até a aplicação estrita de regras e combinados previamente estabelecidos.

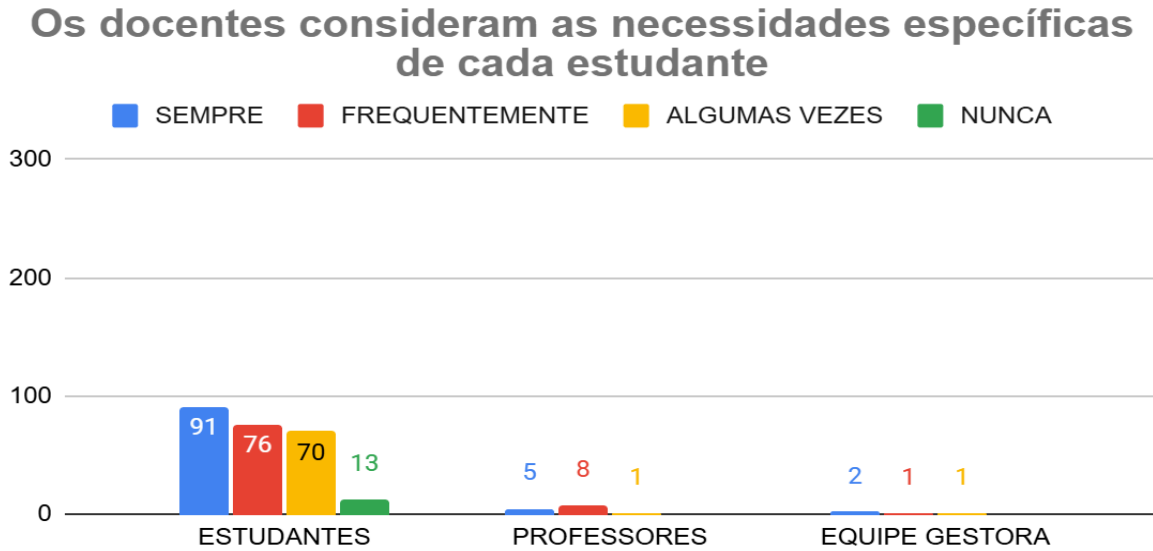


Figura 33- Os docentes consideram as necessidades específicas de cada estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados apresentados nesta subseção indicam que os professores buscam considerar as necessidades específicas dos estudantes, o que aponta para a presença de práticas que se aproximam do princípio da equidade. Diferentemente da igualdade formal, a equidade se baseia no reconhecimento de que os sujeitos não aprendem nas mesmas condições e, portanto, demandam estratégias pedagógicas diferenciadas para que tenham reais oportunidades de aprendizagem.

No contexto da escola pública brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, a equidade assume papel central na promoção da justiça educacional. Reconhecer as diferenças não significa hierarquizar os estudantes, mas compreender que tratar desigualmente os desiguais é condição para garantir direitos e possibilidades de participação efetiva no processo educativo.

Entretanto, a análise dos dados também revela tensões entre o discurso equitativo e as condições concretas de sua efetivação. Embora haja a intenção de

considerar as necessidades individuais, fatores estruturais como a sobrecarga docente, a intensificação das demandas burocráticas e a padronização curricular limitam a capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas verdadeiramente equitativas no ambiente escolar.

À luz da liderança participativa e pedagógica, a equidade não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como uma construção coletiva que envolve decisões curriculares, organização do trabalho escolar e apoio institucional. Liderar com foco na equidade implica criar condições para que os docentes possam planejar, intervir e acompanhar os estudantes de forma sensível às suas singularidades, sem que isso se traduza em sobrecarga ou responsabilização isolada.

Ademais, a equidade se articula diretamente às dimensões da participação e da ética. Em contextos nos quais não há respeito mútuo e reconhecimento das diferenças, a equidade tende a se fragilizar, comprometendo tanto o clima escolar quanto as possibilidades de participação democrática. Assim, a justiça educacional não se realiza apenas por meio de discursos, mas exige práticas concretas que enfrentem as desigualdades e promovam a inclusão.

A análise das dimensões participativas, éticas e de justiça permite compreender que as lideranças escolares, na escola investigada, constituem-se em um campo marcado por tensões entre princípios democráticos e limitações estruturais. Nesse contexto, elementos como participação, respeito e equidade não se apresentam como dados naturais, mas como construções permanentes, que exigem intencionalidade pedagógica, formação política e compromisso coletivo. Tais elementos também se articulam diretamente à constituição do clima disciplinar da escola, entendido não apenas como controle de comportamentos, mas como um ambiente relacional estruturado por princípios de igualdade, equidade, justiça e respeito. Esses aspectos configuram o pano de fundo sobre o qual se desenvolvem as práticas de liderança pedagógica, analisadas a seguir.

No que se refere à dimensão participativa, os resultados evidenciam que as lideranças escolares se configuram em um espaço de tensões entre o discurso e a prática. De modo geral, a equipe escolar — composta por gestão e docentes — tem envidado esforços para estabelecer e manter um diálogo constante com estudantes e famílias, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais participativo e respeitoso. Essa dinâmica impacta diretamente o clima disciplinar, uma vez que

ambientes pautados pelo diálogo tendem a favorecer relações mais horizontais e a mediação de conflitos de forma mais democrática. Contudo, no que diz respeito ao compartilhamento efetivo de poder e aos processos decisórios, observa-se que esse movimento ainda se encontra em estágio inicial, sendo sustentado predominantemente por mecanismos de democracia representativa, especialmente no segmento estudantil.

Em relação à dimensão ética, verifica-se que professores e gestores demonstram disposição para acolher sugestões e incentivar projetos protagonizados pelos estudantes, o que sinaliza possibilidades de fortalecimento do protagonismo juvenil, ampliando a autonomia e a autoestima discente. Ainda assim, é importante reconhecer que a participação constitui um direito, mas não uma obrigação, cabendo a cada sujeito a decisão de se engajar ou não nas práticas participativas. O respeito, por sua vez, manifesta-se, de maneira geral, nas relações interpessoais estabelecidas no interior da escola, configurando-se como um elemento central do clima disciplinar. Apesar disso, persistem desigualdades e assimetrias entre os diferentes segmentos, o que indica a necessidade de ações que promovam maior horizontalidade nas relações, sem comprometer a dignidade e a integridade dos sujeitos envolvidos.

No âmbito da dimensão da justiça, os dados revelam uma distinção significativa entre igualdade e equidade. A igualdade aparece como uma prática consolidada no cotidiano escolar, enquanto a equidade se apresenta como um objetivo em construção, associado aos esforços da equipe escolar em garantir condições reais de participação e aprendizagem àqueles que demandam maior apoio. Essa diferenciação também se expressa no clima disciplinar, na medida em que práticas aparentemente igualitárias podem não produzir justiça efetiva quando desconsideram as necessidades específicas dos estudantes. Tal compreensão, embora não esteja equivocada, evidencia uma limitação na apreensão da interdependência entre esses dois princípios, uma vez que a efetivação da igualdade depende, necessariamente, de práticas equitativas que considerem as diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Ademais, é importante destacar que essa ambiguidade pode estar relacionada, em parte, às limitações dos instrumentos de coleta de dados, que nem sempre conseguem captar a complexidade dessas percepções.

Diante desse cenário, a relação entre igualdade e equidade no campo educacional demanda uma análise crítica e conceitualmente aprofundada, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, como é o caso da escola pública brasileira. A igualdade, compreendida como o tratamento uniforme de todos os estudantes, sustenta-se historicamente como um princípio fundamental das democracias modernas. Entretanto, quando transposta de forma acrítica para o cotidiano escolar, pode produzir efeitos paradoxais, impactando negativamente o próprio clima disciplinar, ao invisibilizar desigualdades concretas e dificultar a construção de relações mais justas e inclusivas.

Por outro lado, a equidade emerge como uma resposta teórico-prática a esses limites, ao propor a adoção de estratégias diferenciadas que considerem as singularidades dos estudantes, com vistas à garantia de oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Quando articulada a práticas pedagógicas consistentes, a equidade contribui para a construção de um clima disciplinar mais justo, no qual regras, normas e intervenções pedagógicas são orientadas por critérios de justiça e não apenas de uniformidade. Contudo, esse princípio também não está isento de tensões, podendo ser distorcido quando desvinculado de fundamentos éticos e pedagógicos sólidos.

Nesse sentido, o binômio igualdade-equidade não deve ser interpretado como uma oposição simplista, mas como uma tensão constitutiva da própria ideia de justiça educacional. Trata-se de um campo dinâmico e complexo, no qual a garantia de direitos exige, simultaneamente, o reconhecimento das diferenças e a construção de condições concretas para que todos os estudantes possam aprender e participar de forma significativa. Essa perspectiva demanda das instituições escolares e de suas lideranças um movimento contínuo de problematização de suas práticas, o que inclui a reflexão sobre o clima disciplinar como expressão concreta dessas relações.

Assim, pensar a justiça na educação implica reconhecer que não existem respostas prontas ou modelos universais, mas a necessidade de decisões pedagógicas situadas, sensíveis ao contexto e orientadas por princípios éticos e democráticos. A articulação entre igualdade e equidade, portanto, deve ser compreendida como um processo em permanente construção, que exige reflexão crítica, intencionalidade pedagógica e compromisso coletivo — elementos que se materializam, de forma concreta, no clima disciplinar vivenciado no cotidiano escolar.

Nessa direção, a análise da subcategoria equidade evidencia que, embora existam esforços e intenções alinhados a esse princípio, sua efetivação depende de condições estruturais e, sobretudo, de lideranças escolares comprometidas com a justiça social. A equidade, nesse sentido, configura-se como eixo fundamental para a construção de uma escola democrática, capaz de articular aprendizagem, participação e cuidado com os sujeitos que a constituem, refletindo diretamente na consolidação de um clima disciplinar mais inclusivo, dialógico e justo.

Por fim, a partir dessas discussões, passa-se à análise das dimensões da liderança pedagógica, aprofundando a compreensão sobre como essas tensões se materializam nas práticas educativas.

6.6- Dimensão: Liderança Pedagógica

A liderança pedagógica, conforme discutida no referencial teórico desta pesquisa, é compreendida como uma forma de liderança que ultrapassa a dimensão administrativa da escola e se orienta centralmente para os processos de ensino-aprendizagem. Fundamentada nos estudos de Hallinger e Murphy (1985), essa concepção enfatiza três dimensões principais: a definição da missão da escola, a gestão do programa instrucional e a promoção de um clima escolar favorável à aprendizagem. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica mantém o foco constante nos objetivos educacionais da instituição, articulando currículo, práticas docentes e avaliação, bem como acompanhando o desenvolvimento dos estudantes, de modo a garantir coerência entre os propósitos formativos e as ações desenvolvidas no dia a dia escolar.

Quadro 4: Dimensões de liderança pedagógica

Ensino-Aprendizagem	<i>1. Ensino voltado à implementação do currículo oficial</i> <i>2. Ensino voltado às avaliações externas.</i> <i>3. Ensino voltado às aprendizagens dos(as) estudantes</i> <i>4. Disposição para fazer mudanças no currículo oficial.</i>
Clima escolar	<i>5. Normas de convivência</i> <i>6. Conflitos</i> <i>7. Indisciplina</i> <i>8. Violência</i>
Formação de professores(as)	<i>9. Ações formativas internas</i> <i>10. Ações formativas externas</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

O texto analisado destaca que a liderança pedagógica não se restringe à atuação individual do diretor, mas se manifesta por meio de práticas coletivas e colaborativas que envolvem professores e demais agentes escolares. Conforme explicitado por Esposito (2023), em diálogo com Hallinger e Murphy (1985), essa liderança se ancora no acompanhamento das práticas de ensino, na supervisão pedagógica e no estímulo à melhoria contínua do trabalho docente, além da construção de condições institucionais que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, a liderança pedagógica se configura como um processo compartilhado, no qual diferentes sujeitos contribuem para a definição de metas educacionais, para o alinhamento do trabalho pedagógico e para a consolidação de um ambiente escolar orientado à aprendizagem.

Além disso, o estudo evidencia que a liderança pedagógica dialoga e se articula com outras concepções de liderança escolar, como a distribuída e a participativa, não podendo ser compreendida de forma isolada ou centralizada. Ao assumir caráter pedagógico, essa liderança contribui para o fortalecimento da gestão democrática e para a qualidade social da educação, na medida em que mobiliza sujeitos, valores e práticas em torno de objetivos comuns. Assim, liderar pedagogicamente implica promover o diálogo, o compartilhamento de decisões e a corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, reafirmando a escola como espaço formativo, relacional e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A dimensão da liderança pedagógica, no que se refere à categoria ensino-aprendizagem, assume centralidade na análise das práticas escolares voltadas à implementação do currículo oficial. Conforme discutido no referencial teórico como Hallinger e Murphy (1985), a liderança pedagógica está diretamente relacionada à capacidade da equipe gestora e docente de orientar, acompanhar e articular o trabalho pedagógico, assegurando que o currículo se concretize nas práticas de ensino de maneira coerente com os objetivos educacionais da escola. Nessa perspectiva, o currículo não é compreendido apenas como um documento normativo, mas como um conjunto de orientações que ganham sentido a partir da mediação pedagógica realizada no cotidiano escolar, envolvendo planejamento, acompanhamento das aprendizagens e reflexão sobre as práticas docentes.

6.6.1- Dimensão: Liderança Pedagógica - Categoria: Ensino aprendizagem

No contexto do PEI, a implementação do currículo oficial se insere em um cenário marcado por orientações centralizadas, uso intensivo de materiais padronizados e monitoramento sistemático dos resultados educacionais. Tal configuração impõe desafios à liderança pedagógica, que passa a atuar na mediação entre as exigências externas e as necessidades concretas dos estudantes. Assim, a liderança pedagógica manifesta-se na forma como a equipe escolar organiza o trabalho docente, acompanha o desenvolvimento das aprendizagens e busca garantir que o currículo seja implementado sem perder de vista a função formativa da escola e a promoção de um ensino significativo

6.6.1.1- Dimensão: Liderança Pedagógica- Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado à implementação do currículo oficial.

Desse modo, analisar o ensino voltado à implementação do currículo oficial, sob a ótica da liderança pedagógica, permite compreender como as práticas de ensino são conduzidas, supervisionadas e ressignificadas no interior da escola. Essa subcategoria possibilita identificar em que medida a liderança pedagógica contribui para alinhar o currículo prescrito às práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, considerando tanto as demandas institucionais quanto os processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes, evidenciando tensões, limites e possibilidades no exercício dessa forma de liderança nas vivências diárias da escola.

A gestão exige que os professores sigam o currículo proposta pela Secretária de Educação

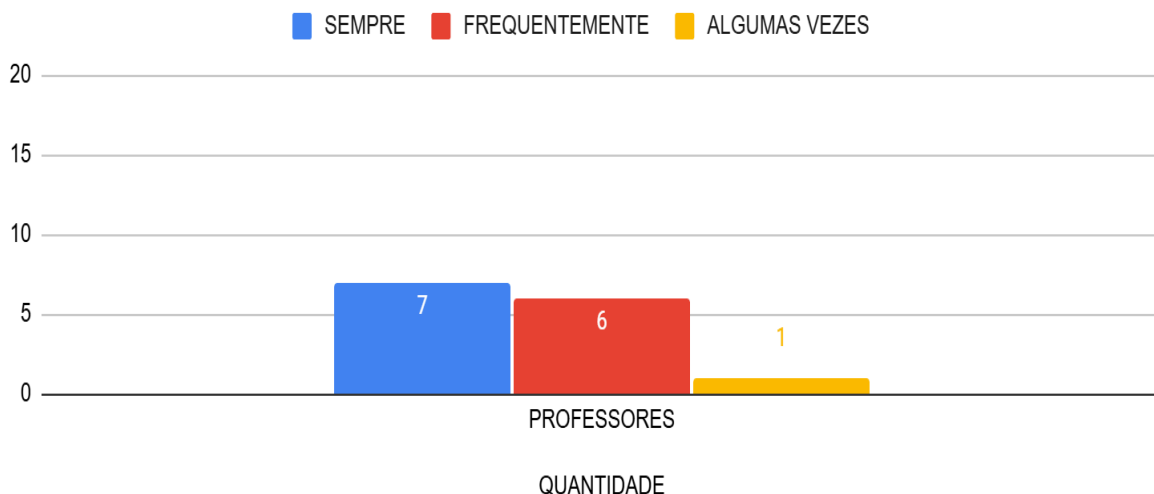


Figura 34- A gestão exige que os professores sigam o currículo proposta pela Secretária de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Por meio das observações participantes e da análise das respostas dos professores, é possível compreender que o currículo proposto pela Seduc se faz fortemente presente no cotidiano escolar. Tal presença não se restringe às orientações e exigências da gestão, mas se articula a um conjunto mais amplo de normativas educacionais, que incluem a BNCC e o Currículo Paulista, elaborado com base nessas diretrizes nacionais. Nesse contexto, evidencia-se que a adoção e o seguimento de um currículo oficial são compreendidos como necessários para assegurar a garantia das aprendizagens essenciais e a organização dos processos de ensino, orientando o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Essa situação se evidenciou no diário de campo, no qual foram anotadas práticas que envolviam o uso dos slides, que eram enviados pela Seduc aos docentes de sua rede, incluindo o conteúdo que deveria ser ensinado nas aulas com base nos documentos curriculares supracitados. .

[...] grande parte dos slides e tarefas das plataformas são direcionados ao currículo da Prova Paulista e do Saeb, mas o ritmo das aulas nem sempre acompanha a cobrança das atividades digitais. Assim, os alunos acumulam dúvidas, enquanto os professores se sentem pressionados a avançar (Diários de campo, 2025, p.183).

Esse trecho evidencia que os docentes demonstram atenção às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo que o avanço acelerado do conteúdo, orientado por avaliações externas e um currículo que visa ser seguido de qualquer forma, pode comprometer a compreensão e a consolidação dos conhecimentos. A explicitação de que “os alunos acumulam dúvidas” revela uma preocupação pedagógica que ultrapassa o cumprimento de metas institucionais, indicando que, mesmo em um contexto de fortes pressões avaliativas, os professores mantêm o olhar voltado para a aprendizagem real dos estudantes, buscando equilibrar as exigências sistêmicas com a necessidade de garantir um ensino significativo.

Os professores colocam o currículo da secretaria em prática

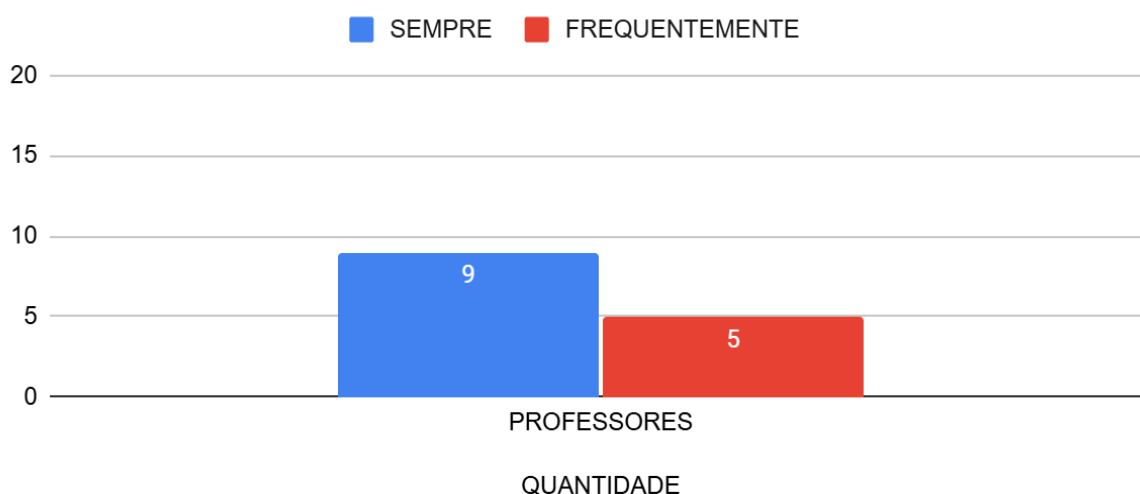


Figura 35- Os professores colocam o currículo da secretaria em prática

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Compreende-se que quando os docentes informam que utilizam os slides e que estão colocando o currículo em prática, estão considerando os slides apenas um meio e não parte do currículo. Se entendemos que o currículo abarca tanto os conteúdos como as metodologias de ensino, o uso excessivo desses meios poderia prejudicar as aprendizagens dos estudantes.

Os professores usam plataformas da Secretária de Educação nas aulas

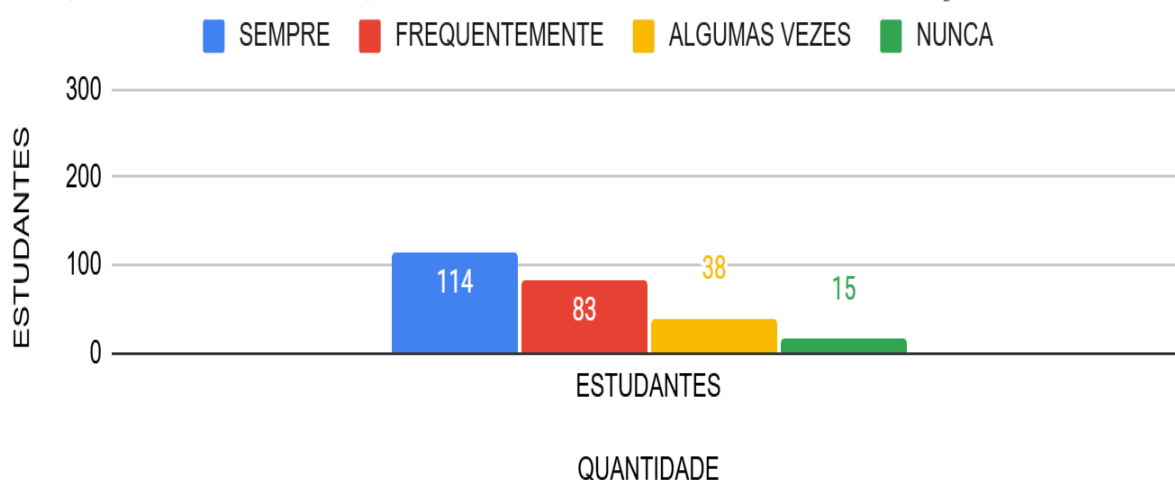


Figura 36- Os professores usam plataformas da Secretária de Educação nas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os professores usam materiais, além das plataformas e exercícios online

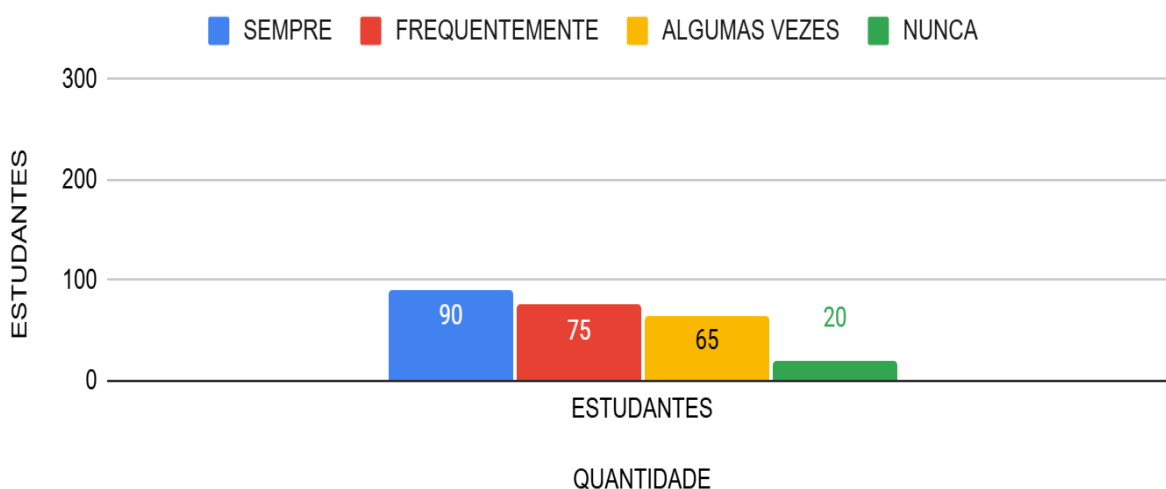


Figura 37- Os professores usam materiais, além das plataformas e exercícios online.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Analizando as respostas dos estudantes referentes ao uso dos materiais digitais e também do ensino para além do que vem da Seduc é possível compreender que a visão docente e também discente culmina para uma concordância a respeito do currículo e da sua forma de utilização.

6.6.1.2 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado às avaliações externas

No que se refere ao ensino voltado às avaliações externas, a análise dos diários de campo permite compreender que a liderança pedagógica da escola se insere em uma dinâmica tensionada entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, conforme a perspectiva habermasiana (Muhl, 2011). As avaliações em larga escala, ao estabelecerem metas, indicadores e critérios externos de desempenho, passam a orientar parte significativa do trabalho pedagógico, deslocando o foco das interações comunicativas próprias do cotidiano escolar para uma lógica de controle e responsabilização. Tal movimento é perceptível quando as práticas docentes e os tempos pedagógicos são reorganizados para atender às exigências avaliativas, como evidenciado no diário de campo:

[...]os professores confirmaram que, apesar do programa ser considerado positivo, ele exige bastante organização e acompanhamento constante da documentação. Os horários de estudo são importantes, mas frequentemente acabam sendo

utilizados para organização das tarefas exigidas institucionalmente, tornando necessário que os docentes desenvolvam hábitos de registro e controle rigorosos (Diário de Campo, 2025, p. 165).

Esse registro indica que as avaliações externas operam como mecanismos do mundo sistêmico, pautados por racionalidades instrumentais, que passam a interferir nos tempos, nas prioridades e nas práticas de ensino. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica assume o papel de mediadora entre as demandas sistêmicas impostas pelas avaliações e o mundo da vida escolar, marcado pelas relações pedagógicas, pelo diálogo e pela construção coletiva do ensino-aprendizagem, revelando as tensões existentes entre a busca por resultados mensuráveis e a função formativa da escola.

Os professores ensinam os estudantes para irem bem em avaliações externas

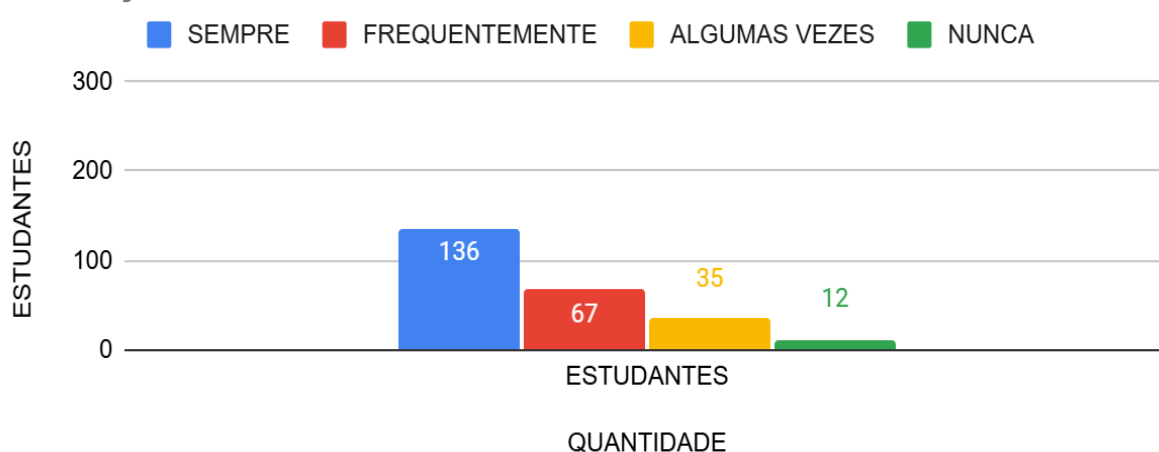


Figura 38- Os professores ensinam os estudantes para irem bem em avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

É relevante para análise desses dados, apontar algumas falas dos docentes sobre a temática, que “afirmaram sentirem-se como ‘máquinas’, reduzidos à função de treinar e condicionar os estudantes para boas notas nas avaliações externas” (Diário de Campo, 2025, p. 183)

Os professores treinam os estudantes para preencher os gabaritos das avaliações externas

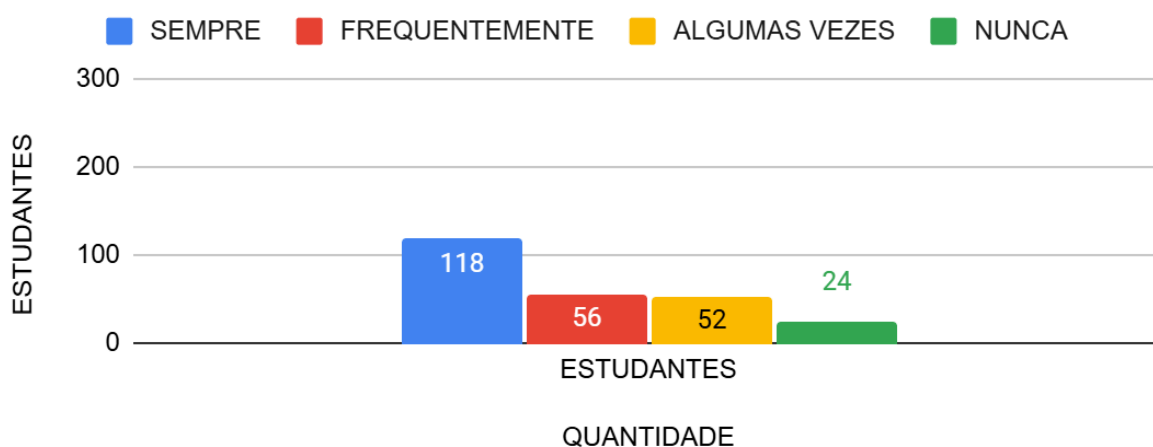


Figura 39- Os professores treinam os estudantes para preencherem os gabaritos das avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Se torna cada vez mais necessário refletir sobre porque os docentes se sentem assim, e também buscar compreender como a gestão enxerga isso. Isso pode ser observado nos dados abaixo:

A gestão orienta os professores a prepararem os estudantes para avaliações externas.

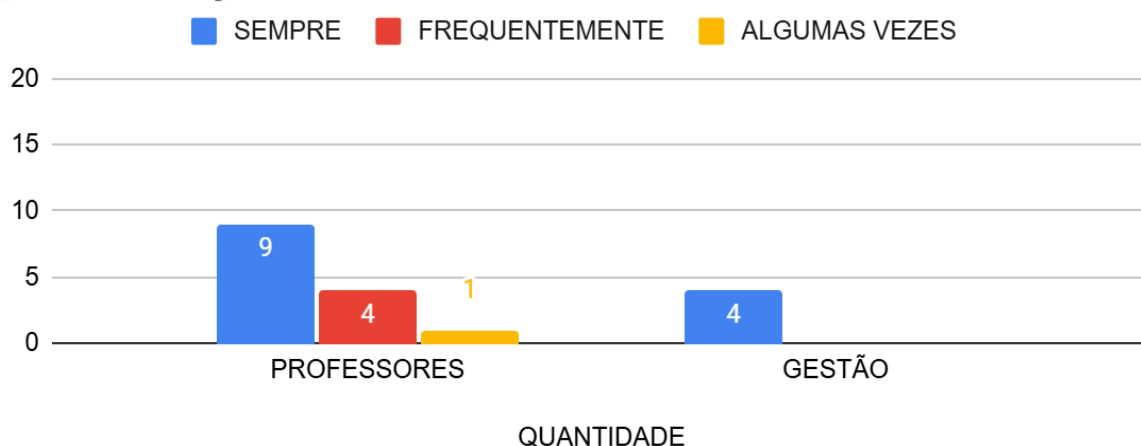


Figura 40- A gestão orienta os professores a prepararem os estudantes para avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A gestão orienta os professores a treinarem os estudantes para responderem as avaliações externas

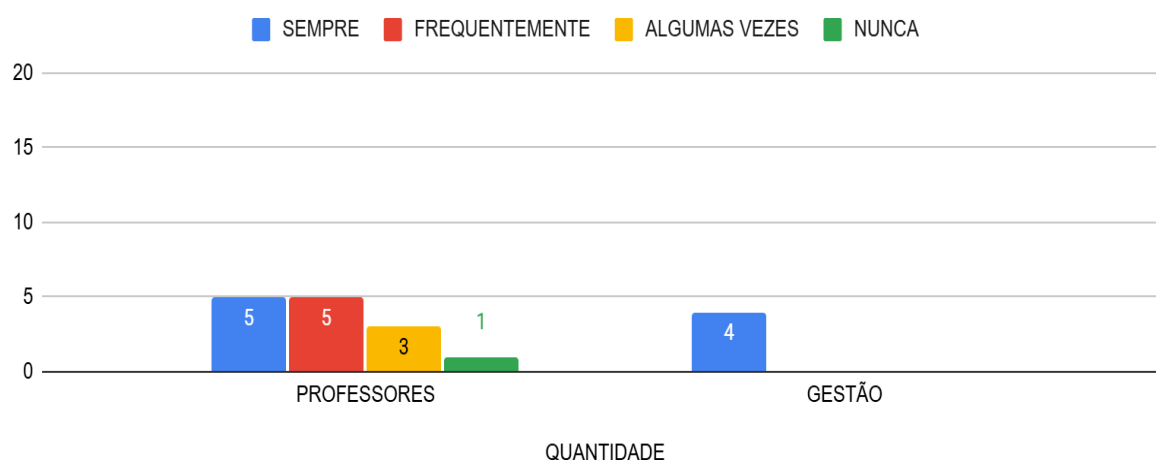


Figura 41- A gestão orienta os professores a treinarem os estudantes para responderem as avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os diários de campo e as respostas analisadas evidenciam que as avaliações externas assumem papel estruturante no dia a dia, orientando não apenas o planejamento pedagógico, mas também a organização do tempo, das prioridades e das práticas docentes. A centralidade atribuída aos resultados mensuráveis faz com que o ensino seja progressivamente direcionado para o alcance de metas e indicadores definidos externamente, deslocando o foco das aprendizagens processuais para a obtenção de desempenhos quantificáveis.

Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes alcancem as metas estabelecidas pelas avaliações externas

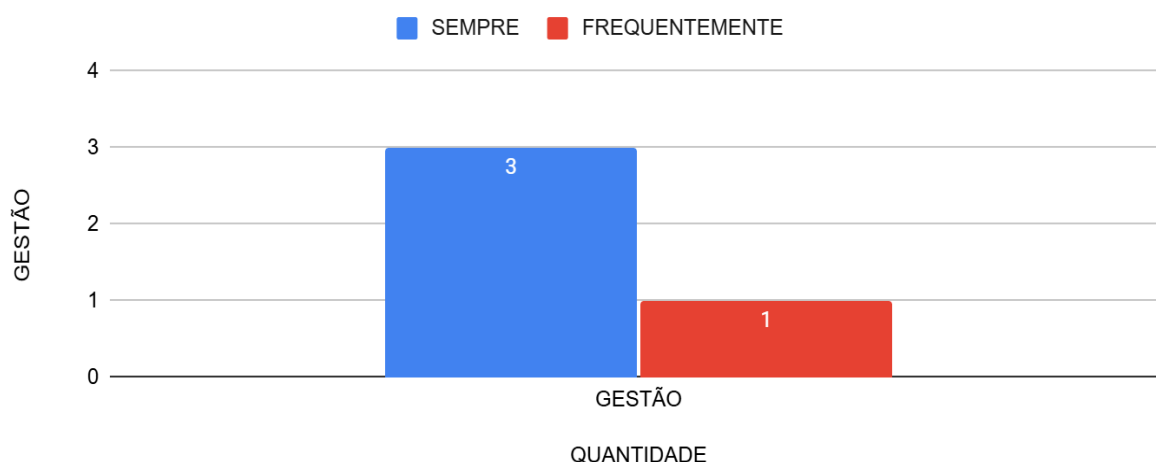


Figura 42 - Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes alcancem as metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

No contexto da rede estadual paulista, as avaliações externas se articulam a um sistema de acompanhamento que opera, majoritariamente, por meio de plataformas institucionais responsáveis pela coleta e sistematização de dados educacionais. Esses dados alimentam a Seduc e subsidiam o estabelecimento de metas diárias, semanais e mensais, que orientam o planejamento pedagógico e o trabalho docente nas escolas. Tal dinâmica evidencia a atuação do mundo sistêmico, caracterizado por uma racionalidade instrumental voltada ao controle, à mensuração e à comparação de resultados, que organiza a rotina escolar com base em indicadores de desempenho.

As observações registradas nos diários de campo indicam que o ensino é frequentemente direcionado para atender a essas demandas avaliativas, uma vez que os tempos pedagógicos e as práticas docentes são reorganizados em função das avaliações externas, deslocando o foco das interações formativas para o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Nesse cenário, a liderança pedagógica assume um papel mediador entre as exigências sistêmicas impostas pelas avaliações e o mundo da vida escolar, marcado pelas relações pedagógicas, pelo diálogo e pela construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem,

revelando as tensões existentes entre a lógica avaliativa e a função formativa da escola.

6.6.1.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Ensino voltado às aprendizagens dos(as) estudantes

As avaliações externas configuram-se como demandas que fogem ao controle direto da gestão escolar e dos docentes, uma vez que são definidas em instâncias externas à escola e se impõem como processos a serem cumpridos e seguidos. Ainda que tais avaliações sejam parte constitutiva das políticas educacionais vigentes e orientem metas e acompanhamentos institucionais, compreende-se que sua realização não deve esvaziar o sentido pedagógico do ensino. Nesse contexto, torna-se fundamental que, mesmo diante das imposições e das múltiplas demandas associadas às avaliações externas, a liderança pedagógica busque assegurar que o processo de ensino-aprendizagem preserve sua dimensão formativa, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e reais. Assim, o desafio posto à escola consiste em mediar as exigências avaliativas com práticas pedagógicas que mantenham o foco no desenvolvimento integral dos estudantes, evitando a redução do ensino à mera preparação para resultados e indicadores.

Por isso, torna-se necessário que, no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico seja orientado prioritariamente às aprendizagens dos estudantes, compreendendo-os como sujeitos centrais do processo educativo. Mesmo diante das exigências impostas pelas avaliações externas, é fundamental que o ensino não se restrinja ao cumprimento de metas ou à preparação para resultados, mas que considere as necessidades, os ritmos e os contextos dos estudantes. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica assume papel essencial ao promover práticas que garantam aprendizagens significativas, articulando as demandas institucionais às experiências concretas vivenciadas em sala de aula, de modo a preservar a função formativa da escola e assegurar que o ensino contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A categoria ensino voltado às aprendizagens dos estudantes refere-se a uma concepção de prática pedagógica que coloca o estudante no centro do processo educativo, priorizando a construção efetiva do conhecimento em detrimento do cumprimento mecânico de tarefas, metas ou demandas externas. Nessa

perspectiva, o ensino é orientado pela compreensão de que aprender envolve processos cognitivos, sociais e emocionais, exigindo que as práticas docentes considerem os diferentes ritmos, necessidades, interesses e contextos dos estudantes. Assim, o foco desloca-se da simples transmissão de conteúdos para a promoção de aprendizagens significativas, que façam sentido para os sujeitos e contribuam para seu desenvolvimento integral.

Os professores se preocupam se os estudantes estão aprendendo

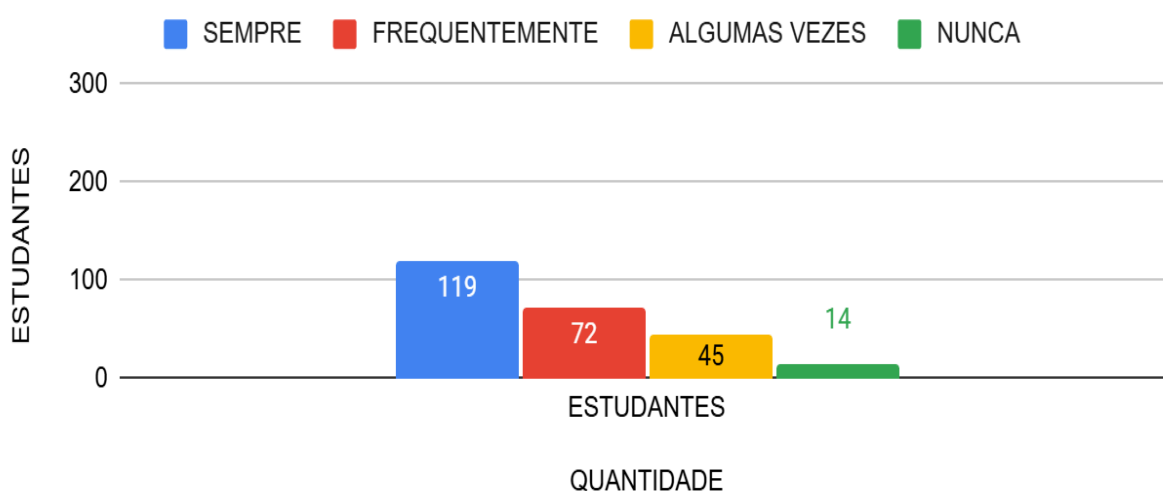


Figura 43 - Os professores se preocupam se os estudantes estão aprendendo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

É interessante observar que os estudantes conseguem perceber que mesmo com um ensino que envolva plataformização e aulas que seguem slides, os docentes conseguem expressar e darem aulas que demonstram sua preocupação efetiva com um ensino significativo. Isso ficou demonstrado nas respostas abaixo:

Os professores estão atentos a dificuldade dos estudantes

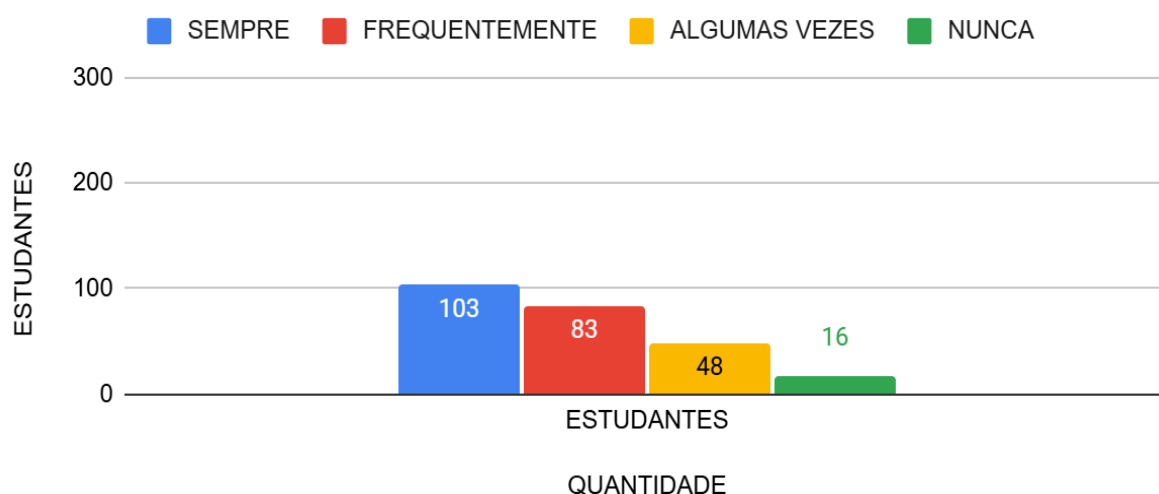


Figura 44 - Os professores estão atentos a dificuldade dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Tal aspecto é evidenciado quando uma docente relata que “utiliza os slides fornecidos pela rede, mas também produz materiais próprios, pois acredita que os recursos oficiais não são suficientes por si só” (Diário de campo, 2025, p. 167), ressaltando a importância de complementar, adaptar e reorganizar o conteúdo de acordo com a realidade estudantil. Esse dado empírico aponta que, mesmo diante de prescrições curriculares e metodológicas, os docentes buscam exercer sua autonomia pedagógica, revelando uma preocupação efetiva com a aprendizagem dos estudantes e reforçando a centralidade do ensino significativo no cotidiano escolar.

Os professores explicam bem a matérias

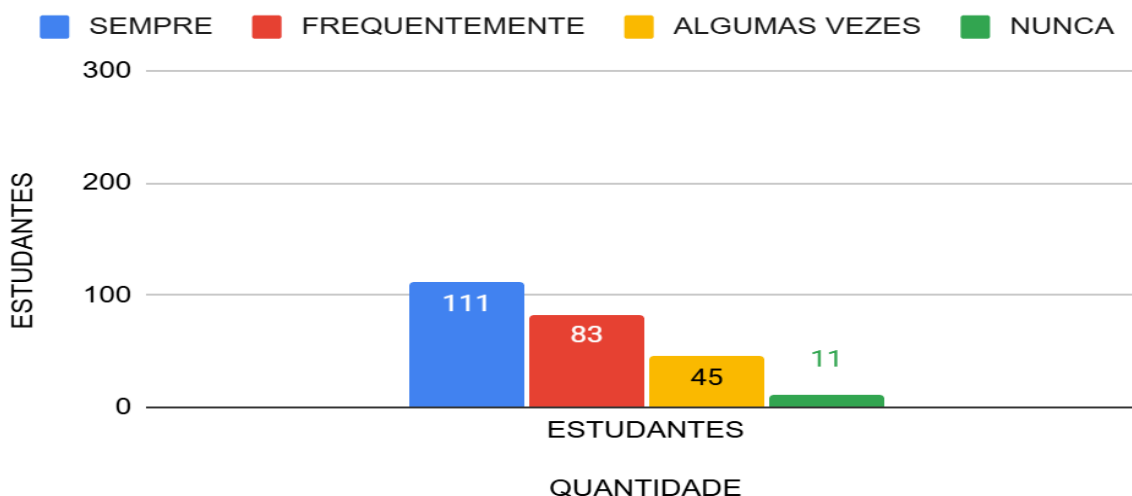


Figura 45 - Os professores explicam bem as matérias.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Nessas respostas ficou evidenciado que os professores se fazem entender em sala de aula, o que pode levar à aprendizagem, em articulação com outros aspectos.

Compreende-se também que a equipe gestora tem um papel importante de sempre auxiliar e incentivar que as aprendizagens sejam significativas e de qualidade, pois a escola vai além das avaliações.

A gestão orienta os professores sobre maneiras para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem

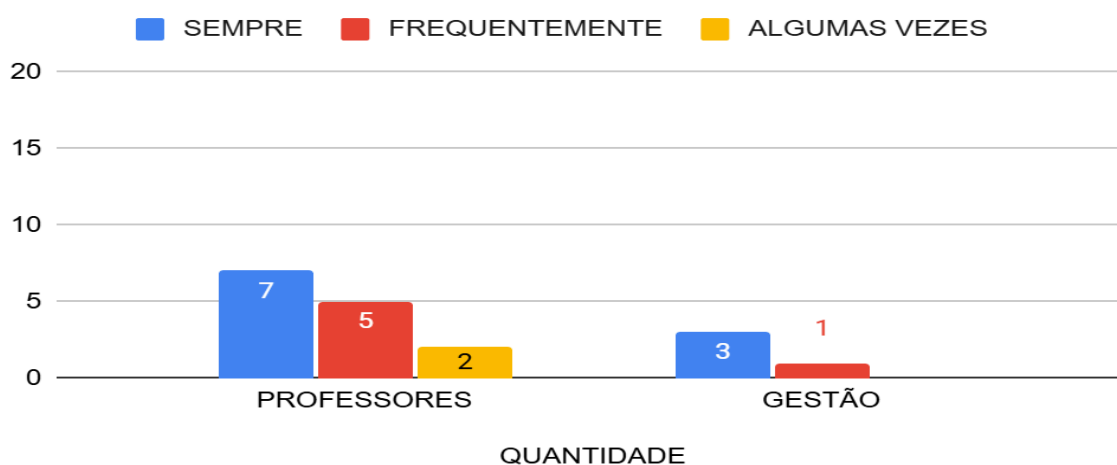


Figura 46 - A gestão orienta os professores sobre maneiras para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2026) a partir dos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Nos Diários de Campo, há registros claros de que a gestão, e especialmente os PCAs, atua orientando o trabalho pedagógico, organizando tempos, práticas e acompanhamentos com foco na aprendizagem dos estudantes.

As observações deste segundo dia evidenciam que a organização pedagógica e administrativa é central para o sucesso do Programa Ensino Integral. A sistematização das tutorias, rodas de conversa e atividades de reforço, bem como a atenção à documentação e ao acompanhamento pedagógico, demonstra que a liderança escolar, por meio dos PCAs e dos professores, desempenha papel ativo na promoção da aprendizagem e da autonomia estudantil (Diário de Campo, 2025, p. 166).

Os dados empíricos indicam que, apesar das orientações curriculares e das pressões decorrentes das avaliações externas, os professores direcionam suas aulas prioritariamente para a aprendizagem dos estudantes. As observações registradas nos diários de campo revelam que os docentes buscam adaptar conteúdos, reorganizar materiais e ajustar o ritmo das aulas de acordo com as necessidades reais das turmas, demonstrando que o foco do ensino não se restringe ao cumprimento do currículo oficial ou à preparação para provas externas.

Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes aprendam, independente do currículo e das avaliações externas

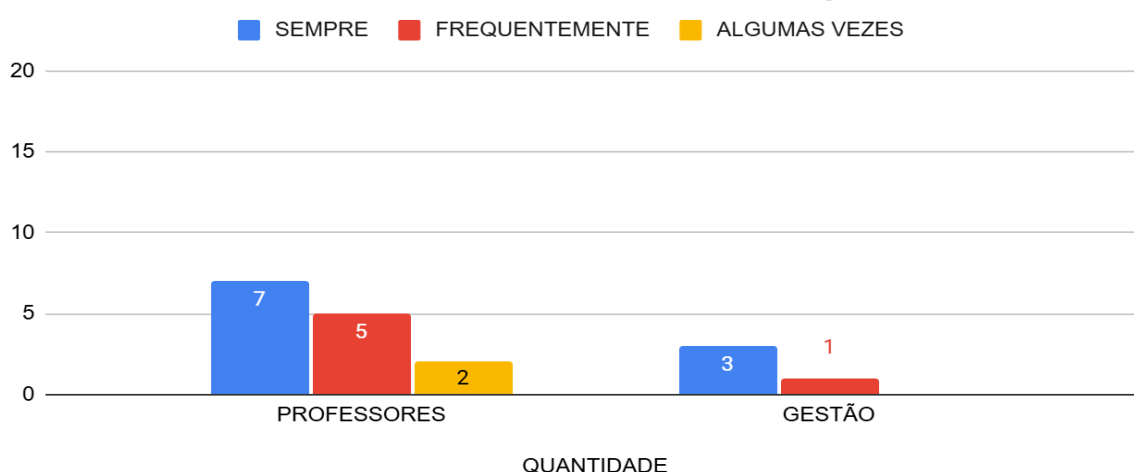


Figura 47 - Os professores direcionam suas aulas para que os estudantes aprendam, independente do currículo e das avaliações externa.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Mesmo utilizando recursos padronizados, como slides e materiais institucionais, os professores exercem sua autonomia pedagógica ao complementar e ressignificar essas orientações, evidenciando uma preocupação efetiva com a compreensão dos conteúdos e com o avanço das aprendizagens, reafirmando o compromisso com um ensino significativo e centrado nos estudantes.

6.6.1.4 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Ensino aprendizagem - subcategoria: Disposição para fazer mudanças no currículo oficial

Como exposto anteriormente, os diferentes segmentos da comunidade escolar compreendem a necessidade de mudanças e adaptações no currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a assegurar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão evidencia o reconhecimento de que o currículo, ainda que orientado por diretrizes oficiais, precisa ser mediado e ressignificado, considerando as especificidades dos estudantes, os contextos de aprendizagem e as demandas reais da sala de aula, a fim de promover aprendizagens significativas e consistentes.

Os estudos de Esposito (2023), em diálogo com a literatura internacional, reforçam que a liderança pedagógica se expressa na articulação entre currículo, ensino e avaliação, não como um processo rígido, mas como uma prática coletiva e contextualizada. Assim, fazer mudanças no currículo oficial não significa negá-lo ou desconsiderá-lo, mas ressignificá-lo por meio de práticas colaborativas, do planejamento coletivo e do acompanhamento das aprendizagens. Essa compreensão aproxima-se também das contribuições de Leithwood e Jantzi (2005), ao apontarem que lideranças eficazes são aquelas capazes de orientar a prática pedagógica ao mesmo tempo em que constroem compromissos coletivos em torno de uma visão educacional compartilhada.

A equipe gestora incentiva professores a fazerem adequações/mudanças no currículo proposto pela Secretaria da Educação.

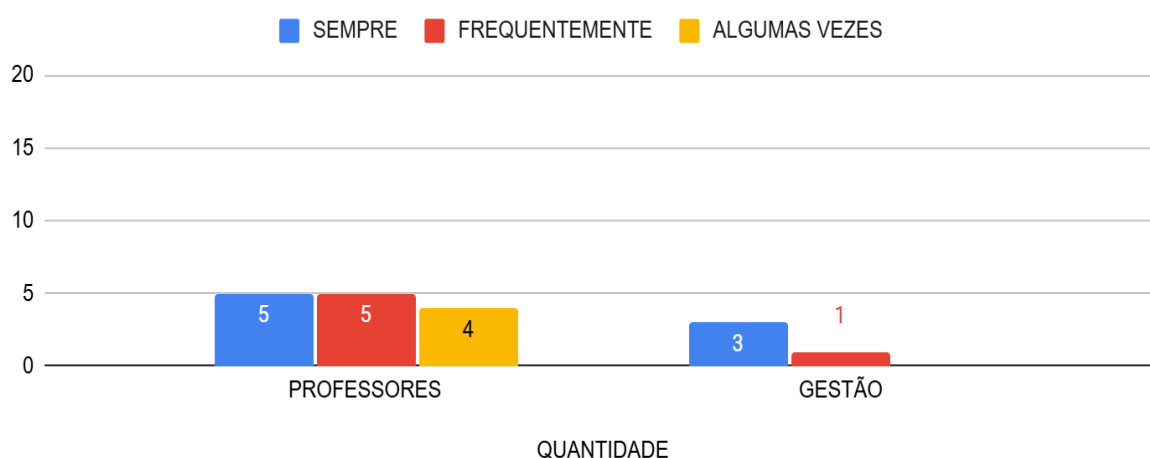


Figura 48 - A equipe gestora incentiva professores a fazerem adequações/mudanças no currículo proposto pela secretaria de educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados demonstram que existem adaptações curriculares em que a equipe gestora participa ativamente desse processo.

Os professores seguem o currículo proposto pela Secretária de Educação fazendo adaptações/mudanças

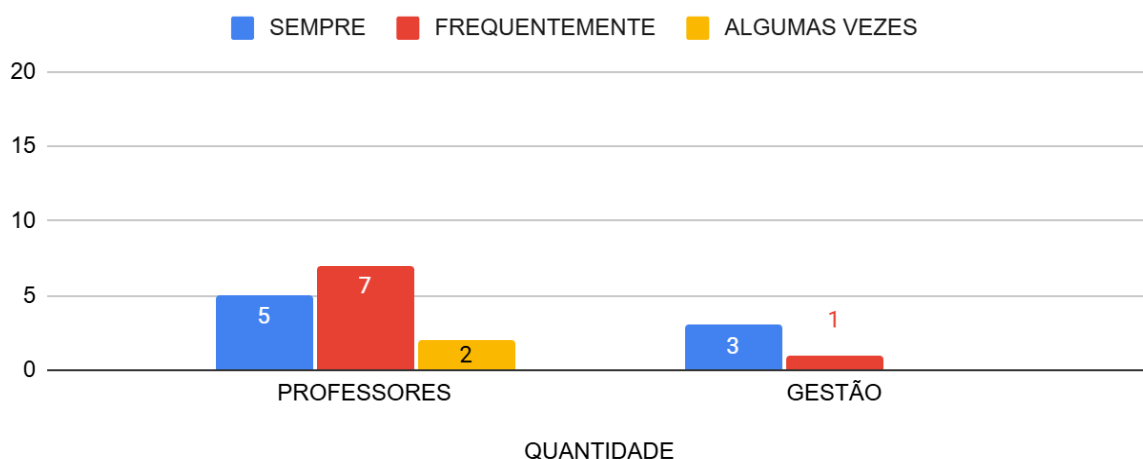


Figura 49- Os professores seguem o currículo proposto pela Secretaria de educação fazendo adequações/mudanças.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Tal aspecto revela-se relevante, pois indica que, quando a equipe escolar compartilha um objetivo comum, estabelece-se uma busca coletiva por estratégias pedagógicas mais adequadas. Essa atuação articulada favorece maior apoio mútuo, compreensão das práticas adotadas e fortalecimento do trabalho pedagógico, evidenciando que o alinhamento entre gestão e docentes contribui para a construção de respostas mais consistentes às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os professores fazem mudanças nas aulas por causa das dificuldades de alguns estudantes

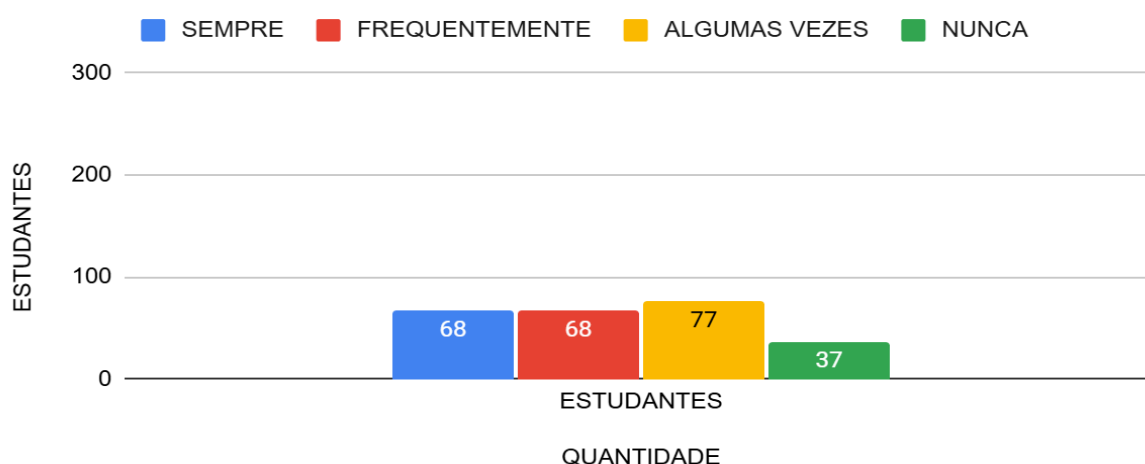


FIGURA 50- Os professores fazem mudanças nas aulas por causa das dificuldades de alguns estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os diários de campo evidenciam que os professores realizam mudanças em suas práticas pedagógicas em função da identificação das dificuldades e das necessidades específicas dos estudantes, aspecto diretamente relacionado às adaptações curriculares e às demandas da Educação Especial. Observa-se que o ensino não é conduzido de forma homogênea, mas orientado pela preocupação em garantir que todos avancem em suas aprendizagens, considerando as particularidades de cada estudante. Conforme registrado no diário de campo

“Ela explicou que utiliza os slides fornecidos pela rede, mas também produz materiais próprios, pois acredita que os recursos oficiais não são suficientes por si só. Ressaltou que é necessário complementar, adaptar e organizar o material de acordo com as necessidades da turma.(Diário de campo, 2025, p. 167),

o que indica a adoção de estratégias diferenciadas e a reorganização das aulas diante das demandas apresentadas.

Tal evidência demonstra que as mudanças realizadas pelos docentes se fundamentam em uma perspectiva pedagógica inclusiva, na qual a aprendizagem efetiva orienta o processo de ensino-aprendizagem, reforçando o papel da liderança pedagógica na promoção de práticas sensíveis à diversidade e à equidade educacional.

No contexto brasileiro, essa subcategoria ganha relevância diante das tensões entre o currículo oficial, as avaliações externas e a garantia da aprendizagem significativa. Conforme apontam Vieira e Vidal (2019) e Lima (2018), a centralidade de normativas e mecanismos de controle pode limitar a autonomia pedagógica das escolas, tornando ainda mais necessário o exercício de lideranças pedagógicas que atuem na mediação dessas demandas. Nesse sentido, a disposição para promover mudanças curriculares expressa uma postura ética e democrática da liderança, orientada para a aprendizagem dos estudantes, reafirmando a escola como espaço formativo e não apenas como instância de execução de políticas educacionais.

6.6.2 Dimensão: Liderança Pedagógica – Categoria: Clima Escolar

Nesta nova dimensão denominada clima escolar, seguiremos os entendimentos de Moro e Vinha (2021) de que o clima escolar se refere ao conjunto de percepções que os diferentes sujeitos da escola: estudantes, professores, equipe gestora, funcionários e famílias, constroem sobre o ambiente escolar e sobre as relações que nele se estabelecem. Trata-se de um fenômeno de natureza subjetiva e relacional, que envolve dimensões emocionais, sociais, pedagógicas e organizacionais, expressando como as pessoas se sentem no cotidiano da escola. Nesse sentido, o clima escolar não se limita às normas ou à estrutura física da instituição, mas diz respeito à qualidade das interações, ao sentimento de pertencimento, à confiança, ao respeito e à forma como conflitos, regras e decisões são conduzidos no espaço escolar.

6.6.2.1 Dimensão: Liderança Pedagógica – Categoria: Clima Escolar subcategoria: Normas de convivência

Os autores (Moro; Vinha, 2021) destacam que o clima escolar está diretamente relacionado à identidade da escola, pois reflete valores, práticas e modos de convivência que se consolidam ao longo do tempo. Um clima escolar

positivo favorece o engajamento dos estudantes, o bem-estar dos profissionais e a construção de relações baseadas no diálogo e no respeito mútuo, impactando diretamente os processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, um clima escolar negativo pode gerar sentimentos de insegurança, desmotivação e distanciamento, comprometendo tanto as aprendizagens quanto a convivência. Assim, Moro e Vinha (2021) ressaltam que o cuidado com o clima escolar constitui elemento central para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

As normas de convivência desempenham papel fundamental na constituição e na manutenção de um clima escolar positivo, conforme apontam os referenciais que discutem essa temática. De acordo com Moro e Vinha (2021), as normas não devem ser compreendidas apenas como instrumentos de controle disciplinar, mas como elementos organizadores da vida coletiva, que orientam as relações interpessoais e expressam valores como respeito, justiça e responsabilidade. Quando construídas e vivenciadas de forma participativa, as normas de convivência contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, para a segurança emocional dos sujeitos e para a prevenção de conflitos, favorecendo um ambiente escolar pautado no diálogo e na cooperação. Assim, normas claras, compartilhadas e legitimadas pela comunidade escolar tornam-se essenciais para a promoção de relações saudáveis e para a consolidação de um clima escolar que favoreça tanto a convivência democrática quanto os processos de ensino-aprendizagem.

As regras de convivência são conhecidas pelos estudantes

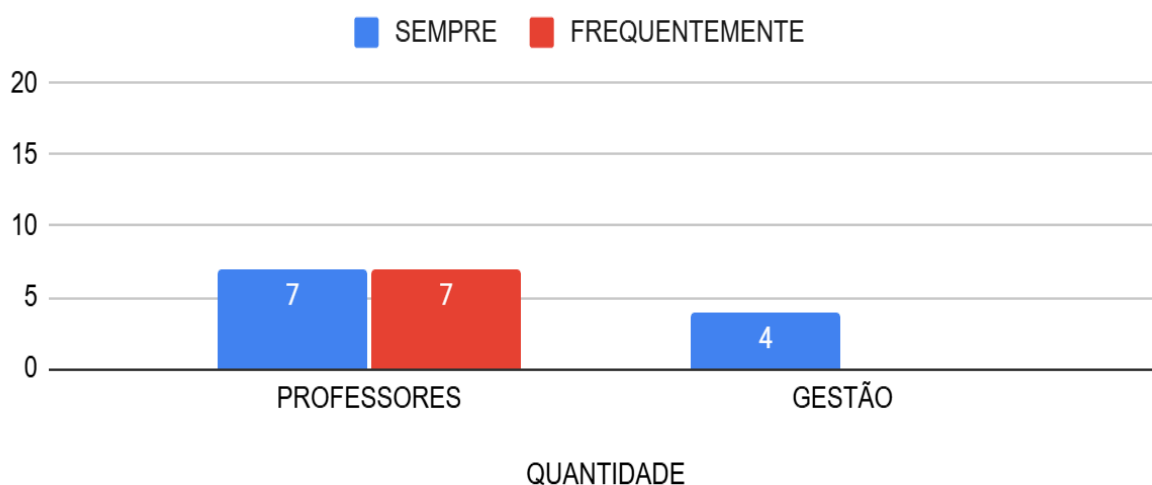


Figura 51- As regras de convivência são conhecidas pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Com base nos referenciais sobre clima escolar, especialmente em Moro e Vinha (2021), a compreensão e o conhecimento das regras de convivência pela comunidade escolar configuram-se como elementos centrais para a construção de um ambiente educativo saudável e democrático. Conhecer as regras possibilita que estudantes, professores e demais profissionais compreendam os limites, os direitos e os deveres que orientam a vida coletiva na escola, promovendo maior previsibilidade das ações e segurança nas relações interpessoais. Quando as regras são claras e conhecidas, reduzem-se as ambiguidades e conflitos, fortalecendo a confiança mútua e o sentimento de justiça. Isso ficou evidenciado no 3º Diário de Campo, ao tratar das aulas de Projeto de Vida, há um registro claro de que as normas de convivência são trabalhadas de forma dialógica e coletiva: “A aula de Projeto de Vida revela a importância de espaços de diálogo e construção coletiva de normas.

As regras são conhecidas pelos funcionários

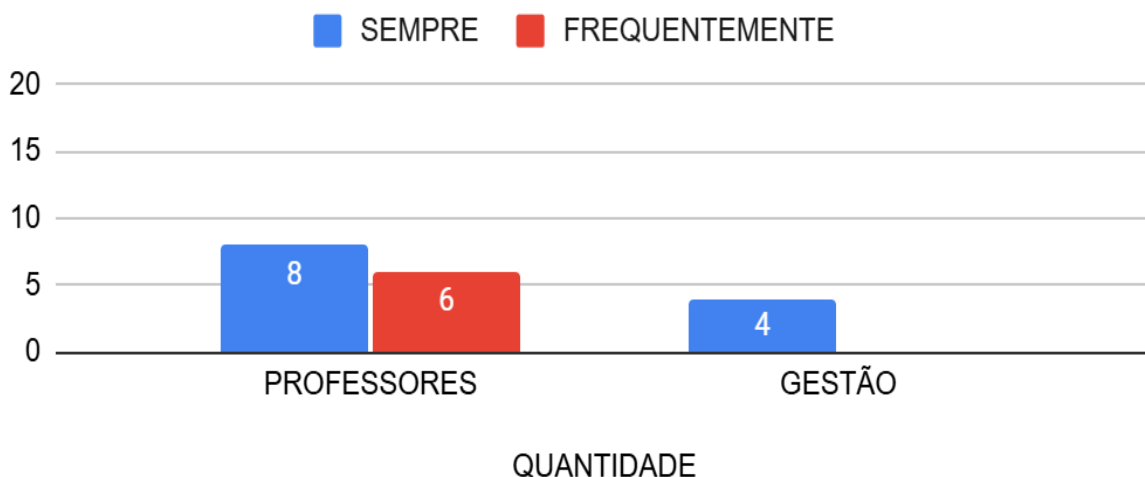


Figura 52- As regras de convivência são conhecidas pelos funcionários.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Além disso, os autores (Vinha; Moro, 2021) ressaltam que o conhecimento das regras contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos sujeitos, na medida em que favorece a internalização de valores e princípios que orientam a convivência. Regras desconhecidas ou pouco compreendidas tendem a ser percebidas como imposições externas, fragilizando sua legitimidade e

comprometendo o clima escolar. Por outro lado, quando os sujeitos conhecem, compreendem e reconhecem o sentido das regras, elas passam a ser vivenciadas como parte do projeto coletivo da escola, fortalecendo o engajamento, o respeito e a corresponsabilidade, aspectos essenciais para a consolidação de um clima escolar positivo e propício à aprendizagem.

É importante destacar que mesmo conhecendo as regras, em alguns momentos essas regras não são seguidas a rigor pelos estudantes, como fica exposto nos dados abaixo:

As regras são seguidas pelos estudantes

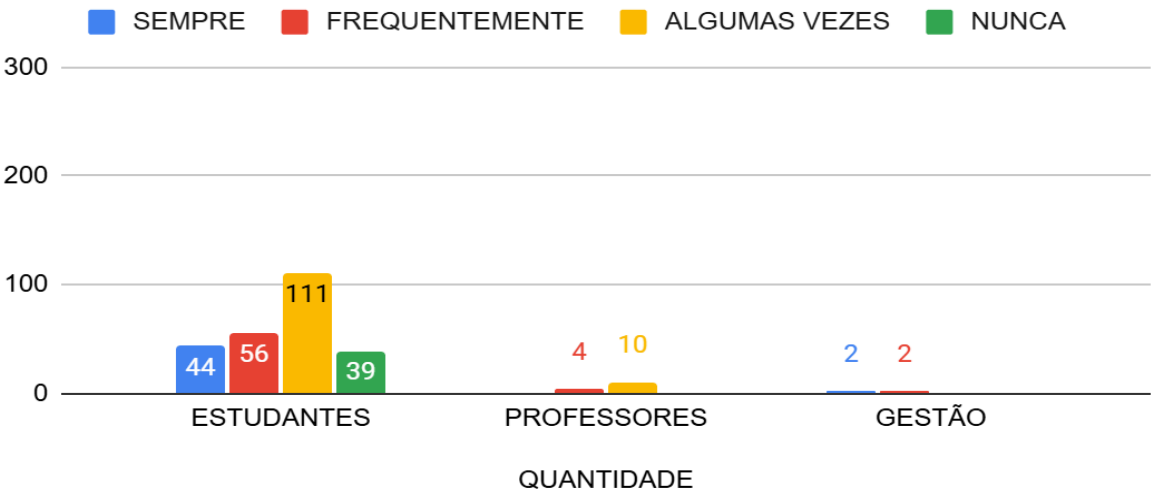


Figura 53- As regras são seguidas pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os diários de campo indicam que situações de tensão e desafios de convivência fazem parte do cotidiano escolar e nesses momentos ocorrem quebras de regras, principalmente na relação interpessoal entre estudantes, especialmente em contextos marcados pela sobreposição de demandas e pela permanência prolongada dos estudantes na escola. Observa-se que dificuldades relacionadas à carga horária e às exigências institucionais demandam constantes mediações, sendo trabalhadas por meio de espaços de diálogo e construção coletiva de normas. Conforme registrado no diário de campo, as aulas de Projeto de Vida possibilitam que “os alunos expressem expectativas e desafios” (Diário de Campo, 2025, p. 166), evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas para lidar com conflitos,

tensões e dificuldades no cumprimento das regras, contribuindo para a manutenção de um clima escolar positivo.

As regras são seguidas pelos funcionários

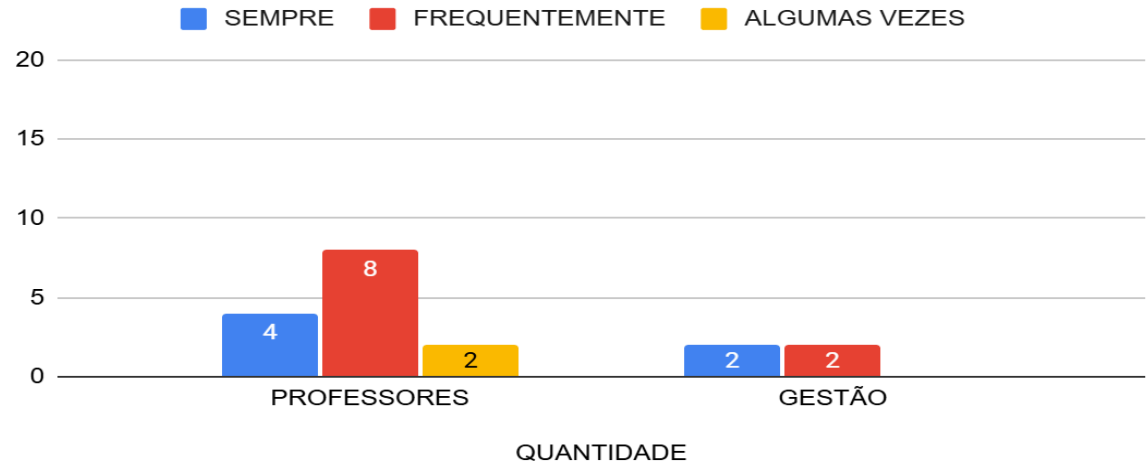


Figura 54- As regras são seguidas pelos funcionários.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Entende-se que, para os adultos, o cumprimento das regras que foram por eles mesmos elaboradas, discutidas e refletidas coletivamente torna-se mais viável, o que evidencia a importância do planejamento das normas no âmbito do coletivo. Em contrapartida, muitas das regras que precisam ser seguidas, mas não são construídas pelos próprios agentes da escola, e impostas de forma externa, o que pode fragilizar o sentimento de pertencimento, corresponsabilidade e compromisso com seu cumprimento.

As regras são discutidas entre professores e estudantes

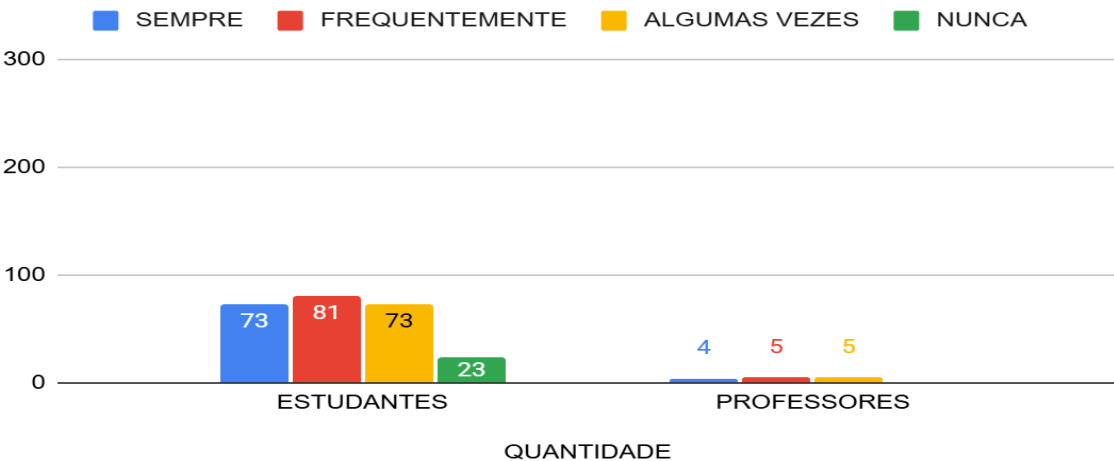


Figura 55- As regras são discutidas entre professores e estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Autores como Vieira e Vidal (2019) defendem que a convivência escolar e a gestão democrática estão intrinsecamente relacionadas, na medida em que as regras ganham legitimidade quando são compreendidas e compartilhadas pelos diferentes sujeitos da escola. Para as autoras, a construção coletiva das normas favorece o engajamento dos estudantes, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para relações mais horizontais entre docentes, gestão e alunos. Nessa perspectiva, discutir regras não significa apenas garantir ordem, mas criar condições para o exercício da cidadania, da participação e da corresponsabilidade nas vivências escolares.

As regras são discutidas entre equipe gestora e estudantes

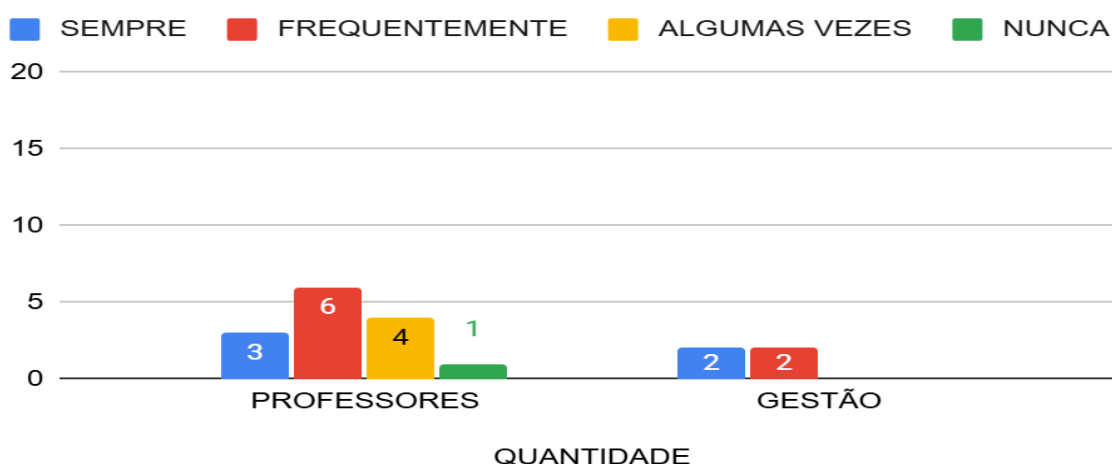


Figura 56- As regras são discutidas entre equipe gestora e estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A discussão sobre regras e normas de convivência pode ser compreendida como um processo que se insere no mundo da vida (Habermas, 2023), no qual os sujeitos constroem sentidos por meio do diálogo, do entendimento mútuo e da participação. Nessa perspectiva, as normas adquirem legitimidade quando são fruto de processos comunicativos e não apenas de imposições sistêmicas. Os diários de campo (2025) evidenciam essa dinâmica ao registrar que a escola cria espaços de diálogo e construção coletiva de normas, como nas aulas de Projeto de Vida e

tutoria, nas quais os estudantes discutiam, predominantemente, problemas do dia a dia que envolviam a convivência, indicando que as regras são discutidas e mediadas pedagogicamente na rotina escolar.

As regras são revistas periodicamente

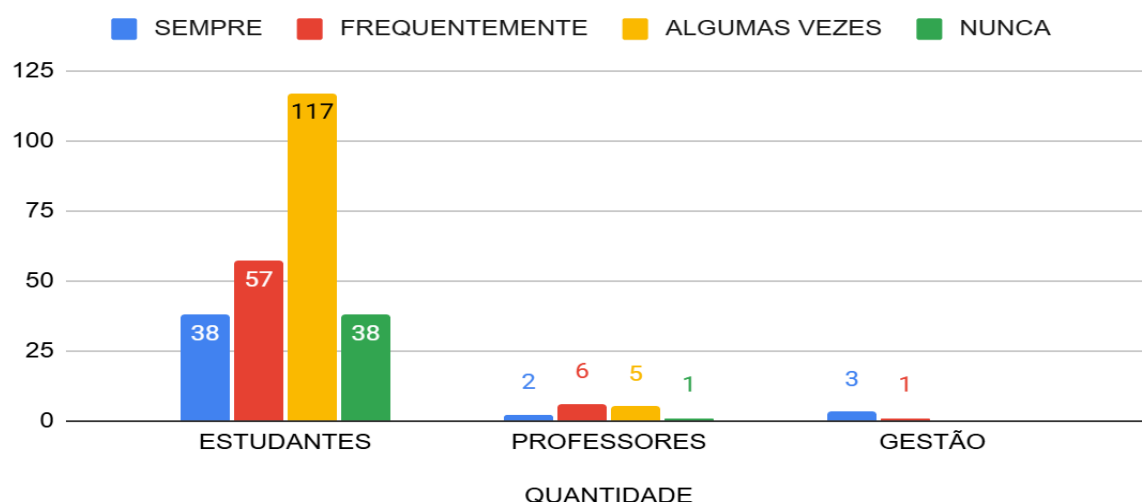


Figura 57- As regras são revistas periodicamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Tal prática revela um esforço da escola em preservar o mundo da vida frente às pressões organizacionais, utilizando o diálogo como estratégia para lidar com conflitos, orientar comportamentos e fortalecer a convivência. Assim, a articulação entre os referenciais habermasianos (2022) e os dados empíricos permite compreender que a construção coletiva das normas de convivência contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e responsáveis e por isso a necessidade de que sejam revistas e feitas em colaboração, ao mesmo tempo em que favorece um clima escolar mais democrático e propício à aprendizagem.

6.6.2.2 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar-subcategoria: Conflitos

A dimensão Liderança Pedagógica, a categoria Clima Escolar, especificamente na subcategoria Conflitos, pode ser compreendida à luz dos referenciais teóricos que concebem o conflito como elemento constitutivo das relações escolares e não como algo a ser eliminado. Segundo Moro e Vinha (2021), os conflitos fazem parte do cotidiano da escola e estão diretamente relacionados às

interações entre estudantes, professores e equipe gestora, refletindo diferenças de valores, expectativas e modos de convivência. Para os autores, a maneira como a escola lida com essas situações é determinante para a qualidade do clima escolar, uma vez que práticas baseadas exclusivamente na punição tendem a intensificar tensões, enquanto abordagens pedagógicas, dialógicas e mediadoras contribuem para relações mais respeitadas e cooperativas.

Sob essa perspectiva, a liderança pedagógica assume papel fundamental na mediação dos conflitos, articulando práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva de normas. Essa compreensão dialoga com Habermas (2023), ao situar os conflitos no âmbito do *mundo da vida*, em que a resolução das tensões deve ocorrer por meio do agir comunicativo, do entendimento mútuo e da busca por consensos possíveis. Ao promover espaços de diálogo e participação, a liderança pedagógica contribui para que os conflitos sejam tratados como oportunidades formativas, fortalecendo a autonomia, a responsabilidade e o respeito entre os sujeitos escolares.

Existem conflitos entre os estudantes

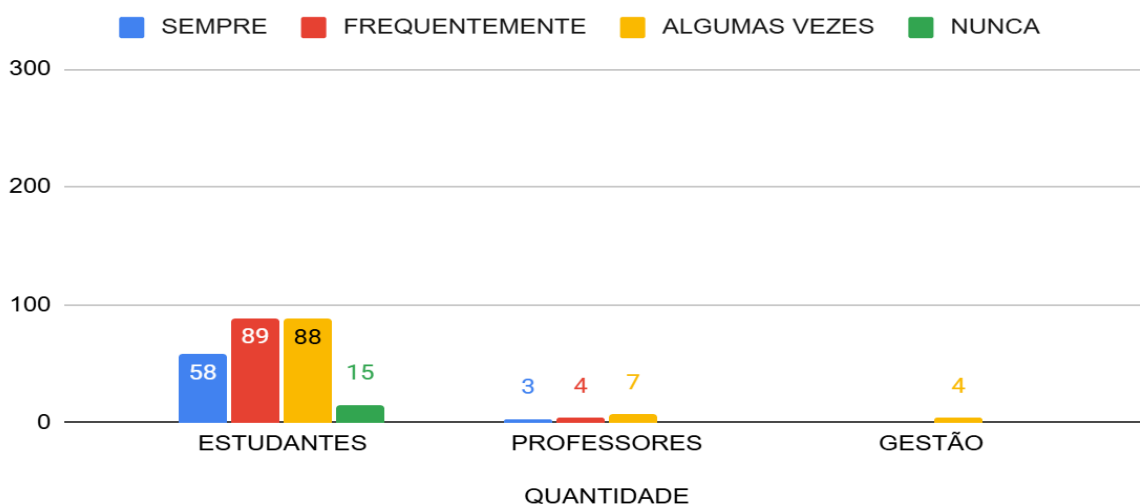


Figura 57- Existem conflitos entre os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Existem conflitos entre estudantes e professores

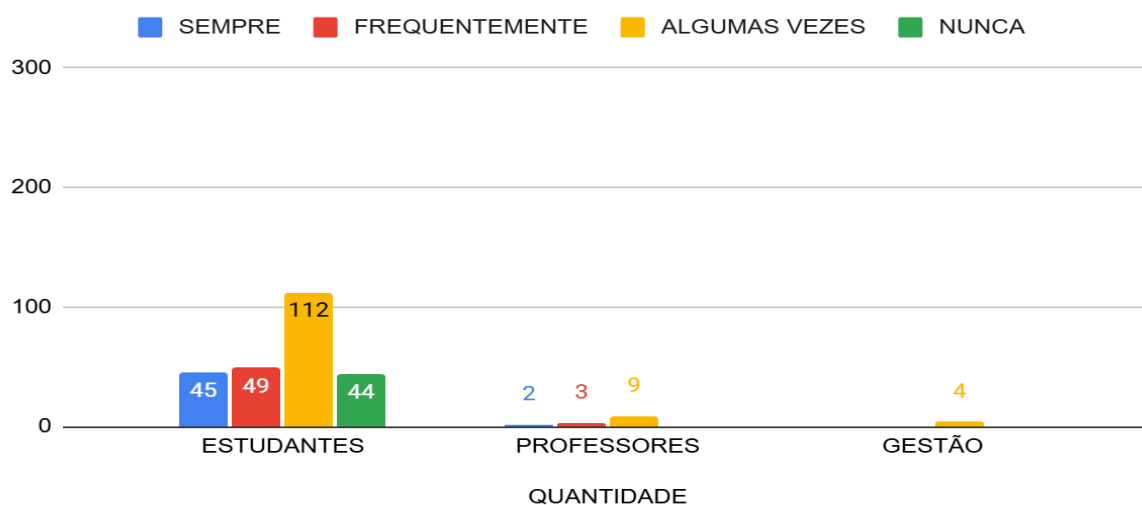


Figura 58- Existem conflitos entre estudantes e professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Existem conflitos entre estudantes e equipe gestora

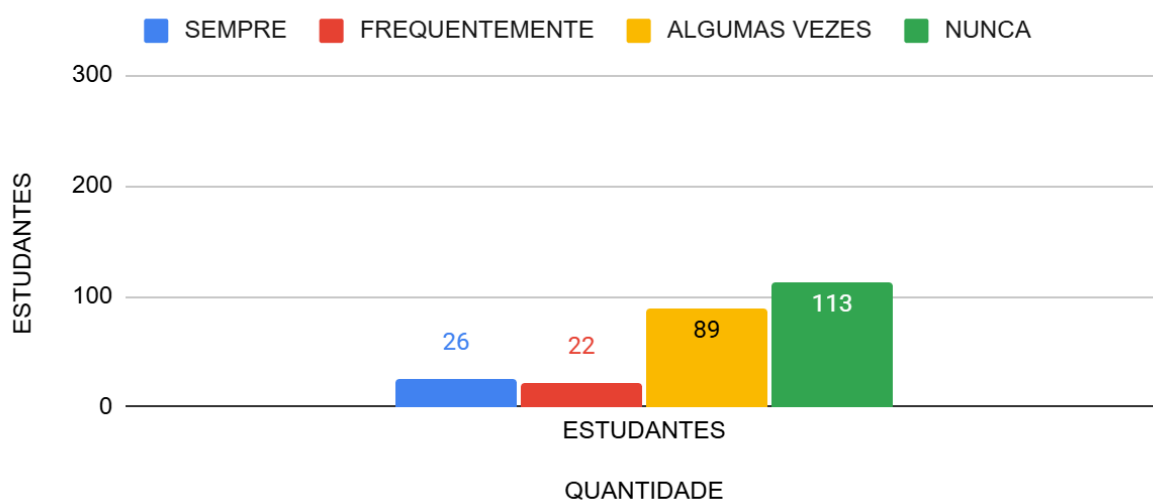


Figura 59- Existem conflitos entre estudantes e equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Existem conflitos entre os professores

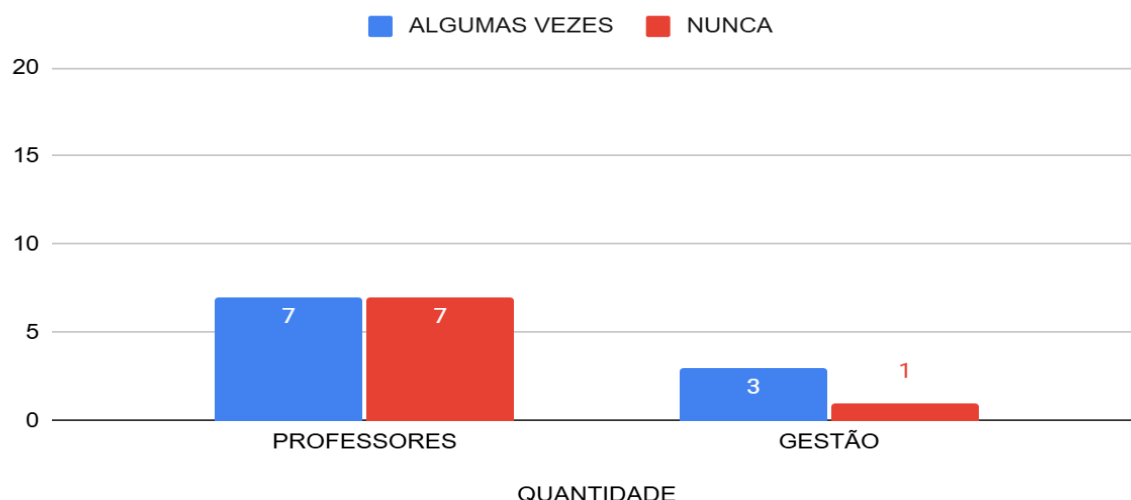


Figura 60- Existem conflitos entre professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A análise conjunta dos últimos quatro gráficos evidencia que as regras de convivência são amplamente conhecidas e seguidas pelos adultos da escola, já entre os estudantes, o cumprimento das normas apresenta maior variação. Tal diferença pode ser compreendida à luz do próprio processo de construção e internalização das regras, uma vez que, para os adultos, elas foram elaboradas, discutidas e institucionalizadas ao longo de suas trajetórias profissionais, tornando-se mais facilmente incorporadas.

Entre os estudantes, por sua vez, os dados indicam que, embora as regras sejam conhecidas e discutidas, nem sempre são seguidas de forma rigorosa, especialmente em contextos de tensão e sobreposição de demandas escolares. Compreende-se inclusive que a existência de regras não impede a existência de conflitos, mas ajuda muitas vezes minimizá-los e possibilita maneiras prévias de resolvê-los.

Destaca-se, contudo, que os gráficos também revelam a existência de espaços sistemáticos de diálogo, nos quais as regras são discutidas entre professores, equipe gestora e estudantes, além de serem revistas periodicamente. Esse movimento aponta para uma compreensão das normas como construções coletivas e dinâmicas, reforçando seu caráter pedagógico e formativo, e não meramente disciplinar. Assim, a interpretação dos dados evidencia que a escola

busca enfrentar os conflitos e desafios da convivência por meio do diálogo, da corresponsabilização e da revisão contínua das regras, contribuindo para a consolidação de um clima escolar mais democrático e propício à aprendizagem.

Assim, a gestão dos conflitos no contexto do clima escolar revela-se como um elemento central da liderança pedagógica, na medida em que influencia diretamente as relações interpessoais e cria condições para um ambiente escolar democrático, acolhedor e favorável aos processos de ensino-aprendizagem.

6.6.2.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar- subcategoria: Indisciplina

Na dimensão Liderança Pedagógica, a categoria Clima Escolar, especificamente na subcategoria Indisciplina, ganha contornos próprios quando analisada no contexto do PEI. À luz dos referenciais teóricos, especialmente Moro e Vinha (2021), a indisciplina não deve ser compreendida apenas como descumprimento de regras, mas como manifestação de tensões relacionais, organizacionais e pedagógicas. No âmbito do PEI, marcado pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por uma rotina intensificada e por múltiplas demandas formativas, a indisciplina pode emergir como resposta às exigências do programa, às dificuldades de adaptação e às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica assume papel central ao mediar tais situações por meio do diálogo, da escuta e da construção coletiva de normas de convivência, reconhecendo que a gestão da indisciplina está diretamente vinculada à qualidade do clima escolar. Assim, no contexto do PEI, lidar pedagogicamente com a indisciplina implica articular as exigências institucionais do Programa com práticas que promovam pertencimento, corresponsabilidade e respeito, de modo a fortalecer um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e favorável às aprendizagens.

Há problemas de indisciplina nesta escola

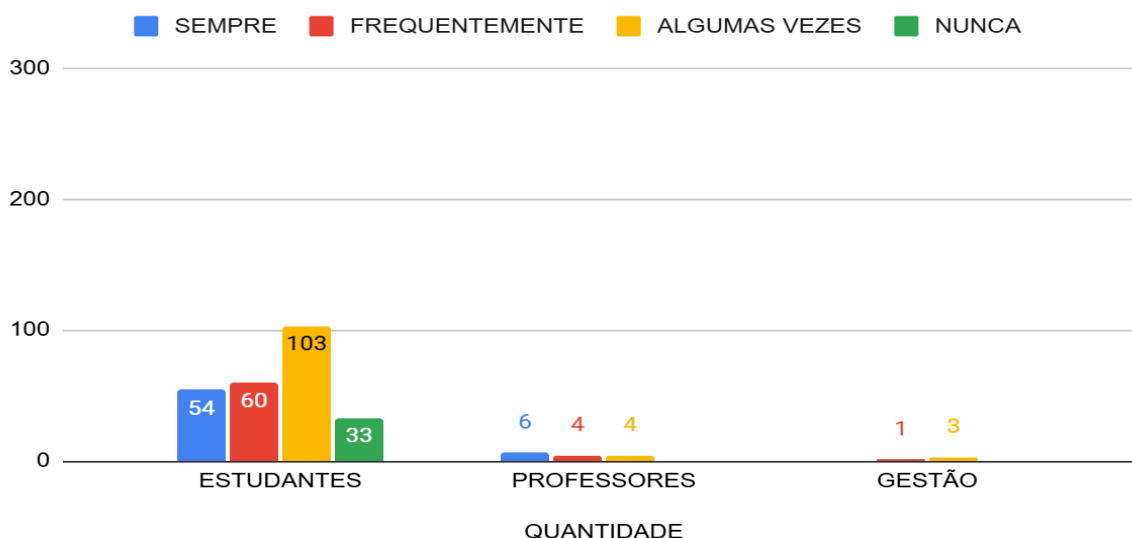


Figura 61 - Há problemas de indisciplina nesta escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Entende-se por meio da análise gráfica que a indisciplina existe na escola, porém parece relevante salientar que estes casos não são constantes ou graves, visto que estudantes e gestão assinalaram, em sua maior parte, a alternativa “algumas vezes” e mesmo os docentes se divididos entre o “sempre”, o “frequentemente” e o “algumas vezes”. Sendo assim, compreendemos que devem se tratar de indisciplinas de baixa complexidade de resolução. Além disso, os Diários de campo (2025) evidenciaram que a tutoria desempenha papel importante no enfrentamento das situações de indisciplina no contexto do PEI, constituindo-se como um espaço pedagógico de acompanhamento, escuta e mediação das relações. Observa-se que a tutoria é mobilizada para lidar com dificuldades comportamentais, tensões e desafios de convivência, buscando compreender as causas dessas situações e orientar os estudantes de forma educativa.

A equipe gestora conversa com as partes envolvidas em conflitos/indisciplinas para encaminhamentos

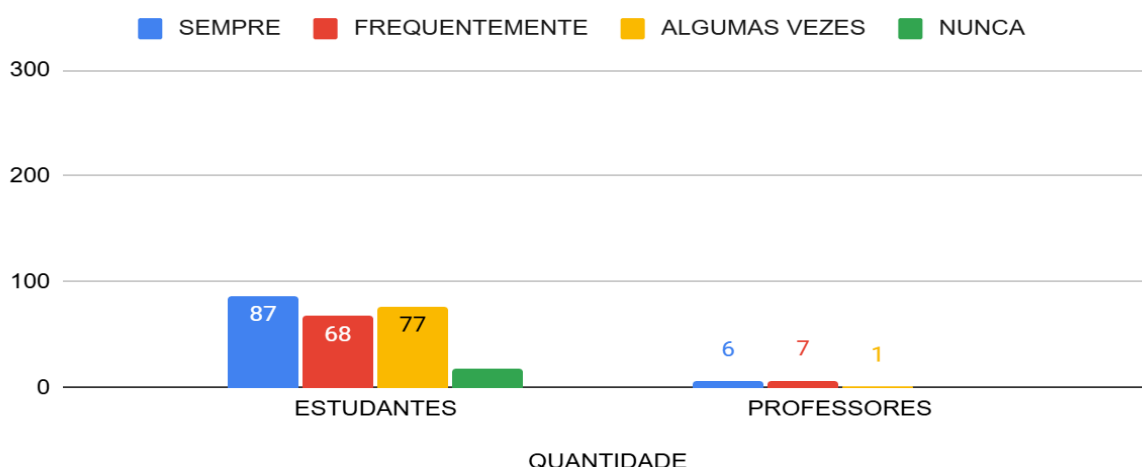


Figura 62- A equipe gestora conversa com as partes envolvidas conflitos/indisciplina para encaminhamentos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os Diários de campo (2025) indicam que a equipe gestora atua de forma direta na mediação de conflitos e situações de indisciplina, priorizando o diálogo com os sujeitos envolvidos como estratégia para os encaminhamentos necessários. Observa-se que, diante de tensões e dificuldades de convivência, a gestão busca compreender o contexto das situações, ouvir estudantes e professores e orientar as ações de forma pedagógica, evitando abordagens exclusivamente punitivas. Tal atuação é evidenciada no registro de que a liderança escolar promove a partir do diálogo e trocas com estudantes, articulando tutorias, rodas de conversa e atendimentos individuais como formas de lidar com os conflitos e reorganizar a convivência escolar. Esse dado empírico revela que a indisciplina é tratada como uma questão relacional e educativa, na qual a escuta e a mediação assumem centralidade, reafirmando o papel da equipe gestora no fortalecimento do clima escolar e na construção de encaminhamentos que favoreçam a responsabilização e as aprendizagens dos estudantes.

6.6.2.4 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Clima Escolar- subcategoria: Violência

Na dimensão da Liderança Pedagógica, a categoria Clima Escolar, especificamente na subcategoria Violência, é compreendida por meio de referenciais que concebem a violência escolar como fenômeno relacional, multifacetado e profundamente vinculado à qualidade das interações estabelecidas na rotina da escola.

A violência no contexto escolar não se limita a episódios físicos ou explícitos, manifestando-se também por meio de práticas simbólicas, verbais e institucionais que, muitas vezes, se apresentam de forma naturalizada no cotidiano escolar (Bourdieu, 2012). Essas manifestações produzem impactos significativos no bem-estar dos sujeitos e no clima escolar, uma vez que afetam as relações, os sentimentos de pertencimento e as condições de convivência no ambiente educativo (Abramovay, 2002; Nóvoa, 2009). Nessa perspectiva, a forma como a escola reconhece, previne e enfrenta situações de violência evidencia o papel da liderança pedagógica na construção de um ambiente seguro, acolhedor e formativo, orientado por práticas que promovem o respeito, o diálogo e a aprendizagem (Hallinger, 2011).

Os diários de campo evidenciam que, embora não haja registros de violência física explícita, a realidade escolar é atravessada por tensões, conflitos e desafios de convivência que demandam constante mediação por parte da equipe escolar.

Existe problema de violência nesta escola

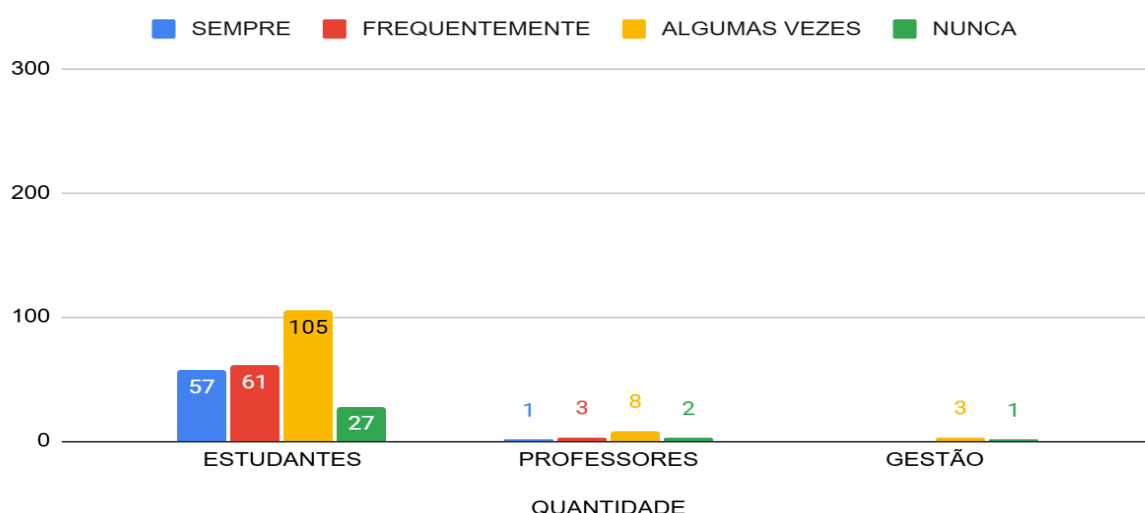


Figura 63 - Existe problema de violência nesta escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Embora a violência não se configure como um fenômeno recorrente ou explicitamente grave na unidade escolar, sua existência é reconhecida pelos diferentes segmentos, o que revela a presença de tensões e situações complexas na escola.

À luz de Moro e Vinha (2021), a violência escolar deve ser compreendida de forma ampliada, incluindo manifestações simbólicas, verbais e relacionais, e não apenas episódios físicos, estando diretamente relacionada à qualidade das interações e ao clima escolar. Essa leitura é corroborada pelos diários de campo, que não registram episódios frequentes de violência física, mas apontam a ocorrência de conflitos, desgastes emocionais e situações de tensão que demandam intervenções constantes da equipe escolar. Os registros evidenciam que, diante dessas situações, a liderança pedagógica adota estratégias de mediação baseadas no diálogo, na escuta e no acompanhamento dos estudantes, evitando abordagens meramente punitivas e buscando encaminhamentos pedagógicos.

Tal atuação aproxima-se da perspectiva habermasiana (Habermas, 2023) ao valorizar o mundo da vida, no qual os conflitos e as situações de violência são enfrentados por meio do agir comunicativo, da construção de consensos possíveis e da preservação das relações interpessoais. A violência é um desafio presente, porém enfrentado pela escola de forma preventiva e pedagógica, reforçando o papel da liderança escolar na manutenção de um clima escolar mais seguro, acolhedor e favorável às aprendizagens.

CASOS DE VIOLÊNCIA SÃO LEVADOS AO CONSELHO ESCOLAR



Figura 64 - Casos de violência são levados ao conselho escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

O encaminhamento de situações de violência ao Conselho Escolar é reconhecido como uma prática existente na escola, embora as respostas dos diferentes segmentos revelem percepções diversas sobre esse processo. Tal diversidade pode estar relacionada ao fato de que nem todos os sujeitos participam ou se envolvem diretamente com esse colegiado, o que impacta a forma como compreendem seu funcionamento e sua atuação. À luz dos referenciais sobre clima escolar, especialmente Moro e Vinha (2021), essa pluralidade de percepções é esperada, uma vez que a participação nos espaços colegiados influencia o grau de conhecimento e de engajamento dos sujeitos nas decisões coletivas.

Destaca-se, ainda, que a resposta da gestão chama atenção por indicar o reconhecimento do Conselho Escolar como instância relevante para o encaminhamento de casos de violência, ao mesmo tempo em que evidencia que tais encaminhamentos dependem da natureza e da gravidade de cada situação. Os diários de campo (2025) corroboram essa leitura ao apontar que a equipe gestora busca avaliar o contexto dos conflitos antes de definir os encaminhamentos, priorizando o diálogo e a mediação pedagógica e acionando o colegiado quando necessário. Assim, o Gráfico 62 revela que o uso do Conselho Escolar como espaço de enfrentamento da violência não ocorre de forma automática, mas contextualizada, reforçando uma atuação da liderança pedagógica pautada na análise das situações e na responsabilização, contribuindo para a manutenção do clima escolar.

Em caso de violência boletim de ocorrência é registrado

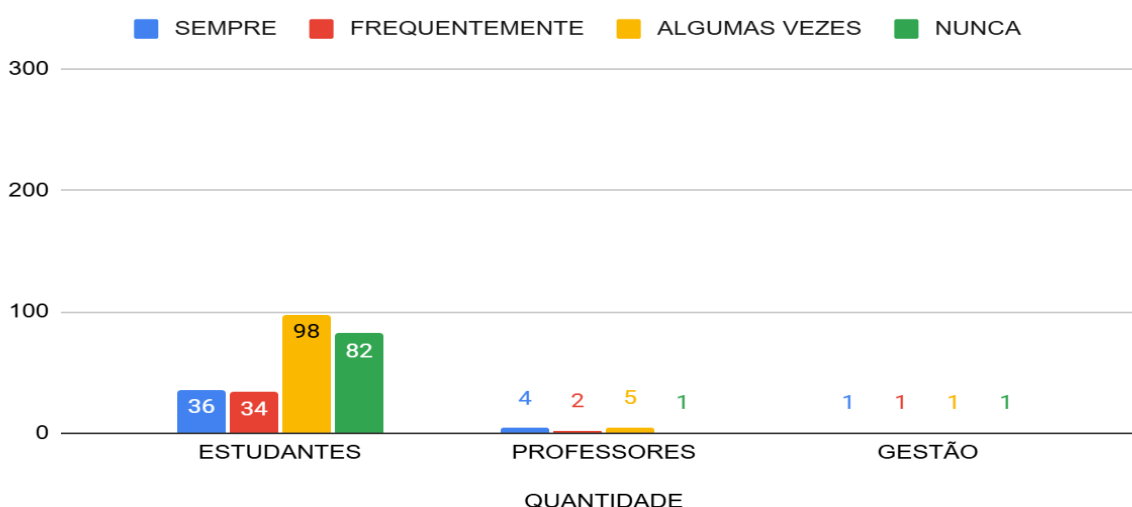


Figura 65 - Em caso de violência boletim de ocorrência é registrado

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

O acionamento de instâncias externas à escola não se configura como prática recorrente ou automática, sendo compreendido como medida excepcional. As respostas dos diferentes segmentos indicam percepções variadas, o que pode estar relacionado tanto ao grau de envolvimento dos sujeitos com a gestão dos conflitos quanto à compreensão de que nem todas as situações de violência demandam encaminhamentos dessa natureza. Os diários de campo corroboram essa leitura ao apontar que a equipe gestora busca, inicialmente, lidar com os conflitos por meio do diálogo, da escuta e da mediação, recorrendo a instâncias externas apenas quando a gravidade do caso assim o exige. Nesse sentido, o gráfico revela que a liderança pedagógica adota uma postura cautelosa e contextualizada frente às situações de violência, preservando o caráter educativo da escola e contribuindo para a manutenção de um clima escolar pautado na mediação e na responsabilização pedagógica.

A GESTÃO ESCOLAR FAZ REGISTRO EM PLATAFORMAS DESTINADAS SOBRE CASOS DE VIOLÊNCIA

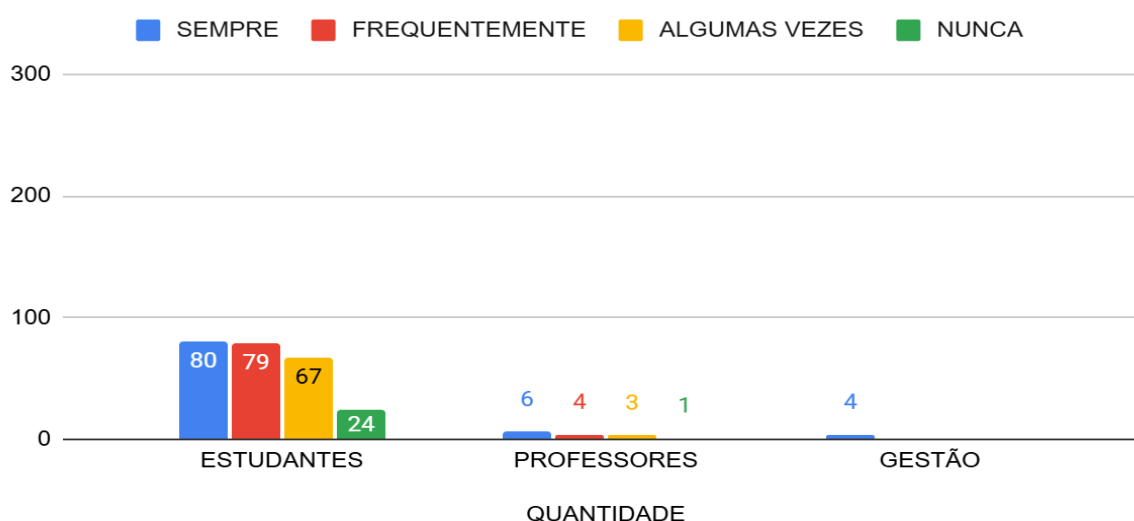


Figura 66- A gestão escolar faz registro em plataformas destinadas sobre casos de violência.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Nesse quesito, o diálogo se constituiu como a principal estratégia adotada pela escola no enfrentamento dessas situações. Durante a aplicação dos instrumentos e a abordagem dessas questões, observou-se que alguns estudantes

demonstravam desconhecimento acerca das plataformas mencionadas, chegando a questionar do que se tratavam. Ainda assim, em função da presença cada vez mais recorrente dessas ferramentas no cotidiano escolar, muitos tendiam a assumir que as conheciam, o que revela uma relação marcada mais pela familiaridade difusa com o uso de tecnologias do que por um conhecimento efetivo de suas finalidades pedagógicas.

Por meio das observações participantes, foi possível compreender que a equipe gestora, de modo geral, busca ouvir estudantes e professores, considerando os contextos das situações e realizando encaminhamentos pautados na escuta e na mediação, evitando respostas exclusivamente punitivas. Nesse sentido, o gráfico evidencia que a liderança pedagógica assume um papel ativo na gestão das situações de violência, priorizando o diálogo como estratégia de enfrentamento e contribuindo para a preservação do clima escolar e das relações interpessoais no ambiente educativo.

6.6.3 Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores

A Liderança Pedagógica, na categoria Formação de Professores é compreendida, à luz do referencial teórico, como um processo contínuo, coletivo e situado, diretamente relacionado à qualificação das práticas pedagógicas e à promoção das aprendizagens dos estudantes. Conforme apontam Hallinger e Murphy (1985), a liderança pedagógica envolve o acompanhamento do trabalho docente e o incentivo ao desenvolvimento profissional, criando condições institucionais para a reflexão sobre a prática, o planejamento coletivo e a troca de experiências entre os professores. Nessa perspectiva, a formação docente deixa de ser concebida apenas como ações pontuais ou cursos externos, passando a integrar como elemento estruturante da ação pedagógica.

Autores como Leithwood e Jantzi (2005) e Esposito (2023) reforçam que a liderança pedagógica eficaz promove contextos colaborativos de aprendizagem profissional, nos quais a formação ocorre de acordo com as demandas reais da escola e do trabalho docente. Nesse sentido, a categoria Formação de Professores, nesta pesquisa, foi analisada exclusivamente pelas percepções da equipe gestora e dos docentes, em razão de seu caráter técnico e profissional, que exige conhecimentos específicos sobre planejamento, práticas pedagógicas e

desenvolvimento profissional. Tal delimitação justifica-se pelo fato de que estudantes e demais segmentos não vivenciam diretamente os processos formativos docentes, cabendo à gestão e aos professores o protagonismo na construção, implementação e avaliação das ações de formação continuada no interior da escola.

6.6.3.1 - Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores- subcategoria: Ações formativas internas

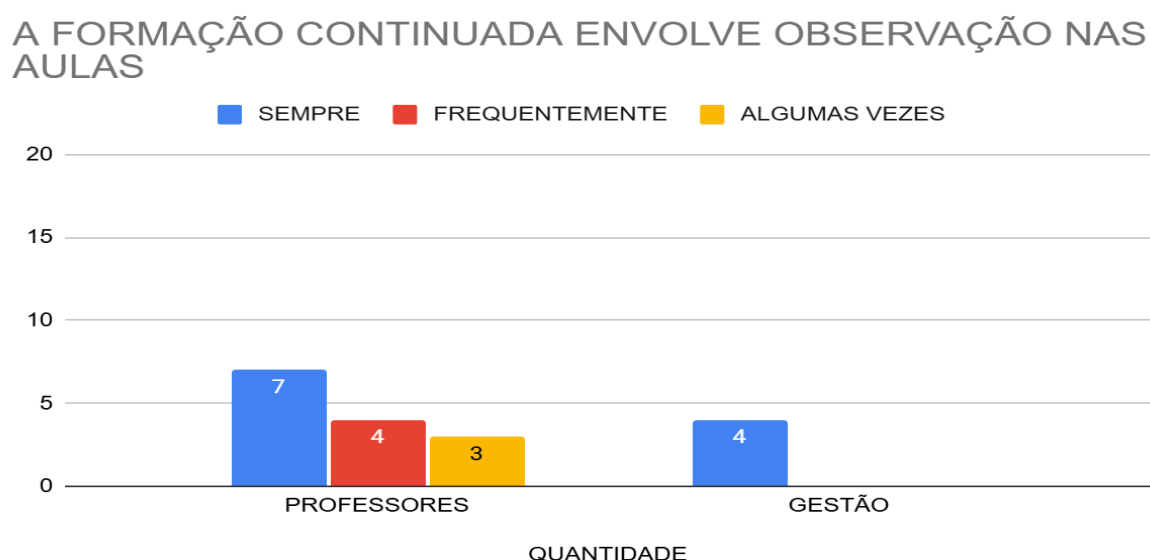


Figura 67- A formação continuada envolve observação nas aulas

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os diários de campo (2025) reforçam essa leitura ao registrarem que a gestão acompanha aulas, participa de ATPCs e promove momentos de diálogo formativo, ainda que esses espaços sejam frequentemente tensionados pela lógica das metas, plataformas e avaliações externas, como observado no registro em que se destaca que “a coordenadora, entrou para observar a aula, prática recorrente de acompanhamento pedagógico, reconhecida pelos docentes tanto como possibilidade formativa quanto como fiscalização” (Diário de Campo, 2025, p. 181) . Assim, o gráfico sintetiza uma liderança pedagógica que busca atuar na formação em serviço e no apoio ao trabalho docente, mas que se desenvolve em meio às contradições entre o mundo da vida escolar, marcado pela escuta, pelo diálogo e pela reflexão coletiva, e o mundo sistêmico, caracterizado pela intensificação das exigências burocráticas e gerencialistas, reafirmando a necessidade de fortalecer práticas

formativas que priorizem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento profissional dos professores.

No âmbito da liderança pedagógica, a formação continuada assume papel estratégico, conforme apontam Hallinger e Murphy (1985) e Leithwood e Jantzi (2005), ao enfatizarem que líderes escolares eficazes criam condições institucionais para a aprendizagem profissional dos docentes. Isso implica garantir tempos e espaços de estudo, incentivar o trabalho colaborativo e promover uma cultura escolar orientada à reflexão e à melhoria contínua do ensino. Nessa perspectiva, a formação continuada é indissociável do acompanhamento pedagógico e do apoio ao trabalho docente, sendo compreendida como responsabilidade compartilhada entre gestão e professores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVE CONVERSA COM OS PROFESSORES SOBRE AS OBSERVAÇÕES

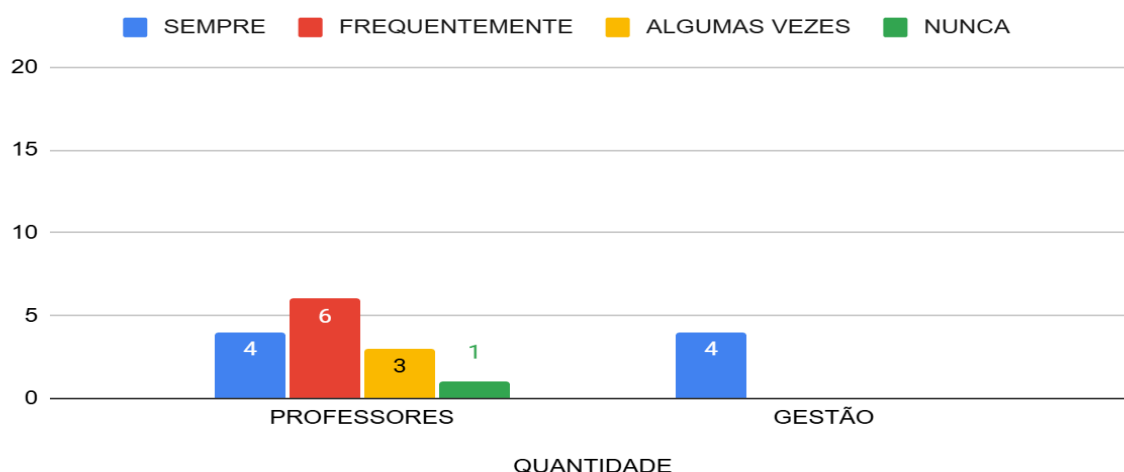


Figura 68- A formação continuada envolve conversa com os professores sobre as observações.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico são reconhecidas na escola, porém percebidas de maneira diversa pelos diferentes segmentos. À luz do referencial teórico, a liderança pedagógica envolve a criação de condições para a aprendizagem profissional docente, o que pressupõe tempos e espaços efetivos de formação (Hallinger; Murphy, 1985). Os diários de campo corroboram essa leitura ao evidenciar que momentos formativos internos, como as ATPC-A, ocorrem, mas são frequentemente atravessados por demandas

administrativas e pelo acompanhamento de plataformas, o que limita seu caráter reflexivo. Assim, o gráfico revela que, embora exista a intenção formativa por parte da gestão, persistem desafios para consolidar a formação continuada como espaço prioritário de reflexão pedagógica.

A FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVE OFERECER AÇÕES FORMATIVAS AOS PROFESSORES

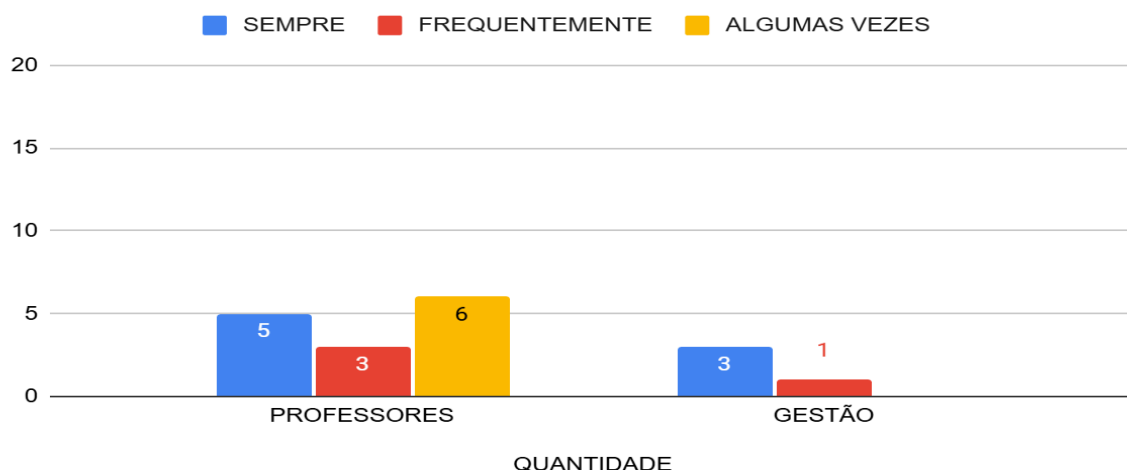


Figura 69- A formação continuada envolve oferecer ações formativas aos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

Os dados numéricos indicam que há reconhecimento da existência de ações voltadas à formação e ao acompanhamento pedagógico no interior da escola, embora as respostas apontem variações entre os segmentos quanto à intensidade e à efetividade dessas práticas. Os números revelam que parte significativa dos respondentes identifica a presença dessas ações, ao mesmo tempo em que outra parcela demonstra percepção mais moderada ou indefinida, o que sugere experiências distintas no cotidiano escolar. Os diários de campo ajudam a compreender essa variação ao registrar que os momentos destinados à formação e ao acompanhamento docente, como os ATPCAS E ATPCG e as observações de aula, ocorrem, porém são frequentemente atravessados por demandas administrativas, organização de documentos e acompanhamento de plataformas.

6.6.3.2- Dimensão: Liderança Pedagógica– Categoria: Formação de professores - subcategoria: Ações formativas externas

As ações formativas externas, referem-se às iniciativas de desenvolvimento profissional promovidas fora do espaço escolar, geralmente organizadas por instâncias centrais dos sistemas de ensino, como secretarias de educação e órgãos formadores. No âmbito da liderança pedagógica, cabe à gestão escolar mediar essas ações formativas, incentivando a participação dos professores e buscando ressignificar os conteúdos abordados, de modo que as aprendizagens advindas desses espaços externos possam ser incorporadas de forma crítica e contextualizada ao dia a dia da escola, fortalecendo as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem.

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROMOVE AÇÕES FORMATIVAS AOS PROFESSORES

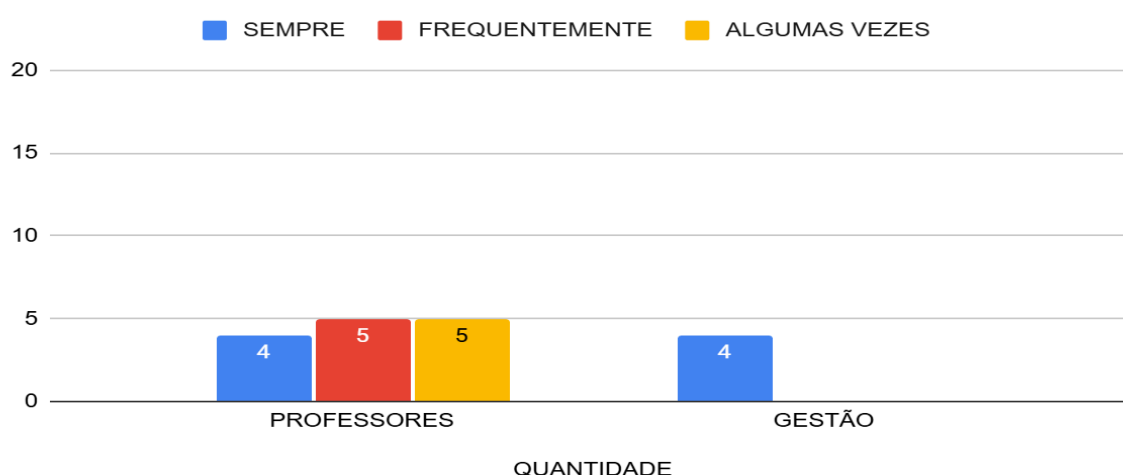


Figura 70- A secretaria de educação promove ações formativas aos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A maioria das respostas reconhece a existência de ações de formação e acompanhamento pedagógico na escola, embora os dados numéricos indiquem percepções distintas entre os segmentos, com parte dos participantes avaliando essas ações de forma mais positiva e outros demonstrando avaliações mais moderadas. Essa diversidade de respostas ajuda a compreender que tais ações não são vivenciadas da mesma maneira por todos.

Professores procuram outras oportunidades de formação, além das oferecidas pela escola e pela Secretaria da Educação

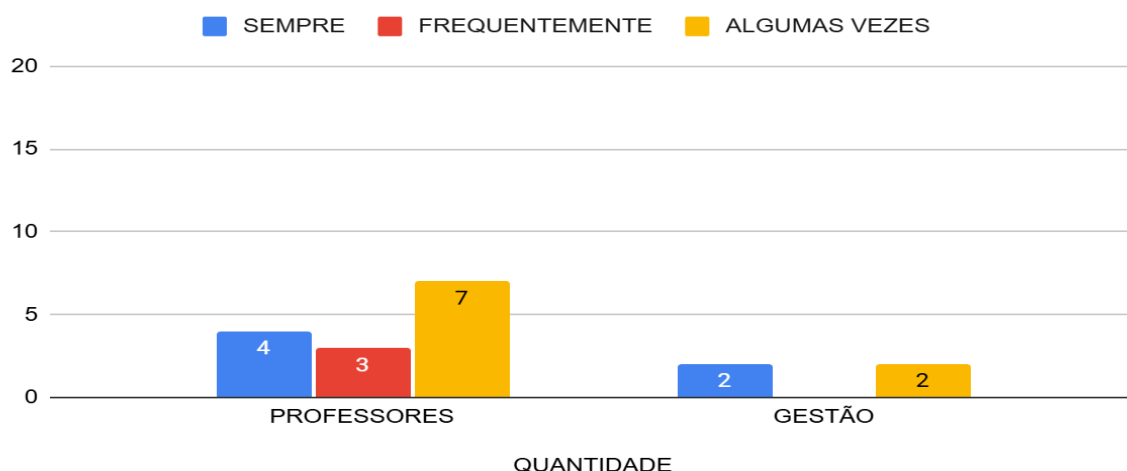


Figura 71- Professores procuram outras oportunidades de formação, além das oferecidas pela escola e pela Secretaria de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos questionários do DEFORGES (Nascente; Carvalho, 2025).

A participação dos professores em ações de formação continuada pode não se efetivar de maneira plena nas escolas do PEI em razão da sobrecarga de trabalho que atravessa a realidade docente. Conforme discutido anteriormente, a ampliação do tempo de permanência na escola, a intensificação das demandas pedagógicas, o acompanhamento constante de plataformas, o cumprimento de metas e a participação em múltiplas atividades formativas e administrativas produzem um cenário de acúmulo de funções, o que impede a participação em cursos e outras ações formativas para além do horário de trabalho. .

Sendo assim, a liderança pedagógica configura-se como um eixo central da organização e do funcionamento da escola, voltada prioritariamente à promoção das aprendizagens e à qualificação das práticas de ensino. Entendemos que essa liderança pode envolver o acompanhamento do trabalho docente, a mediação do currículo, a atenção ao clima escolar e o incentivo à formação continuada dos professores, compreendendo o processo educativo como resultado de ações coletivas e contextualizadas. Ao articular gestão, docentes e demais sujeitos escolares em torno de objetivos comuns, a liderança pedagógica contribui para a construção de práticas orientadas ao diálogo, à reflexão e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas nas necessidades reais dos estudantes.

No contexto analisado, a liderança pedagógica manifesta-se por meio de ações como a organização de espaços de planejamento e formação, o acompanhamento das práticas de sala de aula, a mediação de conflitos e a construção coletiva de normas de convivência. Ao mesmo tempo, evidencia-se que essa atuação ocorre em meio a tensões decorrentes de demandas institucionais, avaliações externas e sobrecarga de trabalho, especialmente no âmbito do PEI. Ainda assim, os dados indicam esforços da equipe gestora e dos professores para preservar o caráter pedagógico da escola, priorizando o diálogo, a escuta e a aprendizagem significativa. Assim, a liderança pedagógica revela-se como prática complexa e dinâmica, que busca equilibrar exigências sistêmicas e necessidades do cotidiano escolar, reafirmando seu papel fundamental na consolidação de um ambiente educativo democrático e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

Assim, esta seção evidenciou que as lideranças escolares no contexto de uma escola do PEI se constituíram em um campo de tensões entre discurso e prática, entre participação formal e participação substantiva, e entre princípios democráticos e limitações estruturais. Reconhecer essas tensões não significa deslegitimar o Programa, mas compreender que a democratização da escola é um processo em permanente construção, que exige intencionalidade pedagógica, formação política e compromisso coletivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo central compreender como lideranças se configuram em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, considerando os segmentos de estudantes, docentes e equipe gestora. A adoção de uma abordagem de métodos mistos, que articulou dados quantitativos e qualitativos, permitiu construir uma análise abrangente das dinâmicas escolares, integrando evidências provenientes de questionários estruturados, observações participantes e análise documental. Tal escolha metodológica possibilitou não apenas a identificação de padrões de percepção entre os sujeitos, mas também a compreensão dos significados atribuídos às práticas de liderança no cotidiano escolar, permitindo uma leitura mais aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado.

À luz do percurso teórico, metodológico e empírico desenvolvido, esta pesquisa possibilitou a compreensão de que lideranças escolares no contexto de uma escola do PEI se configuram como processos coletivos, situados e atravessados por tensões entre prescrições institucionais, condições estruturais e relações cotidianas construídas no interior da escola. Os dados analisados de forma descritiva, em diálogo com as produções do Deforges, evidenciam que o PEI cria dispositivos organizacionais que favorecem a emergência de lideranças distribuídas, como a ampliação das equipes gestoras, a institucionalização de espaços participativos e a criação de funções específicas para estudantes e professores. Contudo, tais lideranças tendem a emergir prioritariamente por delegação normativa, permanecendo fortemente referenciadas em cargos e funções formais, o que limita a redistribuição efetiva do poder decisório e tensiona a concretização de práticas democráticas substantivas.

Os resultados evidenciam que a liderança escolar não pode ser compreendida como atributo exclusivo da equipe gestora, tampouco como uma função restrita à dimensão administrativa. Ao contrário, configura-se como um processo relacional, dinâmico e situado, construído nas interações entre os diferentes sujeitos e nas práticas cotidianas que estruturam o ambiente escolar. Nesse sentido, a liderança manifesta-se de maneira distribuída, atravessando diferentes níveis e segmentos, o que reforça a necessidade de compreendê-la para além das estruturas formais de poder.

No contexto investigado, a liderança distribuída apresenta-se de forma significativa, embora marcada por tensões e limites. Entre os estudantes, observa-se que a liderança se configura tanto por atribuição quanto por emersão. A liderança por atribuição está associada a espaços institucionais, como conselhos e grêmios, nos quais os estudantes são formalmente convidados a participar. Entretanto, esses espaços nem sempre se traduzem em efetiva participação nos processos decisórios, revelando uma lacuna entre a existência de dispositivos participativos e a sua efetivação concreta. Por outro lado, a liderança por emersão evidencia-se nas relações cotidianas entre os próprios estudantes, indicando que processos de influência e organização também se desenvolvem de maneira não proposital, por meio de interações sociais.

Entre docentes e equipe gestora, a liderança distribuída se expressa por meio de práticas colaborativas que envolvem planejamento conjunto, desenvolvimento de atividades coletivas e articulação entre diferentes atores. Essas práticas indicam a existência de uma cultura de colaboração no interior da escola. Contudo, tal colaboração não se traduz plenamente em compartilhamento de poder, uma vez que as decisões mais estruturais permanecem concentradas na gestão. Essa constatação revela a coexistência de práticas colaborativas com estruturas hierárquicas, evidenciando a complexidade das relações de liderança no contexto escolar.

A liderança participativa, por sua vez, apresenta avanços importantes, especialmente no que se refere à valorização do diálogo e à existência de espaços de escuta. A escola investigada demonstra esforço em promover a participação dos diferentes segmentos, o que se expressa na presença de mecanismos institucionais de diálogo e na valorização das interações entre os sujeitos. No entanto, tais avanços convivem com limites significativos, sobretudo no que diz respeito à efetivação do compartilhamento de poder. A participação, em muitos casos, assume caráter consultivo, sem se traduzir em influência real sobre os processos decisórios.

Essa realidade evidencia que a democratização da gestão escolar não se efetiva apenas pela criação de espaços formais de participação, sendo necessário avançar na construção de práticas que garantam a inclusão efetiva dos sujeitos nas decisões. Nesse sentido, a liderança participativa deve ser compreendida como processo em construção, que exige não apenas abertura ao diálogo, mas também a redistribuição do poder no interior da escola.

A dimensão ética da liderança revelou-se central para a compreensão das relações escolares. O respeito aparece como valor recorrente nos discursos dos sujeitos, sendo frequentemente associado à convivência escolar. Contudo, observa-se que sua compreensão varia entre os diferentes segmentos. Em alguns casos, o respeito é entendido como obediência às normas e às figuras de autoridade; em outros, como reconhecimento mútuo, empatia e valorização do outro.

Essa diferença de compreensão indica que o respeito não é um valor dado, mas construído socialmente, sendo necessário que a escola atue de forma intencional na sua formação. Quando associado apenas à disciplina, o respeito tende a reforçar relações hierárquicas e práticas de controle. Por outro lado, quando compreendido como valor relacional, contribui para a construção de práticas mais democráticas, baseadas na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade. Nesse contexto, a liderança escolar desempenha papel fundamental na construção de uma ética relacional que sustente as interações no ambiente escolar.

A análise da dimensão da justiça, especialmente nas categorias de igualdade e equidade, evidenciou importantes tensões no cotidiano escolar. A igualdade, entendida como tratamento uniforme, mostrou-se insuficiente diante das diferenças concretas entre os estudantes. Já a equidade, embora reconhecida como necessária, apresenta desafios em sua implementação, especialmente em um contexto marcado por padronização curricular e pressão por resultados.

Os dados indicam que os docentes buscam considerar as necessidades específicas dos estudantes, realizando adaptações pedagógicas sempre que possível. No entanto, essas práticas convivem com exigências institucionais que tendem a uniformizar o ensino, o que evidencia uma tensão entre a busca por justiça educacional e as demandas do sistema. Essa contradição revela os limites da atuação docente em contextos altamente regulados, nos quais a autonomia pedagógica é parcialmente restringida.

No que se refere à liderança pedagógica, os resultados demonstram sua centralidade na organização do ensino e na condução das práticas docentes. Observa-se forte alinhamento das práticas pedagógicas ao currículo oficial e às avaliações externas, o que evidencia a influência das políticas educacionais na organização do trabalho escolar. Ao mesmo tempo, foram identificadas práticas que buscam responder às necessidades dos estudantes, indicando a presença de

iniciativas pedagógicas que valorizam a aprendizagem para além dos indicadores de desempenho.

Essa dualidade evidencia o desafio de equilibrar exigências institucionais com práticas pedagógicas contextualizadas. A liderança pedagógica, nesse sentido, não se limita ao controle do currículo, mas envolve a criação de condições que favoreçam a aprendizagem significativa, considerando as especificidades dos estudantes e do contexto escolar.

A análise do clima escolar reforça a importância da liderança na mediação das relações. A presença de conflitos, indisciplina e situações de violência indica que a escola enfrenta desafios significativos no que diz respeito à convivência. Tais desafios exigem intervenções que ultrapassem a lógica punitiva, demandando práticas baseadas no diálogo, na escuta e na construção coletiva de normas. Nesse contexto, a liderança assume papel fundamental na promoção de um ambiente mais acolhedor e colaborativo.

A formação docente aparece como dimensão relevante, embora ainda apresente fragilidades. As ações formativas existentes nem sempre dialogam com as demandas concretas do cotidiano escolar, indicando a necessidade de maior articulação entre formação e prática. A liderança, nesse sentido, pode contribuir para a construção de processos formativos mais contextualizados, capazes de responder aos desafios enfrentados pelos professores.

Com base na análise estatística descritiva e da leitura intrassegmento das dimensões investigadas, foi possível construir uma tipologia descritiva dos segmentos analisados, permitindo sintetizar padrões predominantes de percepção acerca das práticas de liderança escolar. Essa tipologia evidenciou diferenças significativas entre os segmentos, revelando que a liderança é vivenciada de maneira distinta por estudantes, docentes e equipe gestora.

Os estudantes percebem a liderança como relacional, marcada pelo diálogo e pelo respeito, porém com baixa percepção de participação nos processos decisórios. Observa-se elevada dispersão nas respostas, especialmente nas dimensões de justiça e participação, o que indica experiências fragmentadas e desiguais. Em síntese, os estudantes reconhecem a existência de práticas comunicativas, mas não se percebem como sujeitos efetivos das decisões.

Os docentes, por sua vez, percebem a liderança como colaborativa, com forte valorização do diálogo e das relações interpessoais. No entanto, identificam limites

no compartilhamento de poder, o que indica que a participação ocorre de forma parcial. A equidade aparece como desafio institucional relevante, evidenciando dificuldades na implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes.

A equipe gestora apresenta uma percepção mais integrada e positiva da liderança, com maior coerência entre as dimensões analisadas. Essa percepção indica que a liderança é compreendida como prática consolidada e institucionalizada. No entanto, essa visão difere das percepções dos demais segmentos, evidenciando uma assimetria perceptiva.

A análise intrassegmento evidencia que as percepções sobre liderança não apenas diferem entre os segmentos, mas também revelam tensões internas significativas. Enquanto estudantes e docentes reconhecem avanços no diálogo e no respeito, ambos identificam limites no compartilhamento de poder e na promoção da equidade. A equipe gestora, por sua vez, apresenta uma visão mais integrada, o que reforça a necessidade de ampliar mecanismos que aproximem essas percepções e fortaleçam a participação efetiva.

De forma transversal, os resultados evidenciam que o PEI se configura como um espaço de contradições. Ao mesmo tempo em que promove a ampliação do tempo escolar, o fortalecimento das relações e a valorização do protagonismo estudantil, também incorpora elementos gerencialistas, como monitoramento constante, centralidade em metas e intensificação do trabalho docente. Essa dualidade revela a coexistência de diferentes racionalidades no interior do programa, produzindo efeitos diversos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a liderança escolar assume papel estratégico na mediação dessas tensões. Sua atuação pode contribuir tanto para a reprodução das práticas instituídas quanto para sua transformação, dependendo de como se articula com os diferentes sujeitos e demandas. A construção de uma liderança comprometida com a democracia e com a justiça social exige, portanto, a ampliação da participação, o fortalecimento do diálogo e a valorização das relações.

Diante disso, conclui-se que a liderança escolar, quando compreendida como prática coletiva, participativa e pedagógica, possui potencial significativo para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. No entanto, sua efetivação depende da superação de limites estruturais, da ampliação do

compartilhamento de poder e da construção de práticas que articulem diálogo, participação e justiça.

Assim, reafirma-se que a qualidade da educação não se constrói apenas por meio de políticas ou estruturas institucionais, mas, sobretudo, pelas relações e práticas cotidianas estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, a liderança escolar emerge como elemento fundamental para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

AGUIAR, L. F. De que maneira a tutoria pode influenciar no projeto de vida do estudante? Um estudo de caso em uma da escola do Programa de Ensino Integral em São Paulo. **APRENDER** – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 18, n. 32, p. 91-108, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16323>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral (RDPI) e a Gratificação de dedicação plena e integral (GDPI), e dá providências correlatas. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 3 out. 2025.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BARBOSA, R.; DE SOUZA PLACCO, V. M. N. O papel do gestor no desenvolvimento de relações no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, p. 35-55, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/14992>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BENTO, A.; RIBEIRO, M. I. A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos. Bragança: **Ideias em prática**, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOTLER, Alice Miriam Happ; DO NASCIMENTO, José Almir. Gestão escolar e promoção do protagonismo estudantil. **Revista@ mbienteeducação**, p. e023027-e023027, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BUSH, T. **Gestão escolar e liderança dos diretores: contextos internacionais e perspectivas de pesquisa**. Youtube, 04, nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/BFyFDAxUHL4?si=AgXH5qHyhgKzCuKs>. Acesso em: 2 mai. 2025.

BUSH, T. Teorias de liderança escolar. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da**

educação no Brasil. Portugal: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022. Cap. 1. p. 11-22.

CARVALHO, C. P. et al. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. In: **Congresso Ibero Americano de Política e Administração Da Educação**, Zaragoza, Espanha, 2012. Cadernos ANPAE. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CynthiaPaesDeCarvalho_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Penso Editora, 2021.

COLETTI, Aline Amélia. Trabalho docente nas escolas do programa ensino integral do estado de São Paulo e possíveis relações com as dimensões do clima escolar (2018-2024). 2025.

DANN, Adriana da Veiga. **Protagonismo docente: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil**. p.1-16, 2018. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7076/Adriana%20da%20Veiga%20Dann_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 ago. 2025.

DAY, D. V. et al. Avanços no desenvolvimento de líderes e liderança: uma revisão de 25 anos de pesquisa e teoria. **The Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 63-82, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259142048_Advances_in_leader_and_leadership_development_A_review_of_25_years_of_research_and_theory. Acesso em: 10 jan. 2025.

da Silva, Josias Ferreira. "EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL SOB A ÓTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL." *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento* 13.2 (2020): 81-90.

DE LIMA BRITO, Mateus; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; SIQUEIRA, Raquel Almeida Ferreira. Políticas Públicas de Gestão Escolar e Liderança Educacional: um estudo de caso do modelo de Sobral no Ceará. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 29, n. 1, 2024.

DE OLIVEIRA, Ana Cristina Prado et al. Práticas de gestão e liderança e resultados escolares no ensino médio: um estudo exploratório em dois estados brasileiros. **Revista@ mbienteeducação**, p. e023009-e023009, 2024.

DE SOUZA, A. R.; FINATTI, R. R.; SABADINE, K. M. F. Perfil de liderança da diretora escolar sobre as equipes docentes: Focalização em processos ou em resultados. **Revista @mbienteeducação**, e023019-e023019, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1314/1242>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DIAS, P. N.; DE OLIVEIRA, M. K. S.; FARIAS, C. G. O papel da gestão escolar como liderança democrática escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e55591110070-e55591110070, 2020. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/10070/9097>. Acesso em: 5 out. 2024.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180303, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

ESPOSITO, I. R. Metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil na perspectiva da gestão democrática de 2018 a 2022. 2023. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, p. 205-224, 2013. FERNANDES, Renata Sieiro; BAPTISTA, Flávia Fernanda Consentino Modolo Esteves. EDUCACIÓN INTEGRAL Y LA GESTIÓN ESCOLAR:(CONTRA) TIEMPOS. **Contrapontos**, v. 18, n. 3, p. 240-257, 2018.

GAVA, S. A.; NASCENTE, R. M. M. Relações entre estilos de liderança, formas de seleção de diretores e práticas de gestão escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e91868, p. 1-18, out. 2023. DOI: 10.5380/jpe.v17i0.91868. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91868>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GANZELI, Pedro. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. *Revista Exitus*, v. 9, n. 3, p. 33-58, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education policy analysis archives**, v. 26, p. 109-109, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327559770_A_desigualdade_e_a_meta_Implicacoes_socioespaciais_do_Programa_Ensino_Integral_na_cidade_de_Sao_Paulo. Acesso em: 4 abr. 2025.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. POLÍTICA EDUCACIONAL E GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA CIDADE DE SÃO PAULO. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 25, e023037, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922023000100214&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2026. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8666691>.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Marcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 45, p. 87-113, 2019.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, p. 129-35, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 02 dez.2025.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. PROTAGONISMO DOS ALUNOS: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 12, p. e4124326-e4124326, 2023.

GUEDES, Terezinha Aparecida et al. *Estatística descritiva*. Maringá: UEM, 2005.
HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.

HABERMAS, J. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: Editora da Unesp, 2022.

HALLINGER, P. Liderança para a aprendizagem: lições de 40 anos de pesquisa empírica. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 2, p. 125-142, 2011.

HALLINGER, P.; MURPHY, J. Assessing the instructional management behavior of principals. **The Elementary School Journal**. v. 86 n. 02, p. 217-247, 1985.

HALLINGER, Philip; WALKER, Allan. Leading learning in Asia – emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, vol. 55, nº 2, p. 130-146, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Ibaté. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [\[https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ibate.html\]](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ibate.html). Acesso em: 4 jan. 2025.

JACOMINI, M. A. et al. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, e260074, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rBL5bpVD4JzrqXT8cfGFjGz/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2024.

LEITHWOOD, K. Liderança para a reestruturação escolar. **Educational administration quarterly**, v. 30, n. 4, p. 498-518, 1994. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Leadership-for-School-Restructuring-Leithwood/0e4be090b535e6eed6d6e791492d33368d7e1499>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Sete fortes afirmações sobre liderança escolar bem-sucedida. **Liderança e gestão escolar**, v. 28, n. 1, p. 27-42, 2008.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Uma revisão da pesquisa sobre liderança escolar transformacional 1996-2005. **Liderança e política nas escolas**, v. 4, n. 3, p. 177-199, 2005.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, p. 15-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MACHADO, G. A. **A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1407958>. Acesso em: 3 mai. 2025.

MACHADO, Joaquim. Da igualdade à equidade: tensões e desafios de um processo de mudança. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 24, p. 1-35, 2022. MACHADO, Vinicius Noveli. PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL X REALIDADE: UMA RELAÇÃO ENTRE A EVASÃO ESCOLAR E A VULNERABILIDADE. **Ensaio Pedagógicos**, v. 6, n. 1, p. 33-45, 2022.

MALDONADO, L. R. S.; JACOMINI, M. A. Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataforma na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/392361586_Da_secretaria_escolar_digital_ao_business_intelligence_total_plataformizacao_na_rede_estadual_paulista. Acesso em: ago. 2025.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. Liderança Educacional: Estratégias para uma Gestão Eficiente. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1007-e1007, 2024.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. **Educational administration quarterly**, v. 04, n. 04, p. 293-331, 2003. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1817234>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARTINS, J. C. Vamos falar sobre protagonismo? **Olhar Direto**, Cuiabá, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MELLO, Sônia Regina Moraes de. Projeto de Vida no ensino médio: currículo oficial e currículo em ação em escolas do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. 2024.

MORO, A.; CAMPOS VIVALDI, F. M.; VALLE, R. Práticas de gestão, liderança e clima escolar organizacional: Percepções de docentes do ensino médio. **Revista@mbienteeducação**, p. e023013-e023013, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1305>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MUHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2025.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CARVALHO, Cynthia Paes de. Questionário DEFORGES. São Carlos, 2025.

NOVAES, Adelina de Oliveira; MARTINS, Angela Maria; SANTANA, Kamila Lima de; SILVA, Silvana dos Santos. Educação integral e em tempo integral: percepções de atores escolares. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, n. 3, p. 1–13, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.6648>

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TMF3N6pRVcXnjd3Zm9wQBZB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P.. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230015, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, ANA CRISTINA PRADO DE et al. Gestão e liderança escolar: tendências dos artigos publicados no período 2010-2020. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

PARENTE, D.; DA MOTA, C.; GRUND, Z. C. The Full-Time Teaching Program of the state of Sao Paulo: Analysis of academic productions. 2019. **Comunicações**. Piracicaba: Univ Metodista Piracicaba-Unimep, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

PASA, J.; MÜLLER, J. I. O gestor educacional e a liderança: perfil no ambiente escolar. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19015>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PESENTE, A. M. D. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. 2016. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em:

<https://web-01.ufscar.br/spdi/Scriptlattes/DME-CECH/OC2-0.html>. Acesso em: 24 mar. 2025.

RADES, T. C. Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23268>. Acesso em: 06 jan. 2026.

REIS, D. M. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 34, n. 78, p. 191-209, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/22785>. Acesso em: 30 jul. 2024.

REIS, S. C. C. A. G., & Lopes, R. E. (2023). Changes for continuity: the mark of pedagogical duality in different projects for secondary education in Brazil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3535. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO271135352>

RIBEIRO, R. F. et al. Perfil de Liderança dos Gestores em Instituições Públicas de Ensino Municipais. **Revista Valore**, v. 4, p. 415-425, 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/381>. Acesso em: 11 set. 2024.

RINALDI, R. P.; ULLOFFO, R. M. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023. DOI: 10.21723/riae.v18i00.16163. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16163>. Acesso em: 4 abr. 2026.

RIZZATTI, G.; PEREIRA, M. F. Gestão e liderança: elementos fundamentais em cursos de graduação em pedagogia para o sucesso das escolas. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 6, p. e3893-e3893, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3893>. Acesso em: 9 set. 2025.

RODRIGUES, Esleide de Cassia. Lideranças distribuídas em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2024.

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica – COPED. **Documento Orientador**: Professor do Projeto de Apoio ao Protagonismo Estudantil. São Paulo: SEE, 2025. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08354/DownloadKbAttachmentFile/46b2486b-e6ab-41c6-8926-0da9ebb226c0?kbAttachmentId=75dfc54f-2551-f011-877b-00224836a9f3>. Acesso em: 26 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em Ação: **Caderno do Gestor – Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedagogico-e-de-Gestao.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Melhor desempenho e queda na evasão**: PPP Novas Escolas vai ampliar período integral em SP. Educação SP, São Paulo, 1 jun. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/melhor-desempenho-e-queda-na-evasao-ppp-novas-escolas-vai-ampliar-periodo-integral-em-sp/>. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos. *Estatística descritiva: manual de autoaprendizagem*. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2018.

SCHAEFFER, B. K. S. L. O.; PAVANI, E. C. R. A liderança do diretor e suas relações com o desempenho escolar na visão do corpo docente. **Competência**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, dez. 2023. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/872>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 61, de 12 de setembro de 2024**, dispõe sobre as atribuições dos integrantes do Quadro do magistério (QM) em atuação no Programa Ensino Integral (PEI) e sua avaliação de desempenho. Guaratinguetá: Prefeitura Municipal / De Guaratinguetá, 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-61-de-12-de-setembro-de-2024-dispoe-sobre-as-atribuicoes-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-qm-em-atuacao-no-programa-ensino-integral-pei-e-sua-avaliacao-de-desem/>. Acesso em: 3 out. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério – QM das Escolas de Tempo Parcial e das Escolas de Ensino Integral, revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 61/2024 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/autenticidade>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SOUTO, P. F. et al. Liderança em gestão escolar, breve análise. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e32011629136-e32011629136, 2022.
SOUZA, Pâmella Batista de; BATISTA, Ana Priscila. Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 37-45, 2018.

SOUZA, Â. R. de; FINATTI, R. R.; SABADINE, K. M. F. Perfil de liderança da diretora escolar sobre as equipes docentes: Focalização em processos ou em resultados. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023019, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1314>

SPILLANE, J. P. **Distributed Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.
ULLOFFO, Renan Moreira; FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022.

VENCO, S. B.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 381-400, maio/ago. 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-4193201900020038
1. Acesso em: 9 nov. 2024.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3175>. Acesso em: 8 dez. 2024.

WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (orgs). **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022.

WOODS, P. A. **Democratic leadership education**. SAGE: London, 2005.

WOODS, P. **Leadership is...distributed**. Disponível em:
<https://www.herts.ac.uk/study/schools-of-study/sciences-humanities-and-education/education/research/enables>. Acesso em: 28 de setembro de 2025.

YAMAZATO, Marcelo Oda. **Lideranças distribuídas e clima escolar em duas escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2025.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – EQUIPE GESTORA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

Responsável: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente – UFSCar

Você, integrante da equipe gestora da escola _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Caso aceite, sua contribuição consiste em **responder um questionário online**, com duração prevista de 20 a 30 minutos, que será aplicado no primeiro semestre de 2025. A sua participação é voluntária e anônima. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**, visa assegurar os direitos e deveres como participante. Você receberá um *link* para responder o questionário, o primeiro passo a ser dado é ler este termo e assinalar se consente ou não em respondê-lo, **caso não consinta, será automaticamente desligado(a) do link**. Caso consinta, poderá seguir adiante normalmente, para responder ao questionário. Se tiver alguma dúvida ou queira algum esclarecimento, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br

Para participar deste estudo, você não receberá qualquer vantagem financeira, e todas as informações produzidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas ou precise de esclarecimentos, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Renata Maria Moschen Nascente, pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br**. Se você optar por não participar ou decidir retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa: *Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*, que está sendo desenvolvida, tem como objetivo identificar lideranças distribuídas nos seguintes segmentos: estudantes; professores(as) e equipe gestora, assim como testar e validar os questionários que serão utilizados.

Riscos: o questionário não oferece riscos físicos, emocionais, psíquicos, nem fere a dignidade, bem-estar e autoestima dos(as) respondentes, e não traz nenhuma complicação legal ou de qualquer outra ordem. Você poderá se sentir desconfortável e/ou constrangido(a) ao responder algumas das questões e/ou pode ter dificuldade em compreendê-las. Para minimizar esse problema, o questionário foi testado com diversos participantes, para eliminar possíveis ambiguidades e equívocos em sua compreensão. Além disso, ele restringe-se exclusivamente aos itens sobre lideranças escolares que são essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Benefícios: esperamos que o questionário traga informações importantes para a identificação e reconhecimento de lideranças escolares distribuídas nos segmentos dos(as) professores, dos(as) estudantes e da equipe gestora.

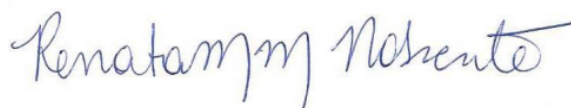
Sigilo e privacidade: os dados coletados serão gravados, ficarão armazenados em dispositivos de armazenamento desligados de qualquer computador, rede de internet e/ou nuvem. Somente os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela pesquisa terão acesso a eles, assegurando total confidencialidade e impedindo risco de sua violação. Além disso, você

tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será compartilhada com pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores(as). Na divulgação dos resultados do estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento: A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de despesas, uma vez que não há gastos associados à participação. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Consentimento livre e esclarecido: declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Os(as)_ pesquisadores(as) me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235; CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Telefone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: <https://www.propq@ufscar.br>

Responsabilidade dos(as) pesquisadores(as): Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometemo-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento, conforme o consentimento dado pelo(a) participante. Além disso, os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios éticos nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
Universidade Federal de São Carlos – SP

1. Eu concordo em participar da pesquisa

() Sim

() Não

Das questões 2 a 11, assinale, por favor, apenas uma das alternativas

2. Indique com qual frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
2.1 Compartilha informações/conhecimentos com os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.2 Colabora com os(as) professores(as) no planejamento de suas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.3 Orienta os(as) professores(as) em relação às suas dificuldades.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.4 Propõe ações que envolvem colaboração entre os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.5 Elabora projetos/atividades junto com os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.6 Propõe projetos/atividades que devem ser desenvolvidos de maneira sequencial.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.7 Propõe ações nas quais professores(as) de diferentes áreas/segmentos trabalham juntos(as) para alcançar objetivos comuns.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.8 Trabalha para alcançar objetivos estabelecidos coletivamente.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

3. <u>Nesta escola</u> , com que frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
3.1 Participa do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.2 Conversa com as famílias pessoalmente e/ou por telefone.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.3 Conversa com as famílias usando redes sociais, tipo <i>WhatsApp</i> .	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

3. Nesta escola, com que frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
3.4 Apoia iniciativas/projetos dos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.5 Apoia iniciativas/projetos dos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.6 Acolhe sugestões dos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.7 Acolhe sugestões dos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

4. Com que frequência os(as) <u>estudantes desta escola</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
4.1 Questionam os(as) profissionais da escola sobre regras disciplinares.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.2 Participam do Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.3 Participam das reuniões do Conselho de Classe/Ano/Série.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.4 Participam do Grêmio Estudantil.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5. <u>Nesta escola</u>, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
5.1 Em caso de discordância, os(as) professores(as) e os(as) estudantes ouvem os argumentos uns dos outros.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.2 Em caso de discordância, a equipe gestora e professores(as) ouvem os argumentos uns dos outros.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.3 A equipe gestora respeita os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.4 Os(as) funcionários(as) respeitam os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.5 Os(as) professores(as) respeitam os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.6 Os(as) estudantes são respeitosos(as) entre si.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5. Nesta escola, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
5.7 Os(as) estudantes respeitam os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.8 Os(as) estudantes respeitam os(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.9 Os(as) estudantes respeitam a equipe gestora.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.10 Os(as) professores(as) são respeitosos(as) com as famílias.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

6. Em seu trabalho, nesta escola, com que frequência você	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
6.1 Orienta (as) professores(as) sobre maneiras para aprimorar melhorar os processos de ensino-aprendizagem.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.2 Incentiva os(as) professores(as) a fazerem adequações/mudanças no currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.3 Exige que os(as) professores(as) sigam o currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.4 Orienta os(as) professores(as) para prepararem os(as) estudantes para as avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.5 Orienta os(as) professores(as) a treinarem os(as) estudantes para responder às questões das avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

7 Com que frequência os(as) professores desta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
7.1 Colocam em prática o currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

7.2 Seguem o currículo proposto pela Secretaria da Educação em parte, fazendo algumas adaptações/mudanças.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.3 Direcionam suas aulas para que os(as) estudantes alcancem as metas estabelecidas pelas avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.4 Direcionam suas aulas para que os(as) estudantes aprendam, independentemente do currículo proposto pela Secretaria da Educação e/ou das avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.5 Se esforçam para fazer com que todos(as) os(as) estudantes avancem em suas aprendizagens.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.6 Tratam igualmente todos(as) os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.7 Consideram as necessidades específicas de cada estudante.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.8 Dão atenção individualizada a cada estudante.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

8. <u>Nesta escola</u> , as regras de convivência	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
8.1 São conhecidas pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.2 São conhecidas pelos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.3 São conhecidas pelos(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.4 São seguidas pelos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.5 São seguidas pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.6 São seguidas pelos(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.7 São discutidas entre os(as) professores(as), funcionários e estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

8.8 São discutidas entre equipe gestora e estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.9 São revistas periodicamente.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

9. Nesta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
9.1 Há conflitos entre os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.2 Há conflitos entre estudantes e professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.3 Há conflitos entre os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.4 Há problemas de indisciplina.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.5 Há problemas de violência.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

10. Em situações de conflitos e indisciplinas, a equipe gestora desta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
10.1 Conversa com as partes envolvidas para definir com elas possíveis encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
10.2 Se baseia no regimento escolar se for necessário aplicar sanções.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

11. Em situações de violência, a equipe gestora desta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
11.1 Conversa com as partes envolvidas para definir com elas possíveis encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.2 Se baseia no regimento escolar, se for necessário aplicar sanções.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.3 Leva os casos para serem discutidos no Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.4 Registra boletins de ocorrência.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

11.5 Faz registros em plataformas destinadas para esse fim.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
---	--------	--------	--------	--------

12. Nesta escola, com que frequência a formação continuada dos(as) professores(as) envolve	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
12.1 Observações de aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.2 Conversas com os(as) professores(as) sobre essas observações.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.3 Oferecer ações formativas para os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.4 Os(as) professores(as) sugerirem temas para ações formativas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.5 A Secretaria da Educação promover ações de formação de professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.6 Os(as) professores(as) procurarem outras oportunidades de formação, além das oferecidas pela escola e pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.7 Incentivo aos(as) professores(as) para investirem na própria formação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

Agora, responda às questões 13 a 27

13. Qual é a sua cor ou raça?

- 13.1 () Branca
- 13.2 () Preta
- 13.3 () Parda
- 13.4 () Amarela
- 13.5 () Indígena
- 13.6 () Prefiro não declarar

14. Com qual gênero você se identifica?

- 14.1 ☐ Feminino
- 14.2 ☐ Masculino
- 14.3 ☐ Não-binário
- 14.4 ☐ Prefiro não declarar

15. Qual é a sua faixa etária?

- 15.1 ☐ 20-30 anos
- 15.2 ☐ 31-40 anos
- 15.3 ☐ 41-50 anos
- 15.4 ☐ 51-60 anos
- 15.5 ☐ Mais de 60 anos

16. Qual é a sua formação? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- 16.1 ☐ Magistério/Normal Superior
- 16.2 ☐ Licenciatura cursada em universidade pública
- 16.3 ☐ Licenciatura cursada em universidade privada
- 16.4 ☐ Mais de uma licenciatura
- 16.5 ☐ Bacharelado e/ou outro tipo de graduação
- 16.6 ☐ Não cursou graduação
- 16.7 ☐ Licenciatura em pedagogia
- 16.8 ☐ Licenciatura em outra área
- 16.9 ☐ Outra: _____

17. Qual a modalidade cursada na(s) sua(s) graduação(ões)?

- 17.1 ☐ Licenciatura cursada totalmente presencialmente
- 17.2 ☐ Licenciatura cursada totalmente online
- 17.3 ☐ Licenciatura cursada semi-presencialmente
- 17.4 ☐ Uma licenciatura cursada presencialmente e outra online
- 17.5 ☐ Bacharelado e/ou outra modalidade
- 17.6 ☐ Outro: _____

18. Você fez/faz pós-graduação?

- 18.1 ☐ Não
- 18.2 ☐ Um ou mais cursos de especialização
- 18.3 ☐ Mestrado profissional
- 18.4 ☐ Mestrado acadêmico
- 18.5 ☐ Doutorado

19. Quanto tempo você atuou como professor(a) antes de atuar na gestão escolar?

- 19.1 ☐ 1-5 anos
- 19.2 ☐ 6-10 anos
- 19.3 ☐ 11-15 anos
- 19.4 ☐ 16-19 anos
- 19.5 ☐ 20 anos ou mais

20. Qual é a sua função na gestão escolar?

- 20.1 ☐ Coordenação
- 20.2 ☐ Direção
- 20.3 ☐ Vice direção
- 20.4 ☐ Supervisão
- 20.5 ☐ Outra: _____

21. Além desta escola, você trabalha em mais de uma rede de ensino?

- 21.1 ☐ Não
- 21.2 ☐ Sim
- 21.3 ☐ Se sim, quais? _____

22. Quantas horas você trabalha por semana?

- 22.1 ☐ Menos de 10 horas
- 22.2 ☐ De 11-20 horas
- 22.3 ☐ De 21-30 horas
- 22.4 ☐ De 31-40 horas
- 22.5 ☐ Mais de 40 horas

23. Em quais segmentos você atua na(s) escola(as) em que trabalha? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- 23.1 ☐ Educação infantil
- 23.2 ☐ Ensino fundamental I
- 23.3 ☐ Ensino fundamental II
- 23.4 ☐ Ensino médio
- 23.5 ☐ Ensino superior

24. Há quanto tempo você trabalha na gestão desta escola?

- 24.1 ☐ Menos de um ano
- 24.2 ☐ De um a dois anos
- 24.3 ☐ De três a cinco anos
- 24.4 ☐ Cinco anos ou mais

25. Qual é sua situação funcional na gestão desta escola?

25.1 ☐ Professor(a) exercendo uma função gratificada de gestão

25.2 ☐ Concursado/efetivo para o cargo de gestão que exerce

25.3 ☐ Substituto temporário

25.4 ☐ Outro: _____

26. Você considera a qualidade do ensino nesta escola:

30.1 ☐ Muito boa

30.2 ☐ Boa

30.3 ☐ Regular

30.4 ☐ Ruim

30.5 ☐ Muito ruim

27. Você considera as relações entre as pessoas nesta escola:

31.1 ☐ Muito boas

31.2 ☐ Boas

31.3 ☐ Regulares

31.4 ☐ Ruins

31.5 ☐ Muito ruins

QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – PROFESSOR(A)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

Responsável: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente – UFSCar

Você, professor(a) da _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Caso aceite, sua contribuição consiste em **responder um questionário online**, com duração prevista de 20 a 30 minutos, que será aplicado no primeiro semestre de 2025. A sua participação é voluntária e anônima. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**, visa assegurar os direitos e deveres como participante. Você o receberá um *link* para responder o questionário, o primeiro passo a ser dado é ler este termo e assinalar se consente ou não em respondê-lo, **caso não consinta, será automaticamente desligado(a) do link**. Caso consinta, poderá seguir adiante normalmente, para responder ao questionário. Se tiver alguma dúvida ou queira algum esclarecimento, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br

Para participar deste estudo, você não receberá qualquer vantagem financeira, e todas as informações produzidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas ou precise de esclarecimentos, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Renata Maria Moschen Nascente, pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br**. Se você optar por não participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa: *Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*, que está sendo desenvolvida, tem como objetivo identificar lideranças distribuídas nos seguintes segmentos: estudantes; professores(as) e equipe gestora, assim como testar e validar os questionários que serão utilizados.

Riscos: o questionário não oferece riscos físicos, emocionais, psíquicos, nem fere a dignidade, bem-estar e autoestima dos(as) respondentes. Você poderá se sentir desconfortável e/ou constrangido(a) ao responder algumas das questões e/ou pode ter dificuldade em compreendê-las. Para minimizar esse problema, o questionário foi testado com diversos participantes, para eliminar possíveis ambiguidades e equívocos em sua compreensão. Além disso, ele restringe-se exclusivamente aos itens sobre lideranças escolares que são essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Benefícios: esperamos que o questionário traga informações importantes para a identificação e reconhecimento de lideranças escolares distribuídas nos segmentos dos(as) professores, dos(as) estudantes e da equipe gestora.

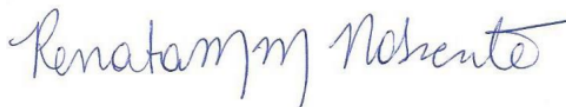
Sigilo e privacidade: os dados coletados serão gravados, ficarão armazenados em dispositivos de armazenamento desligados de qualquer computador, rede de internet e/ou nuvem. Somente os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela pesquisa terão acesso a eles, assegurando total confidencialidade e impedindo risco de sua violação. Além disso, você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será

compartilhada com pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores(as). Na divulgação dos resultados do estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento: A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de despesas, uma vez que não há gastos associados à participação. Além disso, é importante esclarecer que não haverá quaisquer prejuízos para quem se recusar a participar.

Consentimento livre e esclarecido: declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Os(as) pesquisadores(as) me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235; CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Telefone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: <https://www.propq@ufscar.br>

Responsabilidade dos(as) pesquisadores(as): Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometemo-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento, conforme o consentimento dado pelo(a) participante. Além disso, os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios éticos nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e com o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
Universidade Federal de São Carlos – SP

1. Eu concordo em participar da pesquisa

() Sim

() Não

Das questões 2 a 16, assinale, por favor, apenas uma das alternativas

2. Em seu trabalho, <u>nesta escola</u> , com que frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempr e
2.1 Compartilha planos de ensino com os(as) colegas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.2 Planeja suas aulas junto com os(as) colegas nas reuniões semanais	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2.3 Planeja suas aulas junto com a coordenação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

3. Indique com qual frequência a <u>equipe gestora desta escola</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
3.1 Propõe atividades que envolvem colaboração entre os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.2 Elabora projetos/atividades junto com os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.3 Implementa projetos/atividades em etapas a serem desenvolvidas de maneira sequencial.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3.4 Trabalha para alcançar objetivos estabelecidos coletivamente.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

4. <u>Nesta escola</u> , com que frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
4.1 Faz sugestões aos(às) seus(meus) representantes de itens de pauta para as reuniões do Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

4.2 Participa do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.3 Conversa com os(as) estudantes sobre suas vidas pessoais.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.4 Conversa sobre seus(suas) estudantes com suas famílias.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5. Nesta escola, com que frequência os(as) estudantes	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
5.1 Conversam com os(as) professores(as) sobre suas dúvidas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.2 Questionam os(as) professores(as) sobre regras de convivência.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.3 Participam do Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.4 Participam das reuniões do Conselho de Classe/Ano/Série.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.5 Participam do Grêmio Estudantil	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

6. Nesta escola, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
6.1 Em caso de discordância, os(as) professores(as) e os(as) estudantes ouvem os argumentos uns dos outros.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.2 Em caso de discordância, a equipe gestora e os(as) estudantes ouvem os argumentos uns dos outros.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.3 Os(as) professores(as) acolhem as sugestões dos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

7. Com que frequência, nesta escola, a equipe gestora	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
7.1 Apoia iniciativas/ projetos dos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

7.2 Apoia iniciativas/projetos dos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.3 Acolhe as sugestões dos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.4 Acolhe as sugestões dos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.5 Conversa com os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.6 Conversa com as famílias pessoalmente e/ou por telefone.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.7 Conversa com as famílias por meio de redes sociais, tipo <i>WhatsApp</i> .	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.8 Se esforça para fazer com que todos(as) os(as) estudantes avancem em suas aprendizagens.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.9 Trata igualmente todos(as) os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.10 Considera as necessidades específicas de cada estudante.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.11 Dá atenção individualizada a cada família.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

8. Nesta escola, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentement e	Sempre
8.1 Os(as) profissionais são respeitosos entre si.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.2 Os(as) profissionais respeitam os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.3 Os(as) professores(as) respeitam os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.4 Os(as) estudantes são respeitosos(as) entre si.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.5 Os(as) estudantes respeitam os(as) profissionais da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.6 Os(as) professores(as) são respeitosos(as) com as famílias.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

9. Com que frequência a equipe gestora desta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
9.1 Conversa com os(as) professores(as) sobre como melhorar os processos de ensino e aprendizagem.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.2 Incentiva os(as) professores(as) a fazerem adequações/mudanças no currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.3 Exige que os(as) professores(as) sigam o currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.4 Orienta os(as) professores(as) a prepararem os(as) estudantes para as avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.5 Orienta os(as) professores(as) a treinarem os(as) estudantes para responder às questões das avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

10. Em seu trabalho nesta escola, com que frequência você	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
10.1 Coloca em prática o currículo proposto pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
10.2 Segue o currículo proposto pela Secretaria da Educação em parte, fazendo alguma(s) adaptações/mudança(s).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
10.3 Prepara seus(suas) estudantes para as avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
10.4 Direciona suas aulas para que os(as) estudantes aprendam, independentemente do currículo oficial e/ou das avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

10. Em seu trabalho <u>nesta escola</u>, com que frequência <u>você</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
10.5 Treina seus(suas) estudantes para realizarem as provas das avaliações externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

11. <u>Nesta escola</u>, as regras de convivência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
11.1 São conhecidas pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.2 São conhecidas pelos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.3 São conhecidas pelos(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.4 São seguidas pelos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.5 São seguidas pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.6 São seguidas pelos(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.7 São discutidas entre os(as) professores(as), e estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.8 São discutidas entre equipe gestora e estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
11.9 São revistas periodicamente.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

12. <u>Nesta escola</u>, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
12.1 Há conflitos entre os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.2 Há conflitos entre estudantes e professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.3 Há conflitos entre os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
12.4 Há problemas de indisciplina.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

12. Nesta escola, com que frequência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
12.5 Há problemas de violência.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

13. Em situações de conflitos e indisciplinas, a <u>equipe gestora desta escola</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
13.1 Conversa com as partes envolvidas para definir com elas possíveis encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
13.2 Se baseia no regimento escolar se for necessário aplicar sanções.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

14. Em situações de violência, a <u>equipe gestora desta escola</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
14.1 Conversa com as partes envolvidas para definir com elas possíveis encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
14.2 Se baseia no regimento escolar se for necessário aplicar sanções.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
14.3 Leva os casos para serem discutidos no Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
14.4 Registra boletins de ocorrência.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
14.5 Faz registros em plataformas destinadas para esse fim.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

15. Nesta escola, com que frequência a formação continuada dos(as) professores(as) envolve	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
15.1 Observações de aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
15.2 Conversas com os(as) professores(as) sobre essas observações.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
15.3 Oferecer ações formativas para os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

15. Nesta escola, com que frequência a formação continuada dos(as) professores(as) envolve	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
15.4 Os(as) professores(as) sugerirem temas para ações formativas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
15.5 A Secretaria da Educação promover ações de formação de professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
15.6 Os(as) professores(as) procurarem outras oportunidades de formação, além das oferecidas pela escola e pela Secretaria da Educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
15.7 Incentivo aos(as) professores(as) para investirem na própria formação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

Agora, responda às questões 16 a 31

16. Qual é a sua cor ou raça?

- 16.1 () Branca
- 16.2 () Preta
- 16.3 () Parda
- 16.4 () Amarela
- 16.5 () Indígena
- 16.6 () Prefiro não declarar

17. Com qual gênero você se identifica?

- 17.1 () Feminino
- 17.2 () Masculino
- 17.3 () Não-binário
- 17.4 () Prefiro não declarar

18. Qual é a sua faixa etária?

- 18.1 () 20-30 anos
- 18.2 () 31-40 anos
- 18.3 () 41-50 anos
- 18.4 () 51-60 anos
- 18.5 () Mais de 60 anos

19. Qual é a sua formação? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- 19.1 ☐ Magistério/Normal Superior
- 19.2 ☐ Licenciatura cursada em universidade pública
- 19.3 ☐ Licenciatura cursada em universidade privada
- 19.4 ☐ Mais de uma licenciatura
- 19.5 ☐ Bacharelado e/ou outro tipo de graduação
- 19.6 ☐ Não cursou graduação
- 19.7 ☐ Licenciatura em pedagogia
- 19.8 ☐ Licenciatura em outra área
- 19.9 ☐ Outra: _____

20. Qual a modalidade cursada na(s) sua(s) graduação(ões)?

- 20.1 ☐ Licenciatura cursada totalmente presencialmente
- 20.2 ☐ Licenciatura cursada totalmente online
- 20.3 ☐ Licenciatura cursada semi-presencialmente
- 20.4 ☐ Uma licenciatura cursada presencialmente e outra online
- 20.5 ☐ Bacharelado e/ou outra modalidade
- 20.6 ☐ Outro: _____

21. Você fez/faz pós-graduação?

- 21.1 ☐ Não
- 21.2 ☐ Um ou mais cursos de especialização
- 21.3 ☐ Mestrado profissional
- 21.4 ☐ Mestrado acadêmico
- 21.5 ☐ Doutorado

22. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

- 22.1 ☐ 1-5 anos
- 22.2 ☐ 6-10 anos
- 22.3 ☐ 11-15 anos
- 22.4 ☐ 16-19 anos
- 22.5 ☐ 20 anos ou mais

23. Em quantas escolas você trabalha?

- 23.1 ☐ Apenas nesta
- 23.2 ☐ Em duas
- 23.3 ☐ Em três
- 23.4 ☐ Em quatro ou mais

24. Você trabalha em mais de uma rede de ensino?

- 24.1 ☐ Não
24.2 ☐ Sim
24.3 ☐ Se sim, quais? _____

25. Quantas horas você trabalha por semana?

- 25.1 ☐ Menos de 10 horas
25.2 ☐ De 11-20 horas
25.3 ☐ De 21-30 horas
25.4 ☐ De 31-40 horas
25.5 ☐ Mais de 40 horas

26. Em quais segmentos você atua na(s) escola(as) em que trabalha? pode assinalar mais de uma alternativa)

- 26.1 ☐ Educação infantil
26.2 ☐ Ensino fundamental I
26.3 ☐ Ensino fundamental II
26.4 ☐ Ensino médio
26.5 ☐ Ensino superior

27. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) nesta escola?

- 27.1 ☐ Menos de um ano
27.2 ☐ De um a dois anos
27.3 ☐ De três a cinco anos
27.4 ☐ Cinco anos ou mais

28. Qual o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola?

- 28.1 ☐ Concursado/efetivo/estável
28.2 ☐ Contrato temporário (semestral/anual)
28.3 ☐ Substituto(a) por um período inferior a um semestre
28.4 ☐ Eventual
28.5 ☐ Outro: _____

29. Quais as disciplinas que você ministra nesta escola? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- 29.1 ☐ História
29.2 ☐ Geografia
29.3 ☐ Sociologia
29.4 ☐ Filosofia
29.5 ☐ Língua Portuguesa
29.6 ☐ Língua Inglesa
29.7 ☐ Educação Física
29.8 ☐ Arte
29.9 ☐ Matemática

- 29.10 () Ciências
- 29.11 () Química
- 29.12 () Física
- 29.13 () Biologia
- 29.14 () Outras: _____

30. Você considera a qualidade do ensino nesta escola:

- 30.1 () Muito boa
- 30.2 () Boa
- 30.3 () Regular
- 30.4 () Ruim
- 30.5 () Muito ruim

31. Você considera as relações entre as pessoas nesta escola:

- 31.1 () Muito boas
- 31.2 () Boas
- 31.3 () Regulares
- 31.4 () Ruins
- 31.5 () Muito ruins

QUESTIONÁRIO DEFORGES/GESQ – ESTUDANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

Responsável: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente – UFSCar

Você, estudante da _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Caso aceite, sua contribuição consiste em **responder um questionário online**, com duração prevista de 20 a 30 minutos, que será aplicado no primeiro semestre de 2025. A sua participação é voluntária e anônima. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**, visa assegurar os direitos e deveres como participante. Você receberá um *link* para responder o questionário, o primeiro passo a ser dado é ler este termo e assinalar se consente ou não em respondê-lo, **caso não consinta, será automaticamente desligado(a) do link**. Caso consinta, poderá seguir adiante normalmente, para responder ao questionário. Se tiver alguma dúvida ou queira algum esclarecimento, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br

Para participar deste estudo, você não receberá qualquer vantagem financeira, e todas as informações produzidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas ou precise de esclarecimentos, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Renata Maria Moschen Nascente, pelo e-mail: renatanascente@ufscar.br**. Se você optar por não participar ou decidir retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa: *Lideranças em uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*, que está sendo desenvolvida, tem como objetivo identificar lideranças distribuídas nos seguintes segmentos: estudantes; professores(as) e equipe gestora, assim como testar e validar os questionários que serão utilizados.

Riscos: o questionário não oferece riscos físicos, emocionais, psíquicos, nem fere a dignidade, bem-estar e autoestima dos(as) respondentes, e não traz nenhuma complicação legal ou de qualquer outra ordem. Você poderá se sentir desconfortável e/ou constrangido(a) ao responder algumas das questões e/ou pode ter dificuldade em compreendê-las. Para minimizar esse problema, o questionário foi testado com diversos participantes, para eliminar possíveis ambiguidades e equívocos em sua compreensão. Além disso, ele restringe-se exclusivamente aos itens sobre lideranças escolares que são essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa.

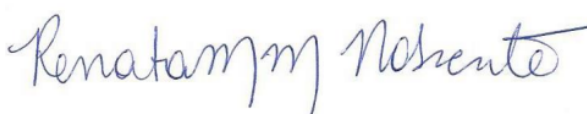
Benefícios: esperamos que o questionário traga informações importantes para a identificação e reconhecimento de lideranças escolares distribuídas nos segmentos dos(as) professores, dos(as) estudantes e da equipe gestora.

Sigilo e privacidade: os dados coletados serão gravados, ficarão armazenados em dispositivos de armazenamento desligados de qualquer computador, rede de internet e/ou nuvem. Somente os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela pesquisa terão acesso a eles, assegurando total confidencialidade e impedindo risco de sua violação. Além disso, você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será compartilhada com pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores(as). Na divulgação dos resultados do estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento: A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de despesas, uma vez que não há gastos associados à participação. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Consentimento livre e esclarecido: declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Os(as)_ pesquisadores(as) me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235; CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Telefone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: <https://www.propq@ufscar.br>

Responsabilidade dos(as) pesquisadores(as): Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometemo-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento, conforme o consentimento dado pelo(a) participante. Além disso, os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios éticos nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
Universidade Federal de São Carlos – SP

Das questões 1 a 3, assinale, por favor, apenas uma das alternativas

1. Eu concordo em participar desta pesquisa.

- () Sim
() Não

2. Eu considero a qualidade do ensino nesta escola.

- A. () Muito boa
B. () Boa
C. () Regular
D. () Ruim
E. () Muito ruim

3. Eu considero as relações entre as pessoas nesta escola.

- A. () Muito boas
B. () Boas
C. () Regulares
D. () Ruins
E. () Muito ruins

Das questões 4 a 9, assinale, por favor, apenas uma das alternativas

4. Com que frequência, <u>nesta escola</u>, <u>eu</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
4.1 Sou incentivado(a) a participar do conselho de escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.2 Sou incentivado(a) a participar do grêmio estudantil.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.3 Sou convidado(a) para participar de projetos/atividades.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.4 Represento meus (minhas) colegas no conselho de escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.5 Participo do Grêmio Estudantil.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.6 Faço sugestões aos(às) meus(minhas) representantes de assuntos para as reuniões do Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.7 Participo do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

4.8 Participo do Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.9 Participo do Conselho de Classe/Ano/Série.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.10 Respeito os(as) colegas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.11 Sou respeitado(a) pelos(as) colegas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.12 Respeito os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.13 Respeito os(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.14 Sou respeitado(a) pelos(as) funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.15 Sou respeitado(a) pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.16 Sou respeitado(a) pelos(as) coordenadores(as) e diretor(a).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.17 Respeito os(as) coordenadores(as) + diretor(a).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.18 Entendo bem as explicações dos(as) professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.19 Faço sugestões para os(as) professores(as) sobre como as aulas devem ser dadas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4.20 Faço sugestões para os(as) professores(as) sobre as matérias que estão sendo dadas em sala.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5. Com que frequência <u>nesta escola</u>,	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
5.1 Todos(as) os(as) estudantes têm oportunidades de participar de projetos/atividades/passeios.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.2 Os(as) professores(as) procuram fazer com que todos(as) os(as) estudantes avancem nas suas aprendizagens.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.3 Os(as) estudantes são tratados(as) igualmente pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5.4 Cada estudante recebe atenção individualizada quando necessário.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.5 Os(as) projetos/atividades dos(as) estudantes são apoiados pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.6 Projetos/atividades dos(as) estudantes são apoiados pela coordenação e pela direção.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.7 Os(as) professores(as) acolhem as sugestões dos(as) estudantes sobre as aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.8 A coordenação e a direção acolhem as sugestões dos(as) estudantes sobre a escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.9 Os(as) professores(as) conversam com minha família por meio de redes sociais, tipo <i>WhatsApp</i> .	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.10 A coordenação e a direção conversam com minha família por meio de redes sociais, tipo <i>WhatsApp</i> .	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.11 Os(as) professores(as) conversam com minha família pessoalmente e/ou por telefone.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.12 A coordenação e a direção conversam com minha família pessoalmente e/ou por telefone.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.13 Os(as) professores(as) buscam conversar com minha família sobre como estou indo na escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5.14 A coordenação e a direção conversam com minha família sobre o trabalho da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

6. Com que frequência <u>nesta escola, os(as) professores(as)</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
6.1 Se preocupam se estamos aprendendo ou não.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.2 Ensinam para irmos bem no SARESP.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

6.3 Nos treinam para preencher os gabaritos das provas do SARESP.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.4 Usam as plataformas da Secretaria da Educação nas suas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.5 Dão mais coisas em suas aulas, além das plataformas e exercícios online.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.6 Estão atentos às nossas dificuldades.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.7 Fazem algumas mudanças nas aulas por causa das dificuldades de alguns(mas) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.8 Explicam bem as matérias.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6.9 Propõem atividades interessantes em suas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

7. Nesta escola, as regras de convivência	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
7.1 São justas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.2 São discutidas entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.3 São seguidas pelos(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.4 São seguidas pelos(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7.5 Mudam de vez em quando.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

8. Nesta escola	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
8.1 Há conflitos entre os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.2 Há conflitos entre estudantes e professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.3 Há conflitos entre os(as) estudantes e funcionários(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.4 Há conflitos entre os(as) estudantes e a coordenação e direção.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

8.5 Há problemas de indisciplina entre os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.6 Há problemas de indisciplina entre os(as) estudantes e os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.7 Há problemas de violência entre os(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8.8 Há problemas de violência entre os(as) estudantes e os(as) professores(as).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

9. <u>Nesta escola, em situações de conflito envolvendo estudantes</u>	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
9.1 Eu ouço os argumentos dos(as) outros(as) estudantes.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.2 Os(as) outros(as) estudantes ouvem meus argumentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.3 Os(as) professores(as) ouvem meus argumentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.6 Os(as) professores(as) conversam com as partes envolvidas em busca de encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.7 A coordenação e a direção conversam com as partes envolvidas em busca de encaminhamentos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.8 Os encaminhamentos decididos são justos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.9 A coordenação e a direção levam os casos para serem discutidos no Conselho Escolar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.10 A coordenação e a direção registram boletins de ocorrência na polícia.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9.11 A coordenação e a direção fazem registros na plataforma da secretaria da educação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

Agora, responda às questões 10 a 13

10. Qual é a sua cor ou raça?

- 10.1 ☐ Branca
- 10.2 ☐ Preta
- 10.3 ☐ Amarela
- 10.4 ☐ Indígena
- 10.5 ☐ Prefiro não declarar

11. Com qual gênero você se identifica?

- 11.1 ☐ Feminino
- 11.2 ☐ Masculino
- 11.3 ☐ Não-binário
- 11.4 ☐ Prefiro não declarar

12. Qual é a sua faixa etária?

- 12.1 ☐ 10-11 anos
- 12.2 ☐ 12-13 anos
- 12.3 ☐ 14-15 anos
- 12.4 ☐ 16-18 anos
- 12.5 ☐ Mais de 18 anos

13. Qual é o seu ano/série?

- 13.3 ☐ 6º do Ensino Fundamental
- 13.4 ☐ 7º do Ensino Fundamental
- 13.5 ☐ 8º do Ensino Fundamental
- 13.6 ☐ 9º do Ensino Fundamental
- 13.7 ☐ 1º do Ensino Médio
- 13.8 ☐ 2º do Ensino Médio
- 13.9 ☐ 3º do Ensino Médio