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

Esleide de Cassia Rodrigues

LIDERANÇAS DISTRIBUÍDAS EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

SÃO CARLOS - SP
2024

Esleide de Cassia Rodrigues

LIDERANÇAS DISTRIBUÍDAS EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente.
Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

São Carlos – SP
2024

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 Acadêmico da candidata **Esleide de Cassia Rodrigues**, realizada em 13/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (orientadora) - UFSCar

Profa. Dra. Denise Maria Reis (examinadora interna) – UFSCar

Prof. Dr. Adriano Moro (examinador externo) – Fundação Carlos Chagas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às duas pessoas que abriram mão de suas próprias necessidades em prol do meu desenvolvimento, permanecendo ao meu lado em silêncio durante meus dias de estudo: minha mãe Sueli e meu pai Sergio. Com elas compartilhei momentos de incerteza e ansiedade, encontrando apoio para alcançar este momento. Também dedico ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES), à minha orientadora Renata Maria Moschen Nascente, à comunidade da Universidade Federal de São Carlos, e a todos(as) que se interessarem pela leitura desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Sueli e Sergio, e aos meus sobrinhos, que por um tempo ficaram sem a titia para os passeios mais longos, as brincadeiras de sábado à tarde e as aulas de natação. Agradeço também a todos os meus amigos pelo incentivo nos estudos e pela compreensão das minhas ausências em função deles.

Agradeço imensamente à professora Renata pelas orientações preciosas, sempre demonstrando muita paciência, respeito, atenção e um profundo conhecimento acadêmico, guiando-me com dedicação e carinho na minha evolução no desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES) por sua significativa contribuição para minha aprendizagem e para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço a colaboração do colaborador externo, cujo conhecimento técnico foi fundamental para a análise dos dados qualitativos utilizando o software MAXQDA 22.

Aos meus amigos, que respeitaram minhas escolhas e compreenderam minhas ausências e recusas a tantos convites, sou especialmente grata à minha amiga Karen pela forma acolhedora como sempre me apoiou e auxiliou nessa caminhada que seguimos e acreditamos juntas.

Agradeço à UFSCar e a todos os docentes e amigos(as) da Pós-Graduação por toda a soma de experiências e aprendizagem.

Uma forma positiva e participativa de liderança distribuída depende de líderes posicionais e não posicionais que exerçam estilos de lideranças democrática que promovam o poder compartilhado, o diálogo e a pertença e sejam sensíveis às complexidades do ambiente organizacional.

(Woods; Roberts, 2018, p.121)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as lideranças distribuídas em uma escola da rede estadual paulista que aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI), compreendendo-as como fenômeno coletivo, no qual responsabilidades e influências são compartilhadas por diversos agentes escolares. A pesquisa na qual se baseia tem sido desenvolvida no âmbito de uma investigação maior, conduzida por diversos membros do Grupo de Estudos em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, denominada *Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas em escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*. Desse modo, o problema investigado desdobra-se em duas questões: como se caracterizam as lideranças distribuídas nos segmentos equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias em uma escola PEI? E, como essas lideranças podem contribuir para a gestão escolar participativa e democrática? A hipótese de trabalho foi a de que o PEI possibilitaria a distribuição de lideranças entre seus diferentes segmentos, por meio da implementação de suas diretrizes nas escolas e da ampliação das equipes gestoras. O objetivo foi identificar as lideranças distribuídas naquela escola, para tentar compreender suas características e suas possíveis contribuições para uma gestão escolar participativa e democrática. Para isso, foi delimitado um caminho metodológico qualitativo, descritivo e exploratório para a coleta de dados empíricos, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram o levantamento de dados que são analisados à luz do referencial teórico adotado. Foi possível concluir que as lideranças distribuídas naquela escola se caracterizaram como emergentes em função de atividades prescritas pelo Programa, tais como as lideranças de turma, as tutorias, protagonismo juvenil, pedagogia da presença, além dos colegiados escolares – conselho de escola e grêmio estudantil. No que diz respeito aos seus profissionais, a equipe gestora alargada, prescrita pelo Programa, composta de direção, vice direção, três coordenadores de área e um coordenador geral, já caracterizam, por si só, certa distribuição de lideranças que acabavam por se disseminar também entre os professores, devido à dedicação exclusiva em tempo integral à escola, o que propiciava tempos e espaços que favoreciam a apropriação e construção de práticas de liderança em relação aos estudantes, aos seus pares e relativas a própria equipe gestora. Destacou-se também a assunção de papeis de liderança por funcionários e pais. Quanto à caracterização dessas lideranças, podemos entendê-las como predominantemente participativas e democráticas, na medida em que compartilhavam objetivos educacionais, tomadas de decisões por meio de diálogo igualitário no qual todas as vozes eram valorizadas. Destacou-se ainda que, no contexto da escola estudada, as lideranças distribuídas emergiram tanto das interações *bottom-up* – dentro dos diferentes segmentos escolares, quanto *top-down*, devido às prescrições organizacionais do PEI. Contudo, mesmo quando distribuídas por delegação, observou-se que as lideranças atuavam no sentido de valorizar as a participação de todos os agentes escolares, o que fortaleceu práticas nos diferentes segmentos voltadas à ampliação da participação dos agentes escolares.

Palavras-chave: Lideranças escolares; Lideranças distribuídas; Gestão democrática, Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

The theme of this dissertation refers to distributed leaderships in a school of the Sao Paulo State Integral Teaching Program, understanding them as a collective phenomenon, in which responsibilities and influences are shared by several school agents. The research on which it is based has been developed within the scope of a larger investigation, conducted by several members of the Study Group on School Organization: Democracy, Human Rights and Administrators Training, denominated *Improvement of school climate and development of democratic school leadership in four schools in the Sao Paulo State Integral Teaching Program*. Thus, the problem investigated unfolds into two questions: how are the leaderships distributed across the administration team, teachers, staff, students and families? And, how can such leaderships contribute to participative and democratic school administration? The working hypothesis was that the program would enable the distribution of leaderships among its different segments, through the implementation of its guidelines in schools and the expansion of administration teams. The objective was to identify the leaderships distributed in that school, to try to understand their characteristics and their possible contributions to participative and democratic school administration. To this end, a qualitative, descriptive and exploratory methodological path was delimited for the collection of empirical data, through observations and semi-structured interviews, which enabled the collection of data that are analyzed in light of the theoretical framework adopted. It was possible to conclude that the distributed leaderships in that school were characterized as emerging due to activities prescribed by the Program, such as class leadership, tutoring, youth protagonism, pedagogy of presence, in addition to regular school boards, such as the school council and the student union. With regard to the school's professionals, the extended administration team, prescribed by the Program, composed of principal, vice principal, area and general coordinators, already characterizes, in itself, a certain distribution of leadership that ended up spreading as well among teachers, due to their exclusive full-time dedication to the school, which provided times and spaces that favored the appropriation and construction of leadership practices in relation to students, their peers and the administration team itself. Also noteworthy was the assumption of leadership roles by staff and parents. Regarding the characterization of these leaderships, we may understand them as predominantly participative and democratic, due to evidence that they shared educational objectives and decision-making through egalitarian dialogue in which all voices were equally valued. Also, it stood out that, in the context of the school studied, distributed leadership emerged from both bottom-up interactions – within the different school segments, and top-down, due to the organizational prescriptions of the Program. However, even when distributed by delegation, it was observed that the leaderships acted in the sense of valuing the participation of all school agents, which strengthened leadership practices by the entire school community towards the participation growth among all school agents.

Keywords: School leadership; Distributed leadership; Democratic administration, Integral Teaching Program.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01. Nuvem de palavras mais usadas no segmento estudantes 67
Figura 02. Nuvem de palavras mais usadas no segmento funcionários 72
Figura 03. Nuvem de palavras mais usadas no segmento membros da comunidade 78
Figura 04. Nuvem de palavras mais usadas no segmento equipe gestora 82
Figura 05. Nuvem de palavras mais usadas no segmento professores 88
Figura 06. Nuvem de palavras mais usadas no segmento agregados 94
Figura 07. Mapa de co-ocorrências da códigos 99

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01.	Modos de liderança	23
Quadro 02.	Estrutura da escola	53
Quadro 03.	Descrição das observações	54
Quadro 04.	Categorias das Lideranças Distribuídas	65
Quadro 05.	Frequência e percentual de categorias de respostas dos estudantes	69
Quadro 06.	Frequência e percentual de categorias de respostas dos funcionários	74
Quadro 07.	Dimensões do clima escolar	76
Quadro 08.	Frequência e percentual de categorias de respostas dos membros da comunidade	80
Quadro 09.	Frequência e percentual de categorias de respostas da equipe gestora	86
Quadro 10.	Frequência e percentual de categorias de respostas dos professores	91
Quadro 11.	Frequência e percentual de categorias de resposta dos agregados	97

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Frequência e percentual das categorias de respostas dos estudantes	70
Gráfico 02:	Frequência e percentual das categorias de respostas dos funcionários	74
Gráfico 03:	Frequência e percentual das categorias de respostas dos membros da comunidade	81
Gráfico 04:	Frequência e percentual de categorias de respostas da equipe gestora	86
Gráfico 05:	Frequência e percentual de categorias dos professores	92
Gráfico 06:	Frequência e percentual de categorias dos agregados	98

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCG	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Comitê de Ética em Pesquisa,
CE	Conselho Escolar
CEFAM	Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COE	Coordenador de Organização Escolar
DEFORGES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Industrial Paulino Botelho
ETI	Escola de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
FESC	Fundação Educacional de São Carlos
LD	Liderança(s) Distribuída(s)
MEC	Ministério de Educação
PCA	Professor Coordenador de Área
PCM	Pulse-Code Modulation, e é o formato mais utilizado de áudio digital
PDCA	Plan, Do, Check, Act / Planejar, Fazer, Checar, Agir
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMTT	Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14

2 REFERENCIAL TEÓRICO 20

2.1 Conceitos de lideranças escolares.....20

2.2 Conceitos de lideranças distribuídas – LD 26

2.3 Lideranças educacionais/escolares no Brasil 36

2.4 O Programa Ensino Integral - PEI e a temática das lideranças 40

3 METODOLOGIA.....49

3.1 O contexto da pesquisa.....51

3.2 Procedimento de Observação 53

3.3 Entrevistas com os agentes escolares 58

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa 60

3.5 Análise das Entrevistas.....62

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS 65

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101

REFERÊNCIAS 104

APÊNDICES 109

1 INTRODUÇÃO

A compreensão desta dissertação passa pela contextualização de minha trajetória pessoal. Nessa jornada, vivências significativas desempenharam um papel fundamental na construção da minha identidade e na percepção que tinha de mim mesma como sujeito histórico. Essa abordagem inicial foi crucial para compreender as bases que moldaram minhas escolhas, culminando na definição do objeto da pesquisa que será abordada ao longo deste trabalho. Nesse sentido, destaco a influência marcante de minha família, composta por vários tios e primas, mas em especial uma tia matriarca, formada no magistério e um primo, que sempre foi tratado como tio por ser mais velho, mas que também tinha vivências e experiências na área educacional e, atualmente, na área da advocacia. A grande presença em minha infância e adolescência desses parentes próximos me encaminhou para as questões educacionais e para o magistério.

Essa imersão no universo acadêmico desde sempre em minha vida não apenas moldou minhas perspectivas, mas também despertou em mim uma curiosidade que foi sendo construída pelas dinâmicas educacionais. Ao tentar entender os detalhes e desafios dessa pesquisa, não posso deixar de mencionar que meu interesse veio da bagagem familiar, que naturalmente se conecta com a educação e os trabalhos que fui assumindo ao longo da minha carreira. Meu interesse pela temática da liderança escolar surgiu de experiências pessoais e profissionais, vivenciando o comprometimento de professores e entendendo de forma mais profunda as exigências e complicações do ambiente educacional.

No ano de 1991, ao sair da 8ª série, iniciei o ensino médio no curso de magistério do CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) ano qual minha irmã já estava cursando o segundo ano. O curso era de tempo integral, no qual, meio período cursávamos em uma instituição da cidade, hoje nomeada como Fundação Educacional de São Carlos (FESC), no período da manhã, juntamente com os estudantes do curso de graduação em Educação Física. No período da tarde, nos dirigíamos para a Escola Industrial, hoje com o nome de Escola Industrial Paulino Botelho (ETEC), escola essa que era utilizada por outro grupo de estudantes no período da manhã. Esse curso de formação de magistério (CEFAM) era considerado um curso técnico, no qual recebíamos uma bolsa como auxílio. Formei-me no ano de 1995 e, em seguida, em 1996, iniciei minha carreira profissional ministrando aulas para a 4ª série, na mesma escola em que cursei meu ensino fundamental I, uma escola estadual. Na época, para que as professoras em regime de trabalho temporário pudessem ministrar aulas, era preciso abrir uma documentação que vinculasse a profissional a uma escola, que era chamada de “sede”. Algumas escolas naquele período não costumavam abrir “sede” para as professoras recém-formadas, pois a burocracia administrativa era enorme e o trabalho era grande. No entanto, como essa mesma escola foi o local onde estudei

e minha tia matriarca também lecionou por vários anos, e já era conhecida da direção e de todos, foi possível abrir minha “sede” nela. Assim, consegui iniciar meu trabalho como professora substituta, no qual permaneci por um ano letivo. Posteriormente, resolvi tentar outro trabalho e fui para a área do comercio como vendedora de loja e arrecadadora de caixa de pedágio, área que não me realizei pessoalmente. Sendo assim, no ano de 2000, resolvi tentar novamente a área da educação e arrumei um trabalho em uma escola particular de educação infantil, na qual permaneci por um total de três anos, sendo dois anos sem registro formal e mais um ano devidamente registrada. Nesse período, prestei o concurso municipal e fui aprovada, iniciando minha carreira como funcionária pública no ano de 2002, assumindo uma sala de aula como professora efetiva da educação infantil da prefeitura Municipal de São Carlos. Ao assumir o cargo, escolhi uma escola no Bairro Santa Felícia e por quatro anos ministrei aulas para crianças de quatro anos da pré-escola.

Nesse mesmo período, iniciei minha graduação em Pedagogia e, no ano em que me formei Pedagoga em 2006, fui chamada para trabalhar na Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito, na Divisão de Educação Para o Trânsito, onde assumi funções administrativas e pedagógicas, auxiliando e ministrando cursos e palestras sobre essa temática. Nessa divisão, permaneci por cinco anos, de 2006 a 2010.

No ano de 2011, participei de um processo seletivo para a função de Gestora Comunitária em Educação, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e assumi a função, a qual me possibilitou vivenciar inúmeras experiências em várias escolas de diferentes níveis, permitindo contato com variados meios administrativos de gestão/administração e de lideranças.

Enquanto Gestora Comunitária em Educação, tive a liberdade de desenvolver projetos de minha autoria, além de auxiliar em iniciativas conduzidas por professoras de diversas escolas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, estabeleci parcerias com diversas instituições, incluindo o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), além de empresas variadas e do comércio local.

Nessa trajetória, liderei o fortalecimento e a formação do Conselho Escolar e atuei como tutora nesse domínio por quatro anos em parceria da UFSCar com o Ministério de Educação (MEC). Essa vivência intensa ajudou a melhorar minhas habilidades profissionais, fortalecendo minha vontade de continuar motivando e envolvendo as pessoas na construção e no exercício da cidadania por meio da democracia no ambiente escolar. Essa empreitada se revelou crucial em uma sociedade carente de práticas participativas e igualitárias.

Diante das expectativas e oportunidades que surgiram nesse caminho, passei a

defender uma abordagem escolar ativa, ressaltando como os Conselhos Escolares (CE) são essenciais para garantir direitos, qualidade educacional e segurança em minhas interações profissionais.

No ano de 2014, por motivos particulares, pedi para retornar para a sala de aula, onde permaneci por mais um tempo até assumir a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), com a missão de transformar a escola em um lugar onde todos se sentiriam bem-vindos, participassem ativamente e aprenderiam juntos, além de me deparar com as diversas funções inerentes à gestão escolar, administração, burocracia, liderança e processos de ensino-aprendizagem. Uma avalanche de sentimentos e de atropelos, alegrias e frustrações me acometeu e nesse momento muitas crenças e muitas ideias caíram por terra sobre o que é estar à frente de uma unidade escolar. Inúmeras foram as experiências e as conquistas, mas várias foram as frustrações e, mais uma vez, retornei para sala de aula, onde permaneço até os dias atuais.

Entre os anos de 2018 e 2019, foi realizado no município de São Carlos o primeiro concurso para atribuição de cargos de direção de escola, que até aquele momento era feita por designação do executivo. Esse movimento acarretou a troca de todos os diretores em exercício por diretores concursados.

As experiências foram acontecendo e, nesse mesmo ano, no início de fevereiro, assumi duas salas de aulas, sendo uma no período da manhã com crianças da fase cinco, faixa etária que já estava acostumada, e uma sala da fase um (bebês) como substituição, minha primeira experiência com essa faixa etária no período da tarde em outra unidade escolar.

As coisas pareciam seguir o fluxo normal e tudo em perfeita harmonia quando no dia 17 de março de 2020, o fechamento das escolas, bares e comércio foi anunciado por causa da pandemia do COVID-19. Um caos, um desespero e um medo tomaram conta de todos. Tudo parado, bloqueado e sem nenhuma perspectiva de se entender o que estava acontecendo mundialmente. Ficamos nessa incerteza até o mês de junho do mesmo ano, sem nenhum contato ou qualquer tipo de explicação por parte dos administradores da SME e da direção da unidade escolar.

No mês de agosto do ano de 2020, o contato com a direção da unidade escolar e com a SME foi retomado, por meio de pequenas orientações que foram surgindo. Um ano atípico de educação infantil que caminhou a passos extremamente lentos e curtos naquele período. As redes sociais passaram a fazer parte da rotina de contatos, e tudo ocorreu de forma muito vagarosa, sempre a distância. Os contatos com a direção eram sempre muito formais, por meio de reuniões de mídia e os informes eram passados com muita cautela.

O ensino e a gestão escolar online continuaram no primeiro semestre de 2021. Em agosto desse mesmo ano ações semipresenciais começaram a ganhar forma. A interação e a

vivência da escola foram retomando o seu percurso, as relações interpessoais foram ficando mais fortalecidas, e a comunicação no interior da unidade escolar passou a ganhar forma. O contato com a direção e gestão das escolas da rede municipal começou a se fortalecer, e, aos poucos, as relações foram sendo construídas.

No contexto do retorno das atividades escolares e da retomada da vivência na escola em 2021, as diferenças na gestão e nas lideranças escolares começaram a se manifestar de maneira palpável. Surgiram indagações que permearam minha reflexão, tais como: o que mudou a partir da mudança da direção designada para a direção concursada? Por que e como as mudanças nas conduções de direção estavam sendo aceitas e admitidas pelos segmentos que compunham as escolas naquele momento? Quais seriam as reais diferenças entre gestão e liderança escolar?

As indagações sobre as mudanças da gestão escolar quando exercida por diretores concursados não se limitam, no meu caso, a uma análise teórica, mas são resultantes de minha vivência diversificada em ambientes educacionais ao longo da minha carreira. O tema das lideranças, que emergiu dessas reflexões, não apenas reflete minha trajetória pessoal, mas também denota um compromisso intrínseco com a compreensão aprofundada e o aprimoramento contínuo da educação escolar.

Neste cenário, esta dissertação ultrapassa uma mera exploração teórica das lideranças escolares. Ela pretende integrar minha experiência pessoal com estudos acadêmicos, oferecendo uma abordagem que se conecta às complexidades do tema. O compromisso assumido não se restringe apenas ao avanço do conhecimento acadêmico, mas também se estende ao aprimoramento de práticas educacionais. Esse comprometimento é alimentado não apenas pela herança familiar, que valoriza o papel transformador da educação, mas também pelas diversas funções que desempenhei ao longo do meu percurso profissional. A tradição familiar sempre reconheceu na educação como um instrumento poderoso de transformação e progresso e minha intenção é contribuir para minha evolução e a compreensão dos colegas de profissão e dos futuros profissionais da educação.

Em decorrência da minha trajetória pessoal e profissional, direcionei meus esforços para integrar-me ao mestrado em educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFSCar). Ao ser aprovada no programa, fui encaminhada a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, focado na investigação da organização educacional e escolar e na gestão democrática das escolas públicas.

Nesse âmbito, após um pré-projeto inicial, apresentado no processo seletivo para ingresso no PPGE, que já tinha como tema as lideranças escolares, fui orientada a sair da minha zona de conforto, que era a educação infantil em escolas da SME de São Carlos, e,

compor, junto com outros membros do DEFORGES, a equipe de trabalho de um projeto coletivo que vem desenvolvendo, desde 2021, denominado “Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas em quatro escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo”.

Estudando os documentos relativos ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI), foi sendo elaborada a hipótese de que nas escolas do PEI as lideranças pudessem se apresentar de forma distribuída nos diversos segmentos – gestão, professores, estudantes, funcionários e famílias, mormente em função da ampliação das equipes gestoras e de prescrições do próprio Programa. Essa hipótese encontra apoio nos conceitos de Liderança Distribuída (LD) de Spillane (2006) e Bush (2019), que a consideram como um fenômeno coletivo emergente das interações complexas entre os diversos agentes da comunidade escolar. Nessa concepção, a liderança vai além dos líderes oficiais – como diretores, coordenadores e supervisores, sendo resultado das ações e influências mútuas de todos os envolvidos na escola, incluindo pais, estudantes, professores e membros da comunidade.

A melhoria da qualidade de ensino por meio de uma abordagem abrangente, proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) para as escolas PEI (São Paulo, 2012), também pode ser entendida como uma indutora de LD, pois as ideias de mudanças e aprimoramentos são implícitas ao próprio conceito de liderança (Spillane, 2006). Essas ideias também se coadunam com a definição do autor de que as lideranças normalmente estão voltadas ao trabalho central da escola, isto é, o ensino e a aprendizagem, que no PEI se materializam em cinco pilares: valorização dos profissionais da educação, gestão pedagógica centrada na aprendizagem dos estudantes, política de educação integral, instrumentos de gestão organizacional e mobilização da comunidade escolar. Promovendo uma visão integral da educação, o Programa tem como objetivo o desenvolvimento dos estudantes de forma holística, incluindo aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais. Para alcançar esses objetivos, articula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com uma parte diversificada, centrada no apoio ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

Assim, o problema desta pesquisa se desdobrou em duas questões: como as lideranças distribuídas se caracterizam em uma escola do PEI e como elas poderiam contribuir para a construção de uma gestão participativa e democrática? Logo, o objetivo foi identificar as LD em uma escola do PEI, para compreender como se caracterizam e quais seriam suas possíveis contribuições para uma gestão escolar participativa e democrática.

O conceito de gestão participativa e democrática que embasa esta investigação se alicersou em Souza (2009) e Bush (2022), indo além das tomadas de decisão coletivas, fundando-se no diálogo, na alteridade e na participação ativa dos agentes escolares, além da

[...] construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola" (Souza, 2009, p. 123).

No que se refere especificamente ao conceito de diálogo que se coloca nesta investigação, adotamos a perspectiva do diálogo igualitário de Ramón Flecha (Paula; Ferreira, 2020), que é um processo de comunicação pelo qual todos os participantes são igualmente reconhecidos e possuem a mesma oportunidade de expressar suas opiniões. Essa prática auxilia as pessoas na escola a se respeitarem e a transformarem não só esse ambiente, mas também a sociedade de maneira geral, levando-a a ser mais solidária, igualitária e equitativa, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos. Para Flecha, pelo comprometimento de todos tomada de decisões e na criação de soluções para problemas comunitários a redução de desigualdades se torna factível.

Considerando esses aspectos, entendemos que esta investigação se justifica tanto do ponto de vista teórico como prático. Teoricamente ela pode contribuir para o avanço dos estudos sobre lideranças educacionais/escolares, campo ainda relativamente pouco estudado em nosso país. No que se refere à prática, sua contribuição recai sobre a gestão escolar, no sentido de propor novos arranjos, envolvendo as LD, que podem fortalecer a gestão participativa e democrática e elevar os níveis de qualidade da educação escolar ofertada por nossas escolas e redes de ensino.

A organização textual desta dissertação é a seguinte: introdução, seguida de uma seção destinada ao referencial teórico que se desdobra em subseções que abordam conceitos e estilos de liderança, explicitam e problematizam as LD, apresentam os avanços da literatura educacional brasileira sobre lideranças educacionais/escolares e descrevem o PEI, por se tratar do contexto no qual a investigação foi desenvolvida e possível indutor da distribuição de lideranças na escola estudada.

Posteriormente, na seção destinada à metodologia, explicamos como a pesquisa foi conduzida, primeiramente por observações do cotidiano da unidade escolar com propósito de aprimorar a compreensão das dinâmicas escolares, dos espaços de aprendizagem e de participação, que nos aproximou do contexto escolar e das possíveis LD. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes de diversos segmentos escolares: equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias. Após a transcrição do material produzido pelas entrevistas utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), implementada por meio do software MAXQDA 22.

Na quarta seção apresentamos os dados levantados e os analisamos em relação ao problema e objetivo da pesquisa, com base no nosso referencial teórico. Finalmente, na quinta seção nos dedicamos às nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção se refere aos conceitos que fundamentaram esta investigação. Primeiramente, explicitamos alguns dos diversos conceitos que vem sendo elaborados nos últimos quarenta anos sobre lideranças escolares, derivados, inicialmente, da pesquisa mais ampla sobre lideranças em geral. Em seguida, discutimos especificamente conceitos relativos às lideranças distribuídas. Posteriormente, explicitamos como vem se desenvolvendo a pesquisa sobre lideranças escolares/educacionais no Brasil. Finalmente, descrevemos o PEI, por se tratar do contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

2.1 Conceitos de lideranças escolares

A compreensão dos diferentes sentidos atribuídos às lideranças, ao longo do século XX e início do século XXI, revela uma trajetória complexa, marcada por mudanças significativas em diferentes contextos, como o empresarial, o educacional, o social e o político (Bento; Ribeiro, 2013). Nas décadas de 1940 a 1960, as lideranças escolares/educacionais estiveram associadas a teorias organizacionais empresariais, nas quais o líder era considerado alguém com habilidades inatas. Estudos iniciais, conforme destacado pelos autores, enfatizavam as qualidades pessoais do líder, atribuindo-lhes mais significado do que ao próprio processo de liderança. Ao longo do tempo, a compreensão de lideranças evoluiu de modelos mais mecanicistas para perspectivas mais flexíveis, éticas e culturalmente sensíveis. Mais recentemente, ocorreu uma mudança de paradigma com a compreensão de que a liderança não se resume à administração eficiente de recursos, mas também à capacidade de inspirar e guiar as pessoas para alcançar objetivos comuns. Isso indica uma evolução na visão da liderança como uma habilidade desenvolvível, onde o foco está na capacidade de motivar, engajar e apoiar equipes de forma adaptativa e inspiradora, frequentemente alinhada às demandas de gestão que visam aprimorar o ensino e a aprendizagem (Bush, 2022).

As concepções de lideranças educacionais/escolares caminharam, desse modo, permeadas por diversas perspectivas ao longo do tempo. Inicialmente, na década de 1980, essas lideranças eram abordadas sob um prisma mecanicista, centrando-se na influência de grupos para atingir objetivos específicos. Nesse contexto, a liderança pedagógica[1] é um dos

[1] Liderança pedagógica é a tradução a que chegamos do original em inglês *instructional leadership*. Corrobora essa tradução a definição de Brazer e Bauer (2013), segundo a qual, a *instructional leadership* pode ser definida como o esforço para melhorar o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil ao ensino médio, administrando-os de forma eficaz, enfrentando os desafios da diversidade. Para os autores, assim como para Costa, Figueiredo e

mais antigos conceitos que relacionam lideranças às aprendizagens, desenvolvido na década de 1980 nos Estados Unidos (Hallinger, 2011), no bojo dos estudos que ligavam lideranças eficazes a resultados educacionais (Bush, 2022), isto é, estabeleciam relações entre as lideranças exercidas nas escolas e elevação dos níveis de desempenho dos estudantes em provas estandardizadas. Nesse cenário, Hallinger e Murphy (1985), nos EUA, desempenharam um papel preponderante ao focar na missão escolar e na criação de um ambiente propício à aprendizagem com base nas lideranças pedagógicas.

Essas lideranças, que têm seu foco nos processos de ensino-aprendizagem, se concentrariam na direção/equipe gestora para apoiar e orientar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, bem como na supervisão e melhoria contínua das práticas de ensino dos professores. Dessa maneira, as lideranças pedagógicas concentram-se na promoção das aprendizagens, abrangendo a observação de aulas, o acompanhamento do desenvolvimento dos e de cada estudante, a compreensão das dinâmicas educacionais e a criação de um ambiente propício às aprendizagens. Elas apoiam ativamente os professores a alcançarem a excelência acadêmica, indo além do ensino, incorporando a análise de dados educacionais e a implementação de estratégias para melhorar os resultados. Bush (2022, p. 14), ressaltou a importância das lideranças pedagógicas ao afirmar que "quanto mais próximos forem os líderes das atividades centrais de ensino e aprendizagem, mais propensos eles são a fazerem a diferença para os estudantes". Essa ideia corrobora a visão de que as lideranças pedagógicas desempenham um papel importante na melhoria da qualidade da educação ofertada.

Uma vertente de liderança denominada como transacional teve algum crescimento na década de 1980, tendo como foco as interações entre lideranças e liderados em torno de trocas, utilizando recompensas e punições conforme o desempenho. Segundo Bush (2022), os dirigentes consideraram que precisavam de certo nível de cooperação dos agentes escolares para garantir uma gestão minimamente eficaz. Desse modo, as lideranças transacionais se utilizariam de incentivos externos e controles para atingir objetivos específicos.

A década de 1990 testemunhou a ascensão da liderança transformacional, que valorizava uma cultura educacional produtiva com expectativas elevadas em relação às aprendizagens (Hallinger, 1992; 2011). Essa liderança se caracterizaria pela mobilização de diferentes segmentos/agentes, reconhecendo suas singularidades e promovendo suas criatividades e inovações, contribuindo para o crescimento pessoal e para adaptação às necessidades locais, contribuindo para uma gestão escolar eficaz.

Ambos os estilos de liderança, transformacional e transacional, desempenharam

---

Castanheiro (2013) e Bush (2021), essa liderança abrange conhecimentos educacionais e pedagógicos dos currículos, além da compreensão crítica de contextos escolares.

papéis significativos na evolução da compreensão da liderança escolar. No entanto, a liderança transformacional, por abordar uma vertente positiva de liderança, parece ter ganhado maior destaque nas abordagens contemporâneas à gestão escolar. Segundo Bush (2022), a liderança transformacional está relacionada à visão e a líderes que buscam um amplo apoio às suas ideias, frequentemente consideradas como "objetivos escolares". Essa abordagem destaca a influência positiva de líderes que inspiram e motivam, contribuindo para uma cultura escolar mais produtiva e adaptativa. Tanto Hallinger (2011) como Bush (2022) entendem que as lideranças pedagógica e transformacional se integrariam nas escolas, voltadas a mudanças que beneficiassem os processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, a direção/equipe gestora junto com os professores exerceriam essas lideranças de maneira integrada.

Marks e Printy (2003) contribuíram com esse debate introduzindo o conceito de liderança compartilhada, marcando a transição para abordagens de gestão educacional/escolar mais colaborativas, envolvendo a participação ativa e integrada da direção e dos professores no desenvolvimento curricular e supervisão das atividades pedagógicas. A liderança compartilhada também envolveria a participação ativa de diversos membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na administração da escola, focando não apenas na administração pública, mas também no contexto escolar. Nesse modelo, a distribuição de responsabilidades e a colaboração são fundamentais para enfrentar as complexidades da gestão educacional/escolar. Hallinger (2011) identificou ainda a expansão global de diferentes nuances das lideranças pedagógica, transformacional e compartilhada, que, segundo o autor, têm se alinhado às demandas contemporâneas por descentralização e transparência na educação.

Na presente investigação, adotamos o conceito de liderança escolar/educacional conforme delineado por Spillane (2006), o qual constitui o eixo central desta dissertação.

- A liderança é um relacionamento de mobilização, que se refere a atividades vinculadas ao trabalho central da escola que são projetadas por seus agentes para ativar a motivação, o conhecimento, a afetividade e/ou práticas de outros agentes da mesma escola.
- Nem todos os relacionamentos de influência são de liderança; para denotar liderança, o objeto de influência precisa estar vinculado ao trabalho central da escola – isto é, os processos de ensino-aprendizagem, além de estar vinculado a algum processo de mudança.
- Como os professores, por exemplo, podem não aderir aos objetivos e mudanças propostas pelas lideranças escolares, essas lideranças não podem ser medidas apenas em termos de sua efetividade e/ou resultados.

- As lideranças não envolvem, necessariamente, resultados positivos. Lideranças podem influenciar pessoas e organizações e até sociedades inteiras em direções que, em diferentes graus, podem ser tanto benéficas como maléficas.

Desse modo, as abordagens teóricas de Spillane (2006) e Bush (2019) oferecem perspectivas distintas sobre a natureza e a implementação dessas lideranças, refletindo significativas distinções entre suas concepções epistemológicas e conceituais.

Na perspectiva de Spillane (2006), a LD é um fenômeno que resulta tanto de práticas emergentes dentro da escola quanto de diretrizes estabelecidas por sistemas educacionais. Segundo esse autor, a liderança é uma dinâmica que engloba os diferentes agentes que compõem a unidade escolar mobilizando esses participantes em torno do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, Bush (2022) vê a LD como um fenômeno coletivo em desenvolvimento das relações complexas entre os membros da comunidade escolar, com foco na colaboração e as dinâmicas internas. Ao passo que Spillane (2006) acredita em uma abordagem de integralidade de influências externas, Bush (2022) ressalta a autonomia das práticas colaborativas emergentes, sem necessidade de um direcionamento formal.

Tendo esclarecido o conceito de liderança sobre o qual esta pesquisa se estruturou, apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos diferentes modos de liderança abordados nesta subseção.

Quadro 01: Modos de liderança

Modo	Descrição
Pedagógica	Focaliza a influência das lideranças nos fatores diretamente relacionados à aprendizagem dos estudantes, por exemplo, métodos de ensino e clima escolar.
Transformacional	Voltada a visões e propósitos, aumento de compromissos coletivos e elevação de aspirações em torno das aprendizagens e de seus resultados, por isso está intrinsecamente ligada à processos de mudança educacional.
Transacional	Baseada em relacionamentos de troca entre lideranças e liderados em função de necessidades e mudanças circunstanciais.
Compartilhada	Envolve a participação ativa de diversos membros da comunidade escolar na tomada de decisões e administração da escola. Trata-se de uma abordagem colaborativa, envolvendo direção e professores no desenvolvimento curricular e supervisão das atividades pedagógicas auxiliando na criação dos planos de ensino no acompanhamento dessas atividades.
Distribuida	Liderança que emerge dos diferentes segmentos, fruto de interações complexas de diversos agentes da comunidade escolar. Vai além das lideranças formais, sendo resultado das ações e influências mútuas de todos os envolvidos na escola, incluindo pais, estudantes, professores e membros da administração educacional.
Democrática	Governança compartilhada por uma multiplicidade de lideranças livres e iguais trabalhando juntas de forma autônoma e participativa.

Elaborado pelas autoras com base em Woods (2005).

Cabe ainda aqui uma importante distinção que se refere aos conceitos de gestão e de liderança. Segundo Bush (2022), as lideranças se concretizam na mobilização de outras pessoas em torno de valores e objetivos comuns, conceito que, a rigor, não se diferencia em sua essência ao de Spillane (2006), que acrescenta a ele uma característica fundamental – a de que a liderança está normalmente voltada a algum processo de mudança vinculado ao trabalho central da escola, que se constitui no ensino e na aprendizagem. A gestão seria o processo pelo qual se desenvolveriam as estratégias para cumprir esse trabalho central – isto é, fazer as mudanças necessárias para aprimorar o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, a liderança é mais sobre a inspiração e direção, enquanto a gestão está relacionada à implementação prática e às questões técnicas para alcançar metas e objetivos, ou seja, enquanto a liderança consiste em "o que" fazer, a gestão consiste em "como" fazer. Dito de outra forma, a gestão se refere à processos, enquanto a liderança se refere à agência voltada à mobilização de pessoas para o alcance de objetivos comuns. Essa distinção reforça a ideia de que as lideranças educacionais/escolares não apenas delineiam os princípios orientadores da educação ofertada, mas também influenciam diretamente suas implementações práticas nos diferentes contextos escolares. Reconhecemos, no entanto, que a distinção entre liderança e gestão é tênue, uma vez que caminham juntas, o que dificulta a compreensão de suas distinções.

Embora haja convergências entre os conceitos de liderança distribuída de Bush (2019) e de Spillane (2006), para o primeiro ela é um "fenômeno coletivo emergente das interações complexas entre os diversos membros da comunidade escolar", enquanto para o segundo elas podem ocorrer (não apenas, mas também) "em função de determinações vindas dos sistemas de ensino e/ou por decisão das lideranças formais das escolas". Em nossa visão, entendemos as lideranças distribuídas tanto como emergentes como induzidas/determinadas pelos próprios sistemas educacionais.

Ao concluir esta seção, faz-se necessário esclarecer o conceito de gestão escolar participativa e democrática que fundamenta esta pesquisa. Baseamo-nos em Bush (2022) e Woods (2005), para quem essa forma de gestão envolve o engajamento de todos os membros da comunidade escolar nas decisões e na definição de objetivos pedagógicos, promovendo transparência e inclusão em relação aos aspectos pedagógicos e administrativos da educação escolar. Souza (2009) explica que a gestão democrática se concentra na organização e nos processos de tomada de decisões, garantindo a participação ativa de todos os membros da escola. Conforme Souza (2009, p. 125-26), a gestão democrática é:

> [...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca

> da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, P. 125-126).

Dessa forma, à medida que a liderança democrática está relacionada ao papel inspirador e diretivo do líder concentrando-se em “o que” e “porque” uma determinada prática deve ser desenvolvida (Bush, 2019), a gestão democrática se refere ao modo como a escola organiza suas operações e decisões para assegurar a participação e o envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar, focando seus esforços em “como” as decisões devem ser implementadas (Souza, 2009). Ambos os conceitos são fundamentais para a criação de um ambiente educacional inclusivo e participativo.

As LD possuem a capacidade de favorecer potencial para contribuir significativamente para uma gestão escolar participativa, desde que estejam alicerçadas em princípios que favoreçam não só a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, mas também na divisão equitativa de poder e na justiça social. De acordo com Dias, Oliveira e Farias (2020), "para que uma gestão democrática perdure, faz-se necessária a participação ativa de toda a comunidade escolar [...] nas tomadas de decisão e no compartilhamento do poder" (p. 10). Sob essa perspectiva, o diretor deve atuar não apenas como um administrador, mas também como um agente de mudança, promovendo um ambiente onde todos os envolvidos possam participar ativamente das decisões e ações educativas.

No cenário educativo, as LD representam um fenômeno complexo e multifacetado. Bush (2019) entende essas lideranças como um "fenômeno coletivo emergente das interações complexas entre os diversos membros da comunidade escolar". Por outro lado, Spillane (2006) reconhece que as LD podem também ser organizadas e direcionadas de cima para baixo, como resultado de diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino ou decisões das lideranças formais das escolas. Segundo Spillane, "essas lideranças podem ser tanto emergentes quanto intencionalmente promovidas pelas autoridades educacionais".

No âmbito deste estudo, que analisa uma escola do PEI, é possível alinhar-se ao conceito de Spillane (2006) em relação à realidade observada. As diretrizes do PEI parecem induzir a distribuição das lideranças de forma estruturada e orientada, complementando as iniciativas emergentes da comunidade escolar. Portanto, ao analisar as LD naquela escola, tem sido essencial reconhecer que elas operam em ambos os sentidos – tanto emergindo das interações internas – *botton up*; quanto sendo direcionadas pelas políticas e lideranças formais *top down* (Spillane, 2006).

Todavia, conforme destacado por Spillane (2006), as LD por si só não asseguram

uma gestão participativa e democrática. Para que as LD funcionem bem nesse aspecto, elas devem ser guiadas por valores democráticos, como transparência, representatividade e equidade. À medida que esses princípios são integrados, as LD podem contribuir para a democratização das escolas, melhorar o clima escolar e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a efetividade das LD na facilitação de uma gestão escolar participativa e democrática está intimamente relacionada à forma como são implementadas e aos princípios que as sustentam (Spillane, 2006).

Após esclarecer nossa perspectiva em relação aos conceitos de lideranças escolares, apresentar algumas formas de lideranças destacadas pela literatura educacional internacional, explicitar as diferenças entre gestão e lideranças e nossa visão de gestão participativa e democrática, passamos, em seguida, a problematizar os diversos aspectos relativos às lideranças distribuídas.

2.2 Conceitos de Lideranças Distribuídas – LD

Em uma meta-análise sobre LD de 2002 a 2013, Tian, Risku e Colin (2016) revelam que até 2013 o conceito de liderança distribuída (LD) ainda não havia alcançado um consenso claro, resultando em interpretações variadas e contextuais. Constatou-se também que, à medida que os estudos sobre o tema se tornaram mais globais, os achados se tornaram progressivamente mais versáteis e complexos.

Essa versatilidade pode indicar que existiriam poucos aspectos universais nesse conceito e/ou que a LD é interpretada e colocada em prática bastante moldada por contextos socioculturais específicos. Ademais, três abordagens principais foram encontradas nos estudos sobre as aplicações da LD: análise das condições que favorecem as lideranças distribuídas; avaliação de seus efeitos e aplicações; e reconhecimento dos riscos potenciais dessas aplicações. Outro aspecto relevante identificado pelos autores refere-se à evidência de que as pesquisas tenderam a focalizar a liderança mais como um recurso do ponto de vista organizacional do que como uma agência que permitiria às pessoas terem um papel ativo em suas organizações. Finalmente, os autores identificaram dois paradigmas de pesquisas sobre LD: o *paradigma descritivo-analítico*, que teria como objetivo propor uma compreensão e interpretação do conceito de LD e o *paradigma prescritivo-normativo*, visa fornecer orientações para práticas eficazes, caracterizando-se por oferecer prescrições para as melhores práticas de liderança distribuída (LD) no cotidiano escolar.

Bush (2019) corrobora essa problematização do conceito de LD, explicando que se trata de um fenômeno coletivo emergente das interações complexas entre os diversos membros da comunidade escolar. Nessa concepção, a liderança vai além dos líderes designados (diretores, coordenadores e supervisores), sendo resultado das ações e influências

mútuas de todos os envolvidos na escola, incluindo pais, estudantes, professores e membros da administração educacional. Segundo Spillane (2006) a LD é uma das possíveis formas pelas quais as lideranças podem se apresentar e organizar em uma escola. Não se trata, dessa maneira, de uma liderança exercida com objetivos delimitados, tais como as lideranças pedagógicas, transformacionais ou transacionais. Sua especificidade reside na divisão de práticas de liderança entre diferentes agentes escolares, independentemente de seus pertencimentos a diferentes segmentos e/ou dos objetivos a serem alcançados. Conceitualmente, a perspectiva distribuída constitui-se em uma maneira de ver, uma lente para analisar e compreender as lideranças em uma escola, que se revelam por meio de suas práticas, constituídas pelas interações entre líderes, seguidores e situações.

Desse modo, nesta dissertação, entendemos que as lideranças distribuídas podem ser caracterizadas por meio de suas práticas, que se baseiam em interações entre lideranças, agentes e contextos. Esse deslocamento conceitual justifica-se, no que se refere ao desdobramento de líderes para lideranças, pelo próprio sentido de LD, plural e descentralizado. No que diz respeito à mudança da ideia de seguidor para a de agente, a razão é colocada pelo próprio Spillane (2006), para quem as pessoas mobilizadas pelas lideranças, tais como professores e estudantes, são participantes ativos que interagem com as lideranças na construção e execução de práticas. Além disso, a alteração de situação para contexto nos pareceu necessária na medida em que ao focalizar esta pesquisa em uma escola, a ideia de contexto é mais ampla, diversificada e adequada para pensá-la, do que a de situação, que tem uma conotação mais circunstancial e passageira.

Spillane (2006) explica também como as lideranças são, normalmente, distribuídas nas escolas: a) em função de determinações vindas dos sistemas de ensino e/ou por decisão das lideranças formais das escolas, isto é, de suas equipes gestoras; b) em função de demandas/necessidades, quando líderes formais ou professores líderes, individualmente ou coletivamente, assumem responsabilidade por alguma rotina e/ou tarefa de liderança; e c) podem emergir de uma crise: quando a escola se depara com um problema ou desafio imprevisto e os líderes formais e os professores trabalham em conjunto para resolvê-lo. Woods (2005) acrescenta a ideia de lideranças podem emergir nos diferentes segmentos em função do carácter disperso das lideranças distribuídas, constituindo-se por meio de ações concertadas desenvolvidas coletivamente.

Assim, segundo Spillane (2006), usualmente, as lideranças são distribuídas nas escolas entre seus líderes formais – diretores, vice-diretores, coordenadores e agentes do sistema de ensino; e seus líderes informais – professores, estudantes, familiares e membros da comunidade de entorno. Quanto à distribuição das responsabilidades de liderança entre líderes formais e informais, ela difere de acordo com o rol de atividades de cada profissional;

com os conteúdos escolares no âmbito dos quais as lideranças estão envolvidas; com o nível de ensino atendido e tamanho da escola e ainda com o estágio de desenvolvimento de seus profissionais.

Atinente a como essas responsabilidades de liderança são organizadas, o autor explica que evidências de pesquisa demonstraram que há três possíveis arranjos: por divisão de trabalho; coexecução e desempenho paralelo. O autor prefere o termo coexecução em relação ao de ação conjunta, porque em uma ação conjunta os objetivos devem ser os mesmos e em uma coexecução eles podem ser diferentes. A coexecução pode ser realizada por meio de: a) distribuição colaborativa que caracteriza a prática de liderança que se estende ao trabalho de dois ou mais líderes que trabalham juntos no mesmo local e horário para executar a mesma rotina de liderança, como coordenar uma reunião com os professores; b) distribuição coletiva que caracteriza a prática que se estende ao trabalho de dois ou mais líderes que implementam uma rotina de liderança trabalhando separadamente, mas de forma interdependente; e c) distribuição coordenada que se refere a rotinas de liderança que envolvem atividades que devem ser realizadas em uma sequência específica. Esses três tipos de distribuição não são mutuamente excludentes, uma única rotina de liderança pode envolver mais de um tipo.

No que diz respeito ao contexto, Spillane (2006) afirma que ao mesmo tempo em que interage com lideranças e agentes, também é produto dessas interações. Dessa maneira, explica que as práticas de liderança podem ser visualizadas por meio de ferramentas e rotinas. As ferramentas seriam representações externalizadas de ideias que são usadas por pessoas em suas práticas que incluem, por exemplo: dados das avaliações e trabalhos acadêmicos dos estudantes, protocolos de observação para avaliar professores, planos de ensino, estruturas organizacionais, internet e redes sociais. Essas ferramentas mediam as interações entre lideranças e agentes. Já as rotinas se referem a um padrão repetido e reconhecível de ações independentes que envolvem duas ou mais pessoas. Constituem-se nas múltiplas interações e práticas que compõem as lideranças no cotidiano escolar.

Segundo Tian, Risku e Colin (2016), ferramentas e rotinas fazem parte das interações entre agentes, lideranças e contextos na produção de práticas, auxiliando para que as lideranças não sigam em uma direção única, de cima para baixo, mas procedam nas duas direções, permitindo aos agentes exerçam suas agências e também mobilizem lideranças formais. Em vista disso, rotinas e ferramentas fazem parte de um conjunto de possibilidades que moldam as práticas de liderança, mas também podem ser remodeladas por essas práticas (Spillane, 2006).

No âmbito do PEI, para além da estrutura oficialmente definida é fundamental observar como as contribuições individuais dos líderes informais (professores, estudantes, familiares e membros da comunidade) são fundamentais para o alcance dos objetivos

coletivos. Essa dinâmica não ocorre de forma passiva; ao contrário, existe um "processo ativo de expansão da conscientização sobre as contribuições de cada indivíduo na busca de objetivos coletivos" (Spillane, p. 28), que é desenvolvido e valorizado na escola. O PEI, ao propor um trabalho intencional em relação às lideranças, principalmente dos estudantes, pode ter contribuído, na escola estudada, para uma ambiente no qual cada integrante da comunidade poderia se tornar mais consciente de sua própria contribuição, bem como das dos outros, para o bem-estar coletivo da escola. As ferramentas e rotinas utilizadas no dia a dia escolar servem como mediadores dessas interações, permitindo que as práticas de liderança evoluam de maneira interativa e dinâmica.

Ao longo do tempo, verifica-se uma ampliação da consciência coletiva, na qual as lideranças não apenas são distribuídas, mas continuamente moldadas e influenciadas pelas ações e decisões colaborativas dos agentes envolvidos. Essa transformação revela que o processo de liderança nas escolas do PEI pode ter sido ativo, participativo e capaz de revelar as múltiplas vozes e contribuições que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, as práticas de liderança, mediadas por ferramentas e rotinas, não são apenas um reflexo das diretrizes do Programa, mas também um produto das interações contínuas e do crescimento coletivo dentro da escola.

Spillane (2006) afirma também que a perspectiva distribuída pode servir como um instrumento de diagnóstico, desenho e nas escolas. Como dispositivo de diagnóstico, a perspectiva distribuída impulsiona a investigação das rotinas de liderança na realidade vivida, bem como na estrutura formal de uma escola. Tal investigação pode explorar as seguintes questões: quais as tarefas ou atividades fazem parte da execução de uma rotina? Quem é o responsável pela execução dessas tarefas? Quais ferramentas são utilizadas na execução dessas tarefas? Quais tarefas ou atividades fazem parte da execução da rotina? Quais funções de liderança e objetivos organizacionais essas rotinas foram projetadas para abordar ou evoluíram para abordar ao longo do tempo? Essas perguntas são importantes para determinar se e como as rotinas escolares se conectam com o ensino e a aprendizagem. Atender ao aspecto prático da LD amplia o trabalho de diagnóstico e nos pressiona a fazer mais perguntas sobre o desempenho de uma rotina: como as lideranças praticam conjuntamente uma rotina específica de liderança? Como os agentes constituem mutuamente essa prática? Como é que os aspectos da situação enquadram as interações entre as lideranças e entre os agentes nessa prática? As dimensões afetivas e motivacionais das interações também devem ser levadas em conta na análise da coprática das rotinas de liderança.

A perspectiva distribuída também pode servir como uma ferramenta de desenho para as lideranças escolares, fornecendo um conjunto de ideias que podem ser usadas para informar as suas decisões relativas a esse desenho. Logo, desenho e redesenho são centrais

no trabalho com a liderança. Pelo menos três princípios de desenho são centrais: a) as práticas da liderança devem ser o foco dos esforços para o aprimoramento das lideranças escolares, porque são as práticas que podem melhorar o ensino, mais do que os papéis, processos ou estruturas de liderança; b) intervenções para aprimorar as lideranças exigem atenção às interações, e não apenas às ações, porque as práticas da liderança tomam forma nas interações entre lideranças e seguidores/agentes; c) atenção também é necessária ao desenho e redesenho de aspectos das situações/contextos, como rotinas e ferramentas, porque ajudam a definir as práticas de liderança; d) como uma ferramenta de desenho, a estrutura distribuída permite que os profissionais especifiquem um conjunto de princípios projetados para orientar as práticas de liderança nos esforços para aprimorar essas práticas; e e) a perspectiva da LD, segundo Spillane (2006), não é uma receita para uma prática de liderança eficaz, mas oferece uma maneira produtiva de pensar sobre a liderança, tanto em uma perspectiva de diagnóstico quanto de desenho

Spillane (2006) oferece ainda duas lições sobre as práticas de liderança: a) a tomada de decisões estratégicas na concepção da prática de liderança deve ser contínua, envolvendo desenho e redesenho contínuo. Por exemplo, um determinado desenho de rotinas pode levar à criação de posições de liderança, estrategicamente preenchidas por administradores e professores e à construção de infraestruturas que permitam a eles desempenharem seus papéis de liderança; e b) desenho sem diagnóstico é uma receita para o fracasso. Desenho que não é baseado em um diagnóstico cuidadoso prejudica os esforços para transformar as práticas de liderança. O autor oferece também as seguintes sugestões: a) ancorar o desafio de preparação e desenvolvimento das lideranças em suas práticas pode envolver programas de preparação de diretores que trabalhem para desenvolver uma mentalidade distribuída, ajudando-os a pensar as práticas de liderança em uma perspectiva distribuída; e b) a perspectiva da LD sugere que o desenvolvimento da liderança precisa envolver atenção cuidadosa às rotinas da situação/contexto. Um exemplo de estratégia para esse desenvolvimento pode envolver fornecer às lideranças uma “caixa de ferramentas e rotinas” para ajudá-las a usar essas ferramentas em suas práticas concretas.

Além de Spillane (2006), Woods (2005) tem contribuído significativamente para a problematização do conceito de LD, reconhecendo-a como fenômeno coletivo, emergindo das interações complexas entre os diversos agentes envolvidos na escola. Nesse sentido, ela pode ser entendida como um processo ativo de expansão da conscientização sobre as contribuições de cada indivíduo na busca de objetivos coletivos. Desse modo, as LD se constituem como um contrapeso à ideia do líder heroico e às hierarquias. Lideranças oficialmente instituídas não seriam as únicas fontes de mudanças e perspectivas, nem elas necessariamente agiriam individualmente inspirando, persuadindo e/ou direcionando agentes

a trabalharem de uma determinada maneira em busca do sucesso em uma organização. As LD abrem as fronteiras da liderança para além das posições formais, chamando a atenção para a liderança como fruto de interações em contextos escolares, caracterizando-se como emergentes e dispersas, expandindo, assim, a conscientização sobre as contribuições de cada agente na busca de objetivos coletivamente acordados. Podendo ser vistas como ações concertadas, as lideranças distribuídas não se constituem em agências individuais, resultando de agências estruturalmente construídas pelo trabalho coletivamente desenvolvido pelas pluralidades de membros interdependentes de uma organização.

A liderança distribuída se constitui, essencialmente na atuação coletiva, coordenada e colaborativa da comunidade escolar, que compartilha a responsabilidade pelas decisões, têm direito de voz e participa ativamente por meio do diálogo e da inclusão irrestritos. No entanto, nem sempre esse modelo garante que todos se sintam pertencentes. Para Spillane (2006) a perspectiva distribuída pode servir como um instrumento de diagnóstico e desenho, permitindo uma análise detalhada das práticas de liderança e seu impacto no contexto escolar. Assim, a LD pode, em alguns casos, falhar em promover uma participação real e equitativa. Por outro lado, pode ocorrer a preservação de estruturas de poder existentes, dependendo de como as práticas de liderança se configuram.

Em sua vertente participativa, a LD pode promover um ambiente onde todos tenham voz nas decisões, levando a uma gestão mais democrática. Para Woods (2005), a liderança distribuída se constitui como uma maneira que auxiliar as pessoas a compreenderem melhor a importância de suas contribuições. Ao invés de apenas uma pessoa tomar decisões, todos têm a chance de participar mais ativamente, desafiando as estruturas hierárquicas tradicionais. Contudo, se a LD não for aplicada de maneira adequada, pode resultar em algumas pessoas assumindo mais controle do que outras, o que pode atrapalhar o trabalho e a participação de todos. Assim, mesmo com visão otimista para a LD, o sucesso e progresso dessa ação dependem muito de como ela é colocada em prática.

Dessarte, enquanto a LD oferece uma estratégia de compartilhamento de responsabilidades e promoção de uma maior inclusão, seu sucesso em criar um ambiente colaborativo e participativo depende muito de como ela ocorre em cada escola. Tian, Risku e Colin (2016) apontam que os estudos sobre LD revelam versatilidade e complexidade conceitual, que são atinentes aos contextos socioculturais e das práticas que propiciam. Logo, é importante que as práticas de LD sejam meticulosamente desenhadas e acompanhadas para garantir que realmente promovam uma participação equitativa e não acabem reforçando estruturas de poder desiguais.

Dessa maneira, é possível afirmar que a LD é uma forma de atuar pela qual todos possuem direito de voz nas decisões. A LD propicia e ao mesmo tempo é propiciada pelo

aumento da confiança e da vontade do grupo escola de compartilhar suas ideias e trabalhar juntos, tornando a equipe mais fortalecida, unida e respeitosa. Ainda assim, não é garantido que a LD por si só propicie a democratização das relações de poder nas escolas, conforme for essa distribuição, por exemplo, motivada por imposições exógenas às escolas e pensadas para manter a autoridade estatal e/ou local, ela pode ser instrumentalizada no sentido de reforçar uma gestão escolar autoritária, e talvez até burocrática e gerencialista.

Ainda segundo Woods (2005), as lideranças distribuídas têm nos professores uma possibilidade importante de compartilhamento de responsabilidades e tomadas de decisão. A literatura sobre o aprimoramento das escolas sugere que naquelas em que os professores trabalham horizontalmente, dividindo práticas, observando e aprendendo uns com os outros, os avanços nas aprendizagens são mais significativos.

Concernente à comparação entre conceitos de liderança, Tian, Risku e Colin (2016) explicam que o uso do conceito de LD de forma muito abrangente pode levar a mal-entendidos em pesquisas, construção de políticas públicas e práticas escolares. Spillane (2006) esclarece que as LD são distintas de outras formas de liderança, com as quais é comumente confundida: colaborativa, compartilhada, coliderança, democrática, situacional e LD, guardando, entretanto, alguma relação com todas elas.

Enquanto a liderança colaborativa é por definição distribuída, nem toda LD é necessariamente colaborativa. Ademais, a liderança compartilhada focalizaria o nível micro das equipes, enquanto a LD adotaria uma visão mais macroscópica da organização (Spillane, 2006). Na liderança compartilhada, equipes gestoras e professores trabalham juntos para administrar a escola e criar o currículo, promovendo uma gestão participativa entre esses agentes. Em contraste, a LD permite que qualquer membro da comunidade escolar possa se destacar como uma liderança, emergindo das interações entre os diferentes agentes, buscando alcançar objetivos comuns e superar barreiras sociais. No que tange à inclusão e à equidade, a liderança compartilhada assegura a participação equitativa e a transparência na gestão, enquanto a LD se caracteriza por uma inclusão mais aprofundada, rompendo barreiras que poderiam impedir a participação igualitária e equânime.

No que diz respeito à liderança compartilhada em relação às LD, ocorre o mesmo da relação estabelecida entre liderança colaborativa e LD, isto é, por definição toda liderança compartilhada é distribuída, mas nem toda LD é compartilhada. Segundo Marks e Printy (2003), uma abordagem compartilhada de liderança envolve direção e professores no desenvolvimento curricular e supervisão das atividades pedagógicas, auxiliando na criação dos planos de ensino no acompanhamento das atividades, focalizando no apoio e na orientação do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, bem como na melhoria das práticas de ensino dos professores. Por outro lado, a LD é um fenômeno coletivo emergindo

das interações complexas entre os diversos agentes na escola que pode mudar conforme cada situação (Woods, 2005). Pedagogicamente, abre caminhos para que os professores a trabalharem juntos, dividindo práticas e aprendendo uns com os outros para fazer avançar os processos de ensino e aprendizagem.

Concernente à compatibilidade com a democracia, a liderança compartilhada pode ser descrita como uma forma de garantir inclusão democrática e pluralismo nas burocracias públicas (Carvalho, Sobral e Mansur, 2020). Esse argumento fortalece a perspectiva de que a liderança compartilhada pode ser vista como um passo em direção à inclusão e à participação equitativa, permitindo que diversas vozes participem das decisões. Já a LD pode ser vista como um passo necessário para garantir, potencialmente, participação igualitária e superação de desigualdades.

A perspectiva distribuída pode se manifestar em diferentes formas de liderança, refletindo uma diversidade de abordagens sem a necessidade de seguir um modelo específico (Spillane, 2006; Woods, 2005). A coliderança reflete a distribuição das lideranças, mas não suas interações no desenvolvimento de práticas comuns. Spillane (2006) esclarece que a perspectiva distribuída de liderança é conceitualmente distinta da liderança transformacional em dois aspectos principais: a liderança distribuída não prioriza o aspecto transformacional em detrimento do transacional, podendo incluir ambos os aspectos; além disso, a perspectiva distribuída não centraliza as práticas na direção, permitindo a participação ativa de outros, como estudantes e professores, nas práticas de liderança.

Nesta investigação, a distinção que mais nos interessa é a que diz respeito às LD e às lideranças democráticas, proposta por Woods (2005). O autor afirma que, na base do conceito de lideranças democráticas, está a ideia de que a democracia é essencialmente constituída de pessoas governando a si mesmas, ao invés de serem governadas por outras pessoas. Ele se baseia em dois modelos de democracia para embasar o seu conceito de lideranças democráticas: a democracia deliberativa e a democracia desenvolvimental. De um lado a democracia deliberativa tem como princípios o aprimoramento da qualidade e do uso do raciocínio deliberativos, o reconhecimento do pluralismo contemporâneo, das desigualdades e das complexidades sociais, tendo o ideal regulativo de administrar as diferenças e os conflitos. A democracia representativa enfatiza o método dialógico para alcançar unidade em meio a diversos interesses e identidades. Dessa maneira, as lideranças devem facilitar a deliberação, sendo dispersas entre os participantes de atividades deliberativas, respeitando a diversidade e agindo contra as desigualdades (Woods, 2005). Já a democracia desenvolvimental, segundo o autor, advoga uma participação política alargada, voltada ao aprimoramento das capacidades humanas individuais por meio da participação política voltada à ação. Para isso, faz-se necessária uma base filosófica e social que garanta unidade

em torno da premissa de que todos têm potencialidades a serem desenvolvidas. Para isso, a democracia desenvolvimental tem como objetivo a democratização da sociedade civil, na qual as lideranças são encorajadas e dispersas em diferentes espaços, possibilitando a procura do bem comum e contribuindo para o desenvolvimento de todos e de cada um. Desse modo, as lideranças democráticas praticam a governança compartilhada por uma multiplicidade de lideranças livres e iguais trabalhando juntas.

Já a LD, segundo Woods (2005) pode ser concebida como um conceito analítico e descritivo, que expressa algumas ideias-chave pertinentes à prática de liderança generalizada em sociedades, organizações e grupos muito diferentes, o que a distingue da concepção deliberativa e desenvolvimental de liderança democrática, que envolve as ideias de pessoa como agente criativo e de liberdade substantiva, que possibilitam a essa liderança desafiar a racionalidade instrumental, a preocupação generalizada com o valor de troca, a persistência das hierarquias e diferenças arbitrárias de poder, o desencantamento com o trabalho e a alienação.

Além disso, as LD abordam/aproveitam as capacidades humanas de maneira funcional, enfatizando o valor das especialidades e da formação de pessoas que podem beneficiar a organização, desenvolvendo seus potenciais de maneira que contribuam com os seus objetivos. Por outro lado, outras abordagens de liderança buscam integrar as capacidades humanas para superar dificuldades e barreiras. Enquanto as LD promovem a inclusão de forma contingencial, de acordo com os contextos em que estão inseridas, outras formas de liderança fazem a inclusão por meio do rompimento de quaisquer barreiras que impeçam a participação, com base na igual valorização de todos e na igual distribuição de autoridade externa, voz, estima e autoridade interna (Woods, 2005). No que tange à autonomia, de acordo com Woods (2005), na LD ela é, fundamentalmente, instrumental, ou seja, a participação decisória não é uma característica essencial. Além disso, a preocupação com a ética é limitada e pragmática. Em outras abordagens de liderança, autonomia é intrínseca, baseada na criatividade humana, na qual a liberdade de expressão é explorada e expandida por meio das racionalidades ética, decisória, discursiva e terapêutica[2].

---

[2] **Racionalidade ética:** baseado em Habermas, Woods (2005) afirma que uma das funções das lideranças em escolas democráticas é envolver seus agentes em processos que os(as) levem a enfrentar questões e dilemas relativos a questões práticas, nas quais escolhas sobre valores, normas e objetivos estão abertas a questionamentos e novas determinações, por meio da distribuição de autoridade entre os agentes.
Racionalidade decisória: atinente aos direitos de participação coletiva em tomadas de decisão que afetam diferentes agentes, refere-se à partilha genuína de poder, para além da consulta que envolve simplesmente a expressão de pontos de vista, diminuindo diferenças de poder entre os diferentes segmentos que compõem as escolas.
Racionalidade discursiva: concerne o engajamento no debate e no diálogo em suas manifestações diárias próprias da democracia deliberativa. Esse engajamento permite debates sobre diferentes interpretações e perspectivas acerca de um determinado problema/assunto, em busca de consensos sobre cursos de ação a serem tomados.
Racionalidade terapêutica: voltada à criação de coesão social e sentimentos positivos de envolvimento por meio da participação e lideranças compartilhadas. Seu pressuposto é que a participação tem impactos emocionais positivos nos agentes.

Com base nessas distinções entre LD e lideranças democráticas, as primeiras podem ser compreendidas como parceiras na divisão de responsabilidades e compartilhamento nas tomadas de decisões entre os membros formais e informais das equipes escolares. Desse modo, a emergência de LD – que parece ter sido possibilitada nas escolas PEI, poderia ser considerada como um primeiro passo para que as lideranças escolares pudessem avançar no sentido de tornarem-se mais participativas.

Bush (2022, p. 13) corrobora essa visão das LD, afirmando que ela representa o modelo normativo do século XXI. Em sua forma "pura", gestores desempenham o papel de criar um ambiente propício para que a lideranças possam ser nutridas e "surgirem" a partir de diferentes papéis exercidos por diversos agentes nas escolas e/ou sistemas de ensino. Desse modo, as LD podem ser entendidas como uma estratégia inovadora para enfrentar os desafios educacionais, mormente no que diz respeito à promoção da participação ativa e da colaboração. Logo, as LD se constituem em um possível caminho para a construção da igualdade e da equidade nas escolas, além de interligar as diversas formas de liderança. Essa interconexão reflete a busca constante por abordagens mais colaborativas e flexíveis, evidenciando o importante papel das lideranças no desenvolvimento das aprendizagens e na inovação e transformação nos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, a LD pode servir a um processo ativo de ampliação da conscientização sobre as contribuições de cada membro da comunidade escolar na busca de objetivos coletivamente acordados. Isso implica em expandir a liderança, tornando mais pessoas conscientes e ativas como partícipes e líderes nos processos decisórios da escola. Dessa forma, a LD desempenha um importante papel no estímulo a uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões coletivas, alinhada aos princípios da gestão democrática na educação (Bush, 2019). Outrossim, no contexto da gestão democrática da escola pública, a ênfase na participação ativa, colaboração e autonomia encontra correspondência na LD. Ambos os conceitos se baseiam nos princípios da descentralização do poder, envolvendo não apenas diretores e coordenadores, mas também professores, alunos, pais e demais membros da comunidade educacional. Segundo Paro (2005, p. 12), ao distribuir a autoridade entre diferentes segmentos, o diretor não perde poder, mas compartilha responsabilidade, beneficiando a escola.

A LD, ao descentralizar o poder e promover a colaboração, contribui para superar resistências, integrar divergências e buscar eficácia, aspectos fundamentais da gestão democrática. A associação entre LD e gestão democrática visa criar um ambiente educacional inclusivo, equitativo e adaptável, impulsionando a melhoria contínua dos

processos de ensino-aprendizagem e reduzindo desigualdades na educação. Ambos os conceitos convergem para construir uma educação que não apenas resolva problemas persistentes, mas fortaleça valores democráticos essenciais para a formação cidadã e a qualidade educacional. Nesse sentido, o PEI, poderia ser considerado um possível exemplo de distribuição de lideranças, argumento no qual essa pesquisa se sustenta, isto é, sua relevância reside no potencial da LD como fortalecedora da autonomia e da participação nas escolas, o que pode impulsionar a gestão democrática, contribuindo, por consequência, para a melhoria da qualidade da educação (Bush, 2019).

Tendo essa discussão conceitual sobre LD em mente, em seguida, passamos a abordar parte da literatura brasileira sobre lideranças educacionais/escolares.

2.3 Lideranças educacionais/escolares no Brasil

Relativamente ausentes na literatura brasileira sobre gestão escolar praticamente até o final da última década, os estudos sobre lideranças educacionais/escolares têm tomado impulso nos últimos anos em nosso país. Por outro lado, mundialmente, têm se destacado a demanda pela elevação dos níveis de desempenho de estudantes da educação básica. Além disso, têm sido elaboradas políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da formação de professores e de descentralização no que tange às dimensões administrativa e pedagógica, ensejando "[...] o reconhecimento da necessidade de liderança no interior das escolas, tanto dos diretores como dos professores" e apontando o dissenso no que se refere às "[...] condições adequadas para se exercer a liderança nas escolas e os resultados efetivos provocados pela prática dessa liderança, sobretudo em termos pedagógicos" (Conti, 2019, p. 01).

Nesse sentido, Vieira e Vidal (2019) explicam que as lideranças no campo educacional têm sido amplamente debatidas internacionalmente, o que tem se refletido em políticas públicas de identificação e formação de lideranças nas escolas e sistemas de ensino mundo afora. O Brasil se constitui como uma exceção nesse esforço, tendo seus estudos na área de administração escolar sido predominantemente direcionados à gestão democrática. As autoras identificaram que entre os anos 2001 e 2010 algumas pesquisas realizadas com base no desempenho de escolas e municípios na Prova Brasil indicaram as lideranças de secretários municipais de educação como fator associado a bons resultados. Tanto em uma vertente mais técnica e racional, como em outra, mais participava, a liderança dos secretários pôde ser associada aos avanços dos estudantes. No que se referiu especificamente aos diretores, naquela pesquisa, foram vistos como garantidores das condições de ensino e

aprendizagem nas escolas.

No contexto brasileiro, Vieira e Vidal (2019) afirmam que as lideranças têm sido incluídas genericamente nos estudos sobre a gestão escolar, ainda que tenha sido por eles reconhecida como um fator positivo. Segundo elas, só a partir de 2010 "[...] começam a aparecer estudos que procuram investigar relações mais efetivas entre liderança e outras variáveis escolares", que têm constatado as relações entre "[...] liderança do diretor, gestão escolar, clima organizacional e resultados de aprendizagem" (p. 15). Por outro lado, elas asseveram que "[...] a temática da gestão democrática de algum modo teria se sobreposto à das lideranças no debate e nas políticas associadas à gestão educacional e escolar no Brasil" (p. 16).

Analisamos essa opção pelo contexto político do país, em período subsequente à uma ditadura militar de cerca de 20 anos. Por isso, a ênfase na democratização das escolas e sistemas de ensino pode ter deixado de lado pesquisas que poderiam subsidiar a gestão escolar em suas múltiplas e complexas dimensões, tais como a organizacional, a pedagógica e a financeira, e, ainda, à referente à administração de resultados das avaliações internas e externas e à promoção de climas escolares adequados às aprendizagens, que têm sido consideradas pela literatura internacional como fundamentais para assegurar a qualidade da educação. Essas dimensões, segundo as autoras, deveriam compor a legislação educacional, que, ao deter-se quase que exclusivamente no princípio da gestão democrática, tem falhado no sentido "[...] de definir o sentido de tal expressão e estabelecer atribuições e competências para os gestores escolares. Essa ausência reverbera também nas discussões sobre liderança" (Vieira; Vidal, 2019, p. 19).

Corroboram essas afirmações Oliveira e Waldhelm (2016), que, utilizando-se dos dados da Prova Brasil de 2013, realizaram um estudo quantitativo objetivando verificar a possível relação entre a liderança do diretor e o clima escolar – capturados pela percepção dos professores, com o desempenho de estudantes de escolas municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro. Com base em estudos sobre eficácia escolar, a investigação evidenciou que, quando controlado o nível socioeconômico dos estudantes, fatores como a liderança do diretor e clima escolar podem impactar positivamente resultados de aprendizagens.

Seguindo abordagem semelhante à de Oliveira e Waldhelm (2016), Oliveira e Carvalho (2018) entendem a liderança do diretor, percebida pelos professores de uma escola, como um fator intraescolar que, quando associado a um fator extraescolar – as políticas de provimento do cargo de direção da escola, por exemplo – pode influenciar os resultados acadêmicos de estudantes. Com base em dados das edições de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil, a pesquisa, de natureza quantitativa, envolveu a criação do índice de liderança do

diretor por meio da análise fatorial e da variável indicativa do provimento de cargo do diretor. Foi possível verificar que, quando controlado o nível socioeconômico dos alunos, os fatores intraescolar e extraescolar analisados possuíam associações estatisticamente significativas com os resultados de estudantes do 5º ano. As autoras explicam ainda que há dados sobre escolas brasileiras que apontam a percepção sobre a liderança do diretor e sua dedicação como características associadas à eficácia escolar.

Neves (2020) reforça esse raciocínio admitindo que a investigação sobre lideranças escolares no panorama internacional vinha nas últimas décadas, focalizando a relação entre lideranças e os resultados e/ou a eficácia das escolas, como observamos em Oliveira e Waldhelm (2016) e Oliveira e Carvalho (2018). Não obstante a esse reconhecimento, o autor problematiza também as políticas educacionais e as lideranças escolares como processos dinâmicos e complexos que são desenvolvidos em diferentes níveis e que resultam da interação de diversos atores ao longo do tempo, que lhes vão conferindo novos significados. A autora afirma que as políticas são produzidas por diversos atores e vão sendo colocadas em prática por meio de regulações em diversos níveis, advindo daí a sua complexidade inerente, que se estende às lideranças escolares, que devem ser entendidas como pessoas e/ou grupos que, inseridos em um determinado contexto, com base no conhecimento de seus atores e suas culturas, e, por meio de abordagens relacionais, conseguem energizar suas equipes em torno de objetos comuns.

> [...] É por isso que não falamos de líderes, mas de liderança, pois consideramos essa prática como resultado de ação coletiva e não de práticas individuais, onde percepções, valores e ideias são confrontados e mutuamente transformados ao longo do tempo e em todo o sistema (Neves, 2020, p. 434).

Neves (2020) aponta também para a divisão entre políticas públicas e gestão escolar, que pode enfraquecer a segunda, tratando-a como uma instrumentalização das políticas, o que se reflete no relativo desinteresse na compreensão do desenvolvimento de lideranças nas escolas capazes de tomar decisões criticamente informadas em relação à implementação de políticas públicas. Também admite, com base em diversos autores, inclusive Hallinger (2011), que não é possível identificar um "único estilo ou modelo de liderança num determinado contexto, pois existem múltiplas e potenciais combinações entre modelos que se adaptam consoante as situações e os problemas" (p. 438-439). Apesar dessas divergências, a autora afirma que "é consensual que um bom líder deve inspirar, motivar e direcionar a ação de todos para atingir fins específicos de uma organização" (p. 443).

Complementa essa análise a pesquisa de campo realizada em 96 escolas e mais de 1000 professores da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro por Carvalho, Sobral e Mansur (2020). Segundo os autores, a segurança participativa – um clima marcado por

propósito compartilhado, apoio social e voz, pode promover o surgimento e consolidação de estilos coletivos de liderança, tais como a liderança compartilhada. Além disso, seus resultados indicam efeitos positivos da liderança compartilhada na redução dos índices de rotatividade de profissionais da rede pública.

> [...] 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 (Carvalho; Sobral; Mansur, 2020, p. 538).

Desse modo, Carvalho, Sobral e Mansur (2020) contribuem, com seu texto, para justificar o investimento em pesquisas sobre lideranças escolares no Brasil, explicitando que, internacionalmente, "[...] no campo da educação mais de 200 artigos sobre liderança compartilhada foram publicados entre 1980 e 2014" (p. 528). Essas pesquisas teriam indicado os efeitos positivos do compartilhamento da liderança no trabalho docente – pela coesão e confiança mútuas criadas entre os membros da equipe escolar, que se refletiriam em aprimoramentos nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, "a distribuição da liderança também pode ser uma ação que ajuda os gestores públicos a lidarem com a complexidade das agendas públicas contemporâneas" (p. 528). Os autores apresentam, assim, o conceito de liderança compartilhada agregado aos de LD, horizontal e/ou plural, ligando-a, ainda à ideia de liderança transformacional.

Passone (2019) estabelece uma ligação entre gestão democrática e lideranças compartilhadas, por meio do incentivo à colaboração e à equidade nas escolas. Dessa forma, a atuação das lideranças abrangeria práticas de administração inclusivas, que valorizam a diversidade e a participação ativa de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente educacional eficaz e colaborativo. Nessa visão, a liderança compartilhada, como uma abordagem coletivista, encontra relevância no contexto escolar. Essa prática emerge como uma estratégia contemporânea, essencial para lidar com as complexidades do ambiente educacional, assegurando uma gestão democrática, inclusiva e pluralista. Essa ligação é reforçada por Esposito (2023), que em um metaestudo da literatura brasileira sobre lideranças escolares, identificou que elas vêm sendo compreendidas como "[...] distribuídas nos segmentos, atreladas à gestão democrática das escolas, em suas vertentes pedagógica, transformacional" (p. 210). Desse modo, lideranças democráticas seriam uma das bases da gestão democrática das escolas públicas.

A evolução dos estudos sobre lideranças educacionais/escolares no Brasil representa uma transição significativa de um enfoque inicial na gestão democrática para uma apreciação mais detalhada das dinâmicas, características e influências das lideranças escolares no

avanço das aprendizagens dos estudantes. Esse movimento reflete a busca por uma compreensão mais aprofundada do papel das lideranças na promoção da qualidade educacional e na construção de ambientes escolares participativos e deliberativos.

Tendo explicitado alguns aspectos da produção acadêmica nacional sobre lideranças educacionais/escolares, passamos, a seguir, a descrever o PEI no que diz respeito, principalmente, a essa temática.

2.4 O Programa Ensino Integral – PEI e a temática das lideranças

A partir da década de 1990, formalmente atendendo a LDBN (Brasil, 1996), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC, tem produzido normativas que incluem a gestão democrática das escolas de sua rede no escopo de políticas públicas fundamentalmente voltadas à elevação dos níveis de rendimento escolar, medidos por avaliações externas. Também em vista da preconização LDBN (Brasil, 1996), da necessidade de os sistemas de ensino municipais e estaduais gradativamente implantarem o ensino em tempo integral, o que foi ratificado mais recentemente pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a SEDUC, já em 2005, implementou em sua rede o Programa Escola de Tempo Integral (ETI) (São Paulo, 2005), marcando o início de um movimento da secretaria no sentido de ampliar a jornada escolar em algumas das escolas de sua rede. (São Paulo, 2011).

Na ETI os estudantes tinham suas aulas regulares concentradas em um período – manhã ou tarde, como nas demais escolas desse sistema de ensino. O diferencial era a oferta de oficinas no período oposto, propostas por professores da rede e outros profissionais. Como outros programas implantados nessa rede, ele foi gradativamente se esgotando, principalmente em função de suas falhas e lacunas intrínsecas e pela falta de apoio da própria secretaria.

Em 2011, a SEDUC lançou o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, fundamentado em cinco pilares: valorização e investimento nos profissionais da educação; aprimoramento da gestão pedagógica; expansão e aperfeiçoamento da política de educação integral; disponibilização de instrumentos de gestão organizacional e financeira; e, mobilização da comunidade escolar em torno dos processos de ensino e aprendizagem (São Paulo, 2011). Fruto desse programa, o PEI – Programa Ensino Integral, desde 2012, tem disponibilizado ensino em tempo integral em escolas de ensinos fundamental e/ou médio em dois formatos, de sete e de nove horas. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. No segundo, as aulas ocorrem entre 7h e 16h.

Parente e Grund (2019) delinearam as características básicas do programa: a) oferta

dos componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e de conteúdos diversificados, nas áreas cultural, artística e esportiva; b) jornada integral de trabalho docente em sala de aula e em atividades coletivas; c) carga horária de gestão especializada, composta de atividades de gestão e de atuação pedagógica; d) projeto de vida a ser elaborado por cada estudante, a fim de definir metas e prazos objetivando seu desenvolvimento individual nos campos da educação e do trabalho; e) protagonismo juvenil, que estimula os estudantes a atuarem de maneira criativa, construtiva e solidária na solução de problemas na escola, na comunidade e na sociedade; f) clubes juvenis, concebidos, criados e organizados por estudantes, orientados pelos professores e pela direção; g) tutoria, que é o acompanhamento por parte de docentes e da equipe gestora de um grupo de estudantes, para auxiliar seu desenvolvimento escolar e orientar seu projeto de vida. Segundo os autores, a gestão das escolas PEI "articula-se a um modelo de gestão empresarial que compreende, entre outros elementos: monitoramento sistemático, avaliação de desempenho e modelo pedagógico específico" (p. 49-50). Por outro lado, em sua visão:

> [...] 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).

Incialmente destinado ao atendimento do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, em 2015, após quatro anos de implantação, o PEI expandiu suas atividades, passando a abranger também os anos iniciais do Ensino Fundamental (São Paulo, 2011). Com a implementação dessas medidas, hipoteticamente, uma parte dos estudantes da rede estadual poderia ter praticamente toda a sua educação básica ofertada em regime integral. No ano seguinte, em 2016, o programa foi renomeado como Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, enfatizando a permanência em tempo integral dos estudantes, professores e gestores na escola (São Paulo, 2011). Essa transformação trouxe consigo a introdução de atividades como o Acolhimento e a Iniciação Científica, resultando em algumas alterações na abordagem pedagógica, currículo e trabalho docente.

Tendo suas diretrizes baseadas na LDBN (Brasil, 1996), o PEI (São Paulo, 2014) estaria buscando formar indivíduos autônomos, solidários e competentes, com base nos quatro pilares da educação para o Século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (São Paulo, 2011). Dessa forma, o programa tem se voltado ao desenvolvimento cognitivo, produtivo, social e pessoal, criando condições para a evolução de sujeitos autônomos, solidários e competentes. Assim, as aprendizagens dos

estudantes seriam a prioridade do programa, que preconiza para o atingimento desse objetivo, um ambiente escolar saudável no qual as lideranças exercidas pela equipe gestora, professores e estudantes estariam voltadas ao sucesso acadêmico dos estudantes.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pelo PEI (São Paulo, 2011), observamos que as lideranças são concebidas à semelhança das lideranças pedagógicas e transformacionais, tanto no âmbito das escolas quanto no sistema educacional. Isso se deve ao foco dessas lideranças nos processos de ensino-aprendizagem e na orientação para mudanças de postura em todos os segmentos escolares. A formação dessas lideranças para a implementação desse projeto é garantida por meio de formações continuadas, acompanhadas por avaliações de desempenho contínuas, ações consideradas como promotoras de excelência educacional.

Reforça esse argumento a proposta apresentada pelas diretrizes (São Paulo, 2011) de promover uma visão integral da educação, alinhando-se a metas claras e motivando os envolvidos, aspectos entendidos por Robinson; Lloyd; e Rowe (2008) como próprios das lideranças pedagógicas, quanto mais próximos forem os líderes das atividades centrais de ensino e aprendizagem, mais propensos eles são a fazerem a diferença para os estudantes. Isso se alinha à ênfase dada nas escolas PEI às lideranças como promotoras dos processos ensino-aprendizagem.

O PEI propõe às escolas o método PDCA (*Plan, Do, Check, Act* — Planejar, Fazer, Verificar, Agir), que foi originalmente desenvolvido para auxiliar as empresas e que veio a ser incorporado pelo Programa com o objetivo de otimizar a gestão escolar e alcançar melhores resultados de aprendizagem (São Paulo, 2014). Desse modo, entendemos que esse método diz respeito às lideranças pedagógica e transformacional, explicadas por Leithwood e Sun (2012) pois, para que funcione de maneira satisfatória, é importante que diretores e coordenadores auxiliem na aplicação e execução desse método de forma adequada, melhorando assim as práticas pedagógicas. Essa integração entre lideranças e PDCA pareceu ser relevante para assegurar que os objetivos educacionais estabelecidos pelo Programa, entre os quais o fortalecimento de uma cultura organizacional voltada para à inovação e à aprendizagem constante. Dessa maneira, as lideranças atuam como facilitadoras das transformações necessárias para garantir um ensino de qualidade (São Paulo, 2014). Assim, as lideranças transformacional e pedagógica podem ser identificadas no PEI, pois o Programa visa mudanças no que se refere à visão clara da escola e sua comunicação entre seus profissionais, estudantes e famílias, incentivando uma cultura de alto desempenho de estudantes e colaboração entre todos os(as) agentes escolares.

Desse modo, o método PDCA, relaciona-se diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortalecendo o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o

planejamento do projeto de vida dos estudantes. Pois em ambos os documentos se enfatiza a importância não só a contribuição da escola para a formação integral dos estudantes, mas também para a criação de condições que promovam a evolução no campo da autonomia, cidadania e responsabilidade, incentivando-os a se comprometerem ativamente com seu próprio desenvolvimento.

Coadunando-se com a BNCC o PDCA (São Paulo, 2014) viabilizaria as diretrizes do PEI, pois coloca como principal foco da gestão escolar os indicadores e metas de desempenho – aferidos e estabelecidas pelas avaliações externas, o que pode exercer uma imensa pressão sobre os professores e a equipe gestora. Logo, sua aplicação é uma ameaça à autonomia pedagógica dos profissionais da escola. Essa situação contraria uma das premissas do próprio Programa, a formação de cidadãos críticos e solidários (São Paulo, 2011). O desafio, seria, assim, equilibrar o uso de ferramentas de gestão como o PDCA com uma abordagem educacional que valorize o protagonismo juvenil e a construção de um projeto de vida significativo para os estudantes, sem subordinar a aprendizagem a uma lógica meramente gerencial.

Destarte, apesar do método do PDCA apresentar e oferecer uma estrutura aparentemente eficaz para a gestão escolar no PEI (São Paulo, 2014), seria desejável que sua implementação fosse flexível e centrada nas necessidades dos estudantes (Bush, 2022). Isso permitiria que os estudantes desenvolvessem alguma autonomia, podendo, dessa maneira, engajarem-se em suas aprendizagens e se preparem de forma adequada para o futuro, fortalecendo, que é um dos objetivos da liderança pedagógica (HALLINGER, 2011). O sucesso desse método na educação está na capacidade de integrar essa metodologia à formação integral dos estudantes, equilibrando suas potenciais eficiência e eficácia com a promoção de uma educação transformadora e humanizada (Leithwood; Sun, 2012).

Os modelos propostos por Bento e Ribeiro (2013) e Bush (2021) foram importantes na organização conceitual das lideranças escolares, evidenciando a multidirecionalidade, responsabilização e busca pela confiança como elementos essenciais. Esses modelos de lideranças podem ser visualizados na estrutura das escolas PEI, que se baseia na articulação entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e a Parte Diversificada, centrado no apoio ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

De acordo com suas diretrizes (São Paulo, 2011), o PEI buscaria ser uma referência internacional de ensino público integral até 2030, destacando-se entre os 25 melhores sistemas educacionais do mundo. Sua fundamentação reside na visão do futuro, na missão e em valores, os quais orientariam as práticas pedagógicas e de gestão, assegurando a coerência das ações em todas as escolas participantes. Essa busca pela excelência educacional na escola PEI guarda semelhanças com a concepção de LD de Gumus et al. (2018), que as considera como modelos de lideranças no século XXI. Nesse modelo, as equipes gestoras e/ou de secretarias de educação propiciariam

ambientes para que lideranças dos diferentes segmentos fossem nutridas, para que pudessem exercer diferentes papeis em escolas e sistemas de ensino.

A essa característica de distribuição de lideranças, parece somar-se, nas escolas PEI, a alguns aspectos apontados por Marks e Printy (2003) como próprios das lideranças compartilhadas, tais como a colaboração na resolução de problemas e nas tomadas de decisão e o compartilhamento das responsabilidades ligadas aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, as lideranças pedagógicas, transformacionais, compartilhadas e distribuídas parecem ter composto o modelo de lideranças exercidas nas escolas do PEI, nas quais diversos membros de diferentes segmentos da comunidade escolar contribuiriam ativamente para o alcance dos objetivos do Programa.

Assim como explicam Heck e Hallinger (2005), as lideranças nas escolas PEI teriam uma tendência explícita à facilitação de processos de mudança para o aprimoramento das aprendizagens – característica própria das LD, estabelecendo assim, uma visão e metas para cada escola, além de motivar ativamente seus agentes a avançar em direção a esse objetivo. Esse aspecto refletiu-se na proposta da educação interdimensional para essas escolas, que buscaria integrar diversas dimensões do indivíduo durante o processo formativo, incluindo racionalidade, afetividade, impetuosidade e superação. A reciprocidade entre lideranças e essa abordagem interdimensional enfatizaria o compromisso da escola com uma educação integral que iria além do desenvolvimento acadêmico, abraçando as diversas facetas do crescimento pessoal dos estudantes.

Dentro desse contexto, o protagonismo juvenil se destaca como uma ideia relevante na educação, especialmente no contexto do PEI. Em sua essência, o protagonismo juvenil enfatiza a importância de cultivar um diálogo que permita aos estudantes desempenharem um papel significativo em sua própria jornada educacional, impulsionando não apenas seu progresso acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e pessoais. Assim, a interseção entre o modelo de liderança do Programa, uma abordagem interdimensional e o protagonismo juvenil parece colaborar na construção de ambientes educacionais que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos, encorajando-os a participarem ativamente e de forma autônoma em seu próprio processo educativo (São Paulo, 2021).

As premissas fundamentais do PEI, como protagonismo, formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade, são integradas à administração da escola, estabelecendo padrões mínimos para a organização e conduta dos profissionais envolvidos. Essa abordagem de gestão, alinhada aos princípios do PEI, ressalta a influência positiva do protagonismo juvenil na dinâmica escolar, incentivando não apenas a participação ativa dos estudantes, mas também contribuindo para a eficácia organizacional, ou seja, para a capacidade da escola em atingir efetivamente seus objetivos. Ao promover o envolvimento dos alunos no processo educativo, a escola não apenas fortalece sua comunidade escolar, mas também melhora sua capacidade de operar de maneira eficiente e alcançar seus objetivos com maior eficácia. Essa melhoria na eficácia organizacional é essencial, pois cria um ambiente propício para o crescimento e o sucesso de todos os envolvidos, tanto dos estudantes como dos profissionais da educação, promovendo um ciclo virtuoso de aprendizado e desenvolvimento (São Paulo, 2021). Em

consonância às ideias de Bush (2021, 2022), que apresenta uma tipologia de modelos de gestão e liderança, a valorização do protagonismo juvenil reflete a busca por um modelo colegial, no qual o poder é compartilhado, e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes é central para o processo educacional. Essa perspectiva vai além da hierarquia formal das escolas, destacando a importância da participação, colaboração e corresponsabilidade na construção de uma comunidade escolar dinâmica e eficiente, o que corrobora a concepção de lideranças distribuídas de Woods (2005).

As LD – emergentes nas escolas, na visão de Gumus et al. (2018), se refletem no PEI no que diz respeito à formação continuada de seus profissionais, que é concebida como um meio essencial para garantir a formação plena dos estudantes, o que demandaria constante comprometimento dos profissionais com seu próprio desenvolvimento. Essa formação se concretiza nas escolas do programa por meio de diversas estratégias, sendo as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) um forte exemplo. Essas reuniões sistemáticas não apenas abrangem aspectos curriculares, mas também responsabilidades específicas de cada função, destacando, especialmente, o protagonismo do Professor Coordenador de Área (PCA). Já o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) configura-se como um instrumento orientador dos professores no planejamento de suas formações contínuas com base em suas necessidades e demandas individuais (São Paulo, 2021). O PIAF, ancorado na avaliação de desempenho, promove a autogestão, incentivando a reflexão sobre pontos positivos e áreas de melhoria, em conformidade com a premissa da corresponsabilidade, elemento que pode ser associado também às lideranças compartilhadas (Marks; Printy, 2003).

Há ainda um elemento importante a ser abordado na caracterização da gestão escolar nas escolas PEI, que é a avaliação de desempenho de seus profissionais, que se constitui em diversas etapas, com destaque para a avaliação 360º, na qual todos os agentes escolares avaliam a si próprios e os dos outros segmentos, proporcionando uma análise abrangente com base em perspectivas diversas, incluindo supervisores, gestores, professores e estudantes. Essa abordagem multifacetada contribuiria para a formação integral dos estudantes, pois reforçaria a busca contínua por aprimoramento profissional. Ao adotar práticas e instrumentos de gestão eficazes, a avaliação de desempenho não se limitaria a uma análise superficial, mas direcionaria a construção do PIAF, proporcionando uma estratégia personalizada para cada profissional. (São Paulo, 2021).

Em consonância com esses princípios, a promoção de lideranças no PEI abrangeria três segmentos – equipe gestora, professores e estudantes. Para isso, o programa adotou o regime de dedicação plena e integral como uma estratégia eficaz para fomentar lideranças, que estabeleceria maior proximidade entre os diversos agentes escolares (São Paulo, 2011). Essa abordagem fortaleceria sua autonomia, assim como oportunizaria a sua participação. Essa reflexão pode indicar a importância das LD (Spillane, 2006; Woods, 2005) como uma etapa na busca de lideranças democráticas.

Podemos discutir que os princípios educacionais fundamentais do PEI, como a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o Século XXI e o protagonismo juvenil, devem estar ligados à possível emergência de LD no programa.

A pedagogia da presença é um conceito essencial no PEI. Ela significa que o educador está ativamente envolvido na vida dos estudantes, ajudando-os a refletir sobre seus projetos de vida e seus objetivos pessoais. Isso cria um ambiente educacional onde os estudantes se sentem valorizados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A presença do educador não se limita apenas a estar fisicamente na sala de aula, mas também inclui uma atuação intencional e educativa. Isso incentiva o protagonismo juvenil e fortalece as relações entre educadores e estudantes. Dessa forma, a pedagogia da presença redefine a escola como um espaço de formação integral, onde os professores têm um papel ativo no desenvolvimento completo dos estudantes.

Além disso, o PEI adota estratégias inovadoras como disciplinas eletivas, acolhimento, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais. Essas estratégias visam fomentar lideranças que trabalhem pela excelência acadêmica. No contexto do projeto de vida, a liderança é abordada de maneira específica, conectando-a diretamente ao protagonismo juvenil e à construção dos objetivos individuais dos estudantes. O estímulo à liderança inicia com o acolhimento, onde os líderes de turma desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal dos estudantes e segue com outras ações ao longo das propostas ofertadas aos estudantes (São Paulo, 2021).

Ademais, o programa de ação, instrumento de gestão das escolas do PEI, evidencia a promoção das lideranças na elaboração coletiva de programas por parte de professores, coordenadores e diretores.

O programa de ação é um documento elaborado anualmente por cada profissional do PEI, exceto os funcionários administrativos. Esse documento serve para garantir que todas as atividades planejadas no plano de ação da escola sejam executadas com sucesso. Ele detalha as responsabilidades de cada pessoa de acordo com suas funções e tarefas específicas, destacando a importância da colaboração de todos para alcançar os objetivos e metas estabelecidos.

No programa de ação são descritas as principais tarefas de cada função, as habilidades necessárias, as prioridades, os motivos, os resultados esperados e as ações que serão tomadas. Tudo isso está alinhado com os princípios do PEI, como o protagonismo (incentivar os estudantes a serem protagonistas de suas próprias vidas), formação continuada (educação contínua para professores e funcionários) e excelência em gestão (gestão escolar de alta qualidade).

O programa de ação assegura, adicionalmente, que todos os integrantes da comunidade escolar estejam engajados e comprometidos com a construção de um ambiente educacional de excelência, no qual a liderança e a cooperação são promovidas e valorizadas. A autonomia docente na execução desses programas, alinhada aos objetivos da escola, reflete-se no desenvolvimento de atividades que devem aparecer no documento bimestral – o guia de aprendizagem, que é um:

> [...] documento elaborado bimestralmente pelos professores e que organiza os objetos de conhecimento, as competências, as habilidades e as atividades a serem desenvolvidas em cada um dos componentes curriculares [...]" (São Paulo, 2021, p. 34).

A liderança, nesse contexto, é considerada uma competência essencial, sendo avaliada não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela contribuição para o desenvolvimento cultural e o estímulo ao desejo de aprender.

Em suma, lideranças, sejam elas pedagógicas, transformacionais, compartilhadas e/ou distribuídas parecem permear diversos aspectos da gestão e das práticas pedagógicas nas escolas do PEI. As abordagens colaborativas e participativas prescritas pelo programa parecem reforçar que as lideranças compõem esforços coletivos e integrados, contribuindo para a melhoria contínua da educação ofertada. Assim, o programa se destacaria por proporcionar uma educação integral alinhada às demandas contemporâneas e aos desafios do século XXI.

Passamos, a seguir, a apresentar o caminho metodológico que guiou o desenvolvimento da investigação que deu origem a esta dissertação.

3 METODOLOGIA

Esta investigação baseou-se na hipótese de trabalho de que nas escolas do PEI as lideranças pudessem se apresentar de forma distribuída nos diversos segmentos – gestão, professores, estudantes, funcionários e famílias, mormente em função da ampliação das equipes gestoras e de prescrições do próprio programa. Assim, o problema desta pesquisa se desdobrou em duas questões: como as LD se caracterizam em uma escola do PEI e como elas poderiam contribuir para a construção de uma gestão participativa e democrática? Logo, o objetivo foi identificar as LD em uma escola do PEI, para compreender como se caracterizam e quais seriam suas possíveis contribuições para uma gestão escolar participativa e democrática. Essa hipótese, problema e objetivo, se apoiam na seguinte premissa estabelecida por Paro (2010, p. 765), a de que "uma gestão escolar participativa e democrática é essencial para promover uma educação de qualidade e formar cidadãos críticos e conscientes".

Para alcançar esse objetivo, optamos por uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória em educação, compatível com os princípios preconizados por Bogdan e Biklen (2010), que ressaltam a importância de uma compreensão aprofundada dos fenômenos em estudo e da interpretação dos significados atribuídos pelos participantes. Isso demanda a imersão dos investigadores qualitativos nos locais de estudo para uma melhor compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem. Assim, a imersão no ambiente natural da escola possibilitou uma compreensão contextualizada e significativa dos fenômenos educativos em análise. No interior da unidade escolar, foi possível explorar esses fenômenos com profundidade, coletando dados descritivos e valorizando a riqueza dos registros, em consonância com os princípios da investigação qualitativa.

Essa abordagem é corroborada por Flick (2004, p. 17), que afirma que a pesquisa qualitativa vem se estabelecendo nas ciências sociais e na psicologia devido à pluralização das esferas de vida, o que exige uma nova sensibilidade em relação aos estudos empíricos nesses campos. O autor destaca que os métodos qualitativos são incorporados ao processo de pesquisa e melhor compreendidos e descritos por uma perspectiva do processo. Portanto, a adoção desses métodos permitiu uma análise contextualizada dos dados.

Ao realizar a investigação sobre LD em uma escola PEI, foi possível compreender aspectos importantes da pesquisa qualitativa, propostos por Bogdan e Biklen (2010) que desempenharam um papel fundamental na definição e condução deste estudo. Para os autores, os dados qualitativos são caracterizados como:

> [...] ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de tratamento estatístico complexo. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim formuladas para investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 2010, p. 16).

A abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, alinhada à perspectiva de Bogdan e Biklen (2010), destaca a ênfase na interpretação dos significados pelos participantes, harmonizando-se com o propósito geral da pesquisa, que visava identificar e caracterizar LD em uma escola do PEI.

Esse enfoque não se baseia na operacionalização de variáveis, mas sim na compreensão aprofundada dos fenômenos em seu contexto natural. Conforme Bogdan e Biklen (2010) afirmam,

> [...] a investigação qualitativa é descritiva, pois dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números". Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca pelo conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos, mas tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (Bogdan; Biklen, 2010, p. 48).

Outro aspecto de destaque no desenvolvimento desta investigação foi a diversificação de instrumentos para a exploração da realidade estudada e para o levantamento dos dados necessários, procedimento recomendado por Bogdan e Biklen (2010). Tais instrumentos se configuraram em observações e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos foram adotados para aumentar possibilidades de compreensão das complexidades inerentes a cada segmento – equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e familiares, e, especificamente, entender como as LD poderiam emergir em cada um desses segmentos, serem identificadas e atuarem em contexto, por meio de interações no cotidiano escolar.

Ao adotar estratégias indutivas e desenvolver teorias a partir de estudos empíricos, os pesquisadores conseguem lidar com a complexidade e diversidade dos fenômenos sociais, como ocorreu na presente investigação sobre LD. Dessa forma, o uso de métodos qualitativos não apenas possibilitou uma análise detalhada e sistemática dos dados coletados por meio de observações, leituras de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas, mas também garantiu que as descobertas fossem embasadas em material empírico. Além disso, os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo (Flick, 2004). Essas informações serão discutidas na análise dos resultados, ampliando a

compreensão do cenário educacional e promovendo uma contextualização adequada dos resultados obtidos.

Por isso, nesta seção, inicialmente, propomos uma contextualização, apresentando o ambiente escolar onde a pesquisa foi conduzida, além de constituir-se como elemento indutor da emergência de LD. Posteriormente, será exposta a abordagem adotada, detalhando as estratégias e procedimentos utilizados na coleta e análise de dados, a saber: observações do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes de diferentes segmentos – equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e familiares, visando caracterizar as LD e suas práticas na escola. Essas informações serão discutidas para enriquecer a compreensão do cenário, possibilitando o entendimento das análises realizadas com base nos dados levantados. Ademais, a escolha dos métodos específicos de coleta de dados, processamento e referenciais teóricos foi guiada pelo contexto da pesquisa e pelos objetivos do estudo.

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, a escolha metodológica recaiu sobre a aplicação do método de análise de conteúdo de fontes textuais, conforme delineado por Bardin (2016), dada sua capacidade de examinar as comunicações de forma a identificar indicadores que possibilitassem inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Além das etapas de leitura propostas pela autora, tivemos o auxílio do software MAXQDA 22 para realizar a análise de conteúdo do material. Os procedimentos inerentes a este método orientaram a investigação do problema de pesquisa, resultando em reflexões adequadas ao escopo do estudo. Essa abordagem metodológica permitiu uma análise detalhada e sistemática dos dados coletados, possibilitando uma compreensão das características das LD na escola lócus da inverstigação. Também foi possível compreender suas características e contribuições no sentido de subsidiar uma gestão escolar mais participativa e democrática.

3.1 O contexto da pesquisa

Nesta subseção descrevemos a evolução da pesquisa, iniciando pela caracterização do campo de investigação. A escola onde a investigação foi realizada situa-se em uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo, que passou por significativas transformações em sua trajetória educacional. Inicialmente criada como Escola Estadual de Primeiro Grau (A) - Conjunto Nosso Teto, tendo seu nome alterado posteriormente em homenagem a um dos primeiros moradores e comerciantes da cidade (Escola Estadual_____, 2012-2013).

No contexto mais recente, a escola participou do projeto Escola de Tempo Integral (ETI), implementado no Estado de São Paulo, pela Resolução SE - 89, de 09-12-2005 (São Paulo, 2005). Esse projeto, conforme descrito em seu artigo 1º, visava prolongar a permanência dos alunos do ensino fundamental na escola pública estadual, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio do enriquecimento do currículo básico, da exploração de temas transversais e da vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Durante esse período, a escola atendia os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das 7h às 15h e oferecia o Ensino Médio, mas apenas até as 12h em salas regulares. A disciplina de "Projeto de Vida" já fazia parte do projeto pedagógico da ETI, inicialmente ministrada à tarde, enquanto pela manhã eram oferecidas as aulas do currículo regular. As aulas no contraturno eram conduzidas pelos professores que se inscreviam e passavam por um processo seletivo, incluindo entrevistas com a direção da unidade. É importa ressaltar que o projeto e a implementação das escolas ETI nesse período, contaram com a colaboração da SEDUC, e do Instituto Airton Sena.

Em 2012, o governo paulista implementou o PEI (São Paulo, 2012), com a intenção de adotar uma abordagem mais ampla e estruturada para a educação integral dos estudantes. O PEI, concebido com base na experiência bem-sucedida realizada em Pernambuco, tinha como propósito formar indivíduos autônomos, solidários e competentes. No entanto, a escola objeto desta investigação ainda não havia aderido ao referido programa naquele período.

A escola passou, assim, pelo desmantelamento progressivo das ETI, aderindo ao PEI em 2020, durante o período pandêmico. A adesão a esses dois programas reflete o trabalho contínuo da equipe escolar na busca por aprimoramentos administrativos e pedagógicos, visando oferecer uma educação de qualidade, em regime integral para a população atendida. Essas mudanças evidenciaram sua estrutura curricular, as atividades oferecidas e o papel dos professores, contribuindo para uma formação mais completa dos estudantes.

Atualmente, a escola oferece Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, em tempo integral, com horário das 7h00 às 16h30, atendendo a 414 estudantes distribuídos em oito salas de Ensino Fundamental e quatro salas de Ensino Médio. A equipe gestora é composta por um Diretor, uma Coordenadora de Organização Escolar (COE), um Coordenador Pedagógico Geral e Gerentes de Organização Escolar por áreas especificas. Além disso, a escola conta com dois Agentes de Organização Escolar na secretaria, três no pátio, duas funcionárias da limpeza e duas da merenda.

A equipe docente inclui 20 professores, um responsável pela sala de leitura, quatro interpretes de libras e três professores da educação especial. A infraestrutura escolar é composta por um laboratório, uma sala Maker, instalações sanitárias adequadas, uma sala de

leitura, cozinha, refeitório, salas para professores, coordenação, direção, secretaria e uma quadra coberta. Esta estrutura organizacional e física visa proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Quadro 02: Estrutura da escola

Estrutura	Características
Localização	Cidade de pequeno porte no interior de São Paulo
Nome da Escola	Inicialmente: Escola Estadual de Primeiro Grau (A) Conjunto Nosso Teto. Nome alterado posteriormente em homenagem a um dos primeiros moradores e comerciantes da cidade.
Organização	Escola de Tempo Integral (ETI) até 2020; a partir de 2020, a escola passou a ser uma escola PEI (Programa Ensino Integral).
Horário	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, em tempo integral, com horário das 7h00 às 16h30.
Equipe gestora	Diretora; Coordenadora de Organização Escolar (COE) – que corresponde à função de vice-diretora; Coordenador Pedagógico Geral, três coordenadores de área e Gerente de Organização Escolar.
Funcionários	Dois Agentes de Organização Escolar na secretaria, três agentes de pátio, dois funcionários da limpeza, dois funcionárias da merenda.
Equipe docente	20 professores, incluindo um responsável pela Sala de Leitura, quatro professores intérpretes de Libras, três professores da Educação Especial.
Infraestrutura	Laboratório, Sala Maker, instalações sanitárias, sala de leitura, cozinha, refeitório, sala dos professores, coordenação, direção, secretaria, quadra coberta.
Estudantes	414 estudantes distribuídos em 8 salas de Ensino Fundamental e 4 salas de Ensino Médio.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em informações fornecidas pela escola

Tendo apresentado o contexto no qual a investigação foi realizada, passamos, a seguir, a descrever seu desenvolvimento.

3.2 Procedimento de observação

Conforme Bogdan e Biklen (2010) afirmam, a investigação qualitativa é predominantemente descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. Ademais, é exploratória, pois é impossível prever de antemão de forma apurada quais serão os resultados produzidos pelos instrumentos. Em nossa busca por conhecimento, optamos por evitar a redução das narrativas e dados a símbolos numéricos, buscando analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma registrada por meio das observações e transcrições, nas diversas situações observadas na unidade escolar.

Durante a pesquisa, realizamos observações em diversas situações, como reuniões escolares, eventos e interações diárias entre estudantes e professores. Observamos que a

prática da LD promove um ambiente onde a participação ativa, a colaboração e a autonomia são valorizadas. Um exemplo observado foi a organização da apresentação dos trabalhos das eletivas na culminância, onde estudantes, professores e funcionários discutiram juntos como organizar a exposição dos trabalhos no pátio da escola, tornando o evento receptivo às famílias. Essa atividade pode ser considerada um exemplo de prática de LD (Spillane, 2006)

Para compreender as dinâmicas de liderança, colaboração e participação na escola pesquisada, foi preciso realizar diversas observações em diferentes ocasiões e espaços com diferentes agentes da comunidade escolar.

A seguir, apresentamos um quadro detalhado que resume essas atividades de observação. Esses dados serão fundamentais para entender como as lideranças são exercidas e percebidas na escola, auxiliando na análise das práticas colaborativas e participativas na unidade escolar.

Quadro 03: Descrição das observações

Circunstâncias	Atividades Observada	Participantes	Conteúdo Observado
Reuniões e Planejamento	Reunião de devolutiva da pesquisa sobre Clima Escolar	Integrantes do grupo DEFORGES e a Fundação Carlos Chagas	Apresentação da devolutiva sobre o clima escolar; discussão sobre identificação e abordagem de conflitos; Seleção de estudantes para liderança (líderes de sala); envolvimento dos pais/comunidade nas atividades da escola; transformação de estudantes problemáticos em líderes; estratégias para efetivar liderança entre os estudantes; levantamento informal para identificar interessados em participar da próxima etapa da pesquisa sobre lideranças distribuídas por meio de entrevista semiestruturada.
	Reunião ATPCG	Professores coordenadores de área e coordenador geral	Organização das atividades escolares; Provão Paulista; pesquisa e devolutiva sobre clima escolar; desenvolvimento das ações no interior da unidade escolar.
	Reunião com os professores	Professores	Diálogo e retirada de dúvidas com os professores sobre preparação para o Provão Paulista; abordagens de ensino e colaboração entre os professores.
	Planejamento	Diretora e pesquisadora	Planejamento e agendamento de entrevistas com a comunidade escolar.
Entrevistas e Diálogos	Conversa com membro da equipe gestora	Coordenadora Geral	Apresentação da estrutura organizacional da escola pela coordenadora geral; horários de reuniões e formações de professores; disciplinas eletivas obrigatórias; funcionamento da agenda online; horário de almoço dos estudantes; equipe de apoio da escola.
		Vice-diretora	Entrevista com inúmeras interrupções dos estudantes durante a entrevista (readequação da dinâmica).

	Diálogos variados	Professores, funcionários, estudantes e direção	Diálogo sobre preparação para entrevistas e reagendamentos com alguns participantes; discussão sobre dinâmicas educacionais e desafios escolares; intervenção e resolução de conflitos entre estudantes; observação das interações cotidianas na escola.
Observações e Interações	Observação de Dinâmica	Equipe gestora e professores	Troca aberta de informações e sugestões entre a equipe; participação equitativa na resolução de problemas.
	Observação de colaboração	Professores, gestão e equipe escolar	Forte colaboração dos diferentes membros na organização e realização das atividades da unidade escolar; coordenação eficiente e comunicação clara entre os membros da escola; esforço coletivo na busca por soluções criativas; participação mútua nas decisões e resolução de problemas.
	Observação de resposta aos desafios	Equipe escolar	Flexibilidade na reorganização de atividades; gestão efetiva do tempo e prioridades; capacidade de resolver problemas rapidamente.
	Observação de gestão de conflitos	Direção e professores	Habilidade em lidar com mudanças e conflitos de agenda; intervenção ativa e responsabilidade compartilhada; liderança distribuída e coordenação eficiente.
	Observação de evento	Professores, coordenadoras, agente e estudantes	Reagendamentos de entrevistas devido à apresentação dos trabalhos da disciplina das eletivas; participação ativa dos estudantes na exposição dos projetos, demonstrando liderança distribuída e colaboração.
Atividades Específicas	Estrutura e organização do espaço externo e administrativo	Funcionários da escola responsáveis pela organização do pátio e da secretaria	Conversas sobre a história da escola, o patrono da unidade, sua liderança informal e formal, colaboração dos pais e da comunidade.
	Observação de Entrevista	Professor e agente	Proatividade em minimizar ruídos durante a entrevista; facilidade de colaboração e adaptação; eficiência na obtenção de informações sobre a disponibilidade dos estudantes para a realização da entrevista.
Observações Gerais	Observação de dinâmicas	Professores, funcionários, estudantes e agentes	Observação de interações sociais e acadêmicas, incluindo discussões entre professores, intervenções da direção e conversas informais entre estudantes; participação nas atividades remarcadas é reflexo de um planejamento dinâmico, enquanto o envolvimento nessas mesmas atividades evidencia colaboração e engajamento por parte dos participantes.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas observações.

As observações forneceram dados importantes sobre as dinâmicas sociais, acadêmicas e de liderança na escola. A abordagem qualitativa, descritiva e exploratória permitiu capturar a riqueza das interações e a complexidade dos fenômenos observados, especialmente no que se refere à organização das atividades escolares. Contudo, essa

metodologia não se isenta de desafios, pois as escolas são instituições dinâmicas permeadas por toda sorte de problemas e dificuldades.

Optamos, inicialmente pela observação assistemática, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que se caracteriza pela coleta de fatos da realidade sem perguntas estruturadas, proporcionando uma visão ampla dos fenômenos estudados. Esse método é frequentemente empregado em estudos exploratórios, sendo uma abordagem mais livre e casual, sem um planejamento detalhado sobre quais aspectos relevantes devem ser observados ou quais meios utilizar para observá-los. Optar por essa abordagem inicial possibilitou investigar de forma mais aberta e sem ideias preconcebidas o ambiente escolar, criando uma base para as próximas etapas da pesquisa qualitativa. A observação assistemática foi fundamental para captar a diversidade de fenômenos presentes na escola, permitindo uma análise minuciosa dos aspectos variados sem preconceitos ou pressupostos prévios sobre o objeto de estudo.

Importa ainda reconhecer tanto os aspectos positivos quanto os negativos da observação. A observação permite uma imersão profunda no ambiente escolar, capturando nuances e detalhes que outras metodologias podem deixar passar, por outro lado, a presença do pesquisador pode influenciar o comportamento dos participantes, levando a possíveis vieses. Além disso, a gestão do tempo e a necessidade de reagendamentos frequentes podem estender o período de coleta de dados, exigindo flexibilidade e adaptação contínua (Marconi; Lakatos, 2003), o que ocorreu por inúmeras vezes nesta investigação. Além disso, a gestão do tempo e a necessidade de reagendamentos constantes podem estender o período de coleta de dados, exigindo flexibilidade e adaptação contínua, como ocorreu com o agendamento prévio de algumas entrevistas. A complexidade da gestão escolar e a variedade de atividades simultâneas também representam desafios que devem ser enfrentados com estratégias bem definidas e um planejamento cuidadoso.

Considerando a dinâmica apresentada nos momentos de observação, foi preciso combinar a observação assistemática com a observação não participante (Bogdan; Biklen, 2010). Enquanto a observação assistemática foi conduzida sem planejamento detalhado, a observação não participante complementou essa abordagem, permitindo alguma objetivação na coleta dos dados. Ao caminhar com a observação assistemática por um tempo, foi possível, sequencialmente, incorporarmos a observação não participante, mantendo nossa presença na escola e interagindo com os participantes sem nos envolver diretamente nas atividades. Essa postura possibilitou uma observação mais objetiva e distanciada, facilitando

a análise e interpretação dos dados coletados, por meio do registro das observações em um diário de campo (Bogdan; Biklen, 2010).

Nesse processo, nos envolvemos em diferentes momentos e situações dentro da escola, mantendo uma comunicação simples e transparente com os diversos agentes escolares. Participamos de eventos como a feira de ciências e a culminância das disciplinas eletivas, onde os estudantes expunham à comunidade escolar os produtos e resultados dessas disciplinas. A participação nesses momentos específicos contribuiu significativamente para nossa compreensão de como os agentes de cada segmento organizavam esses eventos, indicando potenciais lideranças e suas ações em contexto.

Concentrando nossa atenção nos contextos que contribuiriam significativamente para a compreensão do fenômeno em análise, aproveitávamos imediatamente os momentos inesperados para registrar rapidamente nossas observações.

Durante uma dessas situações, observamos um incidente envolvendo um estudante público-alvo da educação especial com deficiência auditiva e seus colegas do 6º ano. Os estudantes mais novos estavam provocando o estudante com deficiência, criando um clima de tensão no ambiente escolar. O episódio culminou em uma agitação generalizada, exigindo a intervenção de membros da equipe escolar (professores, funcionários e diretora) para acalmar a situação.

Inicialmente, uma funcionária da limpeza tentou chamar a atenção dos estudantes do 6º ano para que interrompessem a perturbação ao estudante com deficiência auditiva, sem, entretanto, obter sucesso. Quando o estudante se descontrolou, um professor, que acabava de sair do sanitário, interveio, mas a situação continuava fora de controle. Nesse momento, um colega do estudante com deficiência auditiva solicitou a ajuda da professora de Libras, porém, as tentativas de acalmar o estudante não foram eficazes. A diretora foi então chamada para auxiliar, e, juntamente com a equipe, conseguiu conduzir o estudante da educação especial em descontrole até a secretaria, onde finalmente conseguiu acalmá-lo. Posteriormente, um professor acompanhou os dois alunos do 6º ano para uma conversa, durante a qual explicou a importância de respeitar as limitações do colega.

Esse incidente foi registrado em nosso diário de campo, ressaltando a importância das anotações para capturar eventos relevantes durante a pesquisa. Esses registros foram fundamentais para a análise e interpretação dos fenômenos observados, contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa. As anotações foram escritas para a elaboração de uma

descrição e análise das observações, formulação de conjecturas e identificação de questões que exigiriam um exame mais aprofundado.

A seguir, passamos a descrever o processo pelo qual foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. A escolha por este tipo de entrevista teve como intuito compreender com mais profundidade as percepções dos participantes sobre o tema.

3.3 Entrevistas com os agentes escolares

Esta subseção descreve a metodologia utilizada na coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas e para isso a abordagem qualitativa, conforme delineada por Bogdan e Biklen (2010), com foco nas entrevistas para aprofundar a compreensão das perspectivas dos participantes foi seguida.

As entrevistas são fundamentais para capturar a complexidade das experiências e interpretações no contexto educacional. Optamos por entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (2010), essa metodologia é eficaz em capturar a complexidade das experiências individuais, permitindo-nos aproximar significativamente das experiências e visões dos participantes de diferentes segmentos da escola.

A escolha por entrevistas semiestruturadas permitiu uma compreensão mais profunda das percepções dos participantes sobre o tema, enriquecendo a análise e proporcionando dados ricos e detalhados para a pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (2010), estabelecer uma relação com os participantes é crucial, especialmente em situações formais e na nossa investigação, conseguimos isso por meio de inúmeras visitas à escola durante o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, além de diálogos constantes com diversos participantes dos diferentes segmentos (professores, estudantes, funcionários e equipe gestora).

Participamos de várias situações, como horários livres, reuniões de ATPCG, intervalos e salas dos professores, eventos educativos, como feira de ciências e exposição de culminâncias. Esse método facilitou a criação de vínculos mais descontraídos com os participantes, resultando em entrevistas realizadas em um ambiente informal e agradável, o que favoreceu a realização de reflexões através dos diálogos estabelecidos.

A rotina escolar imprevisível apresentou desafios significativos, exigindo a remarcação de várias entrevistas. Utilizamos a comunicação via *WhatsApp* para coordenar esses reagendamentos, evidenciando a necessidade de flexibilidade na pesquisa qualitativa. Por exemplo, a entrevista agendada para novembro de 2023 com a coordenação e dois professores foi adiada e remarcada várias vezes até janeiro de 2024. Essas adaptações foram necessárias para garantir a continuidade da coleta de dados, apesar dos obstáculos encontrados.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a coleta de dados por meio da observação em entrevista é um processo metódico e sistemático utilizado nas ciências sociais e outras áreas para obter informações detalhadas sobre um determinado assunto ou problema. Esse método envolve uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, onde "o pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltando a necessidade de sua colaboração" (Lakatos, 2003, p. 199). Durante a entrevista, a observação minuciosa do entrevistador, que inclui anotações detalhadas e o uso de gravadores, garante a fidelidade e veracidade das informações coletadas (p. 200), procedimento que foi seguido em nosso estudo.

Para conduzir as entrevistas, realizamos inúmeras visitas à escola, permitindo a construção de relações de confiança com os participantes. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com base em roteiros elaborados pelo DEFORGES (APÊNDICES). A elaboração das perguntas para a composição da entrevista foi um processo cuidadoso e colaborativo, envolvendo planejamento, criação e revisão, com a contribuição ativa de todos os membros do grupo. Ressaltamos que os roteiros das entrevistas, não foram, desse modo, elaborados especificamente para a caracterização das LD, mas abrangeram diversas outras dimensões pertinentes aos diferentes estilos de lideranças escolares, a saber: liderança pedagógica; liderança compartilhada e/ou individual; percepção do clima escolar, participação e autonomia.

Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes, utilizando um gravador de voz PCM (wav) 44 KHz Mono, e as respostas foram registradas com precisão.

Para Bogdan e Biklen (2010), estabelecer uma relação com os participantes é crucial, especialmente em situações formais. Nesta investigação, conseguimos isso por meio de

numerosas visitas à escola e diálogos constantes com diversos participantes dos diferentes segmentos.

Cada entrevistado recebeu um termo de consentimento impresso, minuciosamente elaborado, delineando o escopo da pesquisa, as responsabilidades da equipe de pesquisa e da instituição, a Universidade Federal de São Carlos. O número de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE 62846622.5.0000.5504, foi explicitado, indicando a conformidade ética da pesquisa com as diretrizes estabelecidas.

Inicialmente esclarecemos verbalmente aos entrevistados como a entrevista seria gravada e armazenada de forma segura, com acesso restrito apenas à pesquisadora e sua orientadora. Enfatizamos que os dados pessoais seriam mantidos em total sigilo e privacidade, garantindo a confidencialidade dos participantes.

Além disso, reforçamos o respeito à autonomia dos participantes, assegurando-lhes o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer consequências adversas. Esse compromisso com a ética e o respeito pelos direitos dos entrevistados foi destacado como uma prioridade fundamental da pesquisa. Essa abordagem garantiu, que os participantes se sentissem confortáveis e confiantes ao compartilhar suas experiências e perspectivas durante as entrevistas. Estas medidas foram integralmente alinhadas com as diretrizes do Comitê Brasileiro de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Plataforma Brasil, garantindo que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos.

A transparência e a comunicação clara desde o início estabeleceram uma base sólida para a colaboração entre os pesquisadores e os participantes, promovendo um ambiente de confiança e cooperação ao longo do processo de coleta de dados. A metodologia adotada nesta pesquisa seguiu as orientações de Bogdan e Biklen (2010) e Lakatos (2003), priorizando a construção de vínculos com os participantes, a flexibilidade na formulação das perguntas e a naturalidade na condução das entrevistas. Superamos os desafios logísticos com adaptações eficazes, garantindo a obtenção de dados ricos e válidos para a análise das lideranças distribuídas em uma escola PEI.

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

O objetivo desta subseção é delinear as características dos participantes da pesquisa, cujo foco é a identificação de LD em uma escola de educação básica da rede estadual paulista

que aderiu ao PEI. A compreensão dessas lideranças é essencial para explorar como podem contribuir para uma gestão escolar participativa e democrática.

Um aspecto importante a ser abordado no que se refere a esta pesquisa é que ela se insere em um projeto maior, do DEFORGES, que teve como objetivo investigar o clima escolar e as lideranças em quatro escolas do PEI, sendo a estudada nesta investigação uma delas. Por isso é importante esclarecer nossa posição em relação ao clima escolar. Nesse sentido, entendemos que um clima escolar positivo é fundamental para a promoção do desenvolvimento humano e para a criação de um ambiente educacional saudável e inclusivo. Vinha, Morais e Moro (2018) compreendem o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (p. 8).

Nessa perspectiva, a análise abrangente do ambiente escolar possibilita identificar como alunos, professores, gestores, famílias e membros da comunidade percebem as fragilidades e potencialidades da escola, além de suas necessidades. Isso, por sua vez, viabiliza a formulação de estratégias para aprimorar e reformular a instituição educacional, visando não apenas o aprimoramento do desempenho acadêmico, mas também a criação de um ambiente saudável e harmonioso, onde a convivência seja marcada pela solidariedade, respeito e justiça. A análise também evidencia a conexão entre o bem-estar, um clima escolar positivo, a promoção de relações interpessoais e a redução da evasão escolar, destacando a interdependência dessas dimensões e sua importância fundamental para a qualidade da educação (Moro, 2018, p. 91). Para alcançar esses objetivos, é crucial realizar uma investigação aprofundada dos pontos críticos, utilizando instrumentos de medição confiáveis e validados, capazes de revelar esses aspectos. Somente através de um diagnóstico preciso do ambiente escolar será possível planejar intervenções eficazes que promovam uma educação de excelência acessível a todos.

Em função da interligação entre clima escolar e lideranças no projeto desenvolvido pelo DEFORGES que deu origem a esta investigação, foi necessária uma cuidadosa seleção dos participantes, para garantir representatividade e diversidade de perspectivas. Este processo começou com convites feitos durante a reunião de devolutiva do clima escolar, promovida pelos membros do grupo DEFORGES. Esta reunião propiciou uma reflexão profunda sobre as dinâmicas do ambiente escolar, onde estudantes, professores, funcionários, pais e equipe gestora presentes foram convidados a participar da pesquisa, por meio de

entrevistas focadas nas lideranças em vigência na escola. A receptividade foi significativa, com uma expressiva aceitação dos convites. A integração desses diversos agentes escolares, em conformidade com os princípios de um clima escolar positivo, foi crucial para compreender como as diferentes lideranças podem contribuir para uma gestão escolar mais participativa e democrática.

O convite foi aceito por 17 membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar. O agendamento e a condução das entrevistas formaram uma amostra robusta e representativa. A composição do corpus da pesquisa reflete, portanto, o resultado deste processo de convite. Entre os participantes, estão três integrantes da equipe gestora, três professores, dois funcionários, seis estudantes e três familiares, proporcionando uma ampla gama de perspectivas sobre o tema em questão. Importa ressaltar que a seleção dos participantes foi guiada pela disponibilidade, interesse e representatividade, refletindo um esforço para compreender as lideranças naquele contexto escolar, com base nas vozes e experiências daqueles que faziam parte daquela comunidade educativa.

A seleção dos participantes foi um processo inclusivo e participativo, permitindo a representação de diversas vozes e perspectivas, contribuindo assim para uma análise abrangente e significativa.

3.5 Análise das entrevistas

Para entender e interpretar o conteúdo dessas diversas vozes, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Esta técnica é fundamental para entender e interpretar o que está sendo comunicado em mensagens, como textos, entrevistas e documentos. A autora afirma que essa técnica envolve a organização das informações de maneira clara e lógica, sistematizando e deixando expresso o conteúdo das mensagens, o que permite tirar conclusões bem fundamentadas sobre o que está sendo comunicado e quem originou essas mensagens.

Seguimos, desse modo, as três etapas principais para a análise de conteúdo, propostas por Bardin (2016). A primeira fase do estudo foi a pré-análise, na qual organizamos e sistematizamos o material produzido pelas entrevistas por meio de uma leitura flutuante. Durante essa fase, familiarizamo-nos com o material, lendo os documentos e transcrevendo as 17 entrevistas realizadas. Em seguida identificamos temas recorrentes nos textos e criamos indicadores que serviram como base para nossa análise.

Na segunda etapa, a exploração do material, os dados brutos foram transformados e agregados em unidades através da codificação, permitindo uma descrição precisa das características no texto. Este processo envolveu a criação de códigos específicos, que facilitam a categorização e a definição das unidades de análise. Além disso, foram estabelecidos os objetivos da análise e elaborados os indicadores que fundamentam a interpretação dos dados, garantindo uma estrutura analítica fundamentada.

Na terceira etapa, o tratamento dos resultados envolveu a inferência e interpretação dos dados, onde cada informação foi minuciosamente analisada e integrada aos objetivos da pesquisa. Este processo destacou as informações fornecidas pela análise, permitindo a apresentação dos dados de forma clara e visualmente acessível por meio de nuvens de palavras, quadros e gráficos. Essa abordagem assegurou que os resultados fossem não apenas compreensíveis, mas também bem fundamentados e alinhados com o objetivo geral da pesquisa, que foi identificar lideranças distribuídas em uma escola PEI, para compreender como se caracterizam e quais seriam suas possíveis contribuições para uma gestão escolar participativa e democrática.

Seguindo essas etapas, realizamos uma análise de conteúdo de maneira organizada e sistemática, que nos permitiu chegar a algumas conclusões importantes. Para a transcrição[3] das entrevistas realizadas, utilizamos a plataforma Reshape[4]. Em seguida, utilizamos o software MAXQDA 22 para a análise de conteúdo de Bardin (2016), que facilitou a exploração desse material transcrito. Realizamos uma análise preliminar ou pré-análise utilizando o MAXQDA 22, que permitiu a leitura flutuante das transcrições para identificar a melhor forma de levantar dados com base nelas. Essa leitura revelou aspectos das trajetórias pessoais e profissionais dos participantes, destacando características como adaptabilidade, compromisso e comprometimento educacional. Essas narrativas, entrelaçadas, formaram um quadro sobre a dinâmica das LD e a diversidade de experiências naquela escola. Além disso, ao aprofundar a análise desses dados, buscamos compreender como esses elementos individuais não apenas refletem, mas também moldam a gestão escolar. Com base no referencial teórico e na metodologia delineada nas seções precedentes, expomos os resultados obtidos e realizamos a análise dos dados, abordagem que encontra apoio em Flick

[3] https://drive.google.com/drive/folders/1kEu0G69RpkcX_KlAQ36LLb3cXmqJhIob?usp=sharing

[4] Inteligência artificial que oferece serviços de transcrição automática, legendagem e tradução para múltiplos idiomas. A Reshape proporciona a conversão e adaptação eficiente de materiais audiovisuais para diversos contextos, tais como entrevistas, reuniões e aulas online. Além de promover a acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva ou cognitiva, a plataforma garante a segurança dos dados do usuário.

(2004), para quem “a pesquisa qualitativa demonstra a variedade de perspectivas sobre o objeto, partindo dos significados subjetivos e sociais a ele relacionados (p. 25)”.

Essa abordagem é refletida no presente estudo, que buscou capturar as diversas perspectivas dos membros da comunidade escolar sobre as LD. A inclusão de vozes de diferentes segmentos (gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares) permite uma análise abrangente das dinâmicas escolares, alinhando-se ao princípio estabelecido por Flick (2004) sobre a consideração de diferentes pontos de vista e práticas no campo de estudo. Além disso, a utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) ajudou a organizar e sistematizar essas informações, permitindo uma interpretação profunda e fundamentada, conforme recomendado por Flick (2004).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise de conteúdo, seguimos as diretrizes metodológicas de Bardin (2016), que foram detalhadamente descritas na seção anterior. As etapas principais incluíram a pré-análise, a codificação e a inferência e interpretação dos dados. Construímos categorias a priori para a análise de conteúdo, com base nas características das LD descritas em nosso referencial teórico. Essas categorias foram fundamentais para a análise detalhada dos dados, garantindo uma abordagem completa e criteriosa. É importante esclarecer que essas categorias não foram apresentadas aos entrevistados.

Na fase de inferência e interpretação, utilizaremos ferramentas visuais, como nuvens de palavras, quadros e gráficos, para facilitar a análise qualitativa detalhada, além do uso do software MAXQDA 22 que foi crucial para assegurar a validade científica das inferências, permitindo a identificação de tendências e relações significativas entre os dados. Esse processo inovador proporcionou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de liderança distribuída na escola PEI, ressaltando aspectos que não foram totalmente explorados nas etapas anteriores.

Abaixo apresentamos o quadro das categorias estabelecidas a priori.

Quadro 04: Categorias das Lideranças Distribuídas

Características das lideranças distribuídas	Descrição das categorias
Natureza coletiva	A LD é um fenômeno coletivo emergente das interações complexas entre os diversos membros da comunidade escolar. Ela vai além das lideranças formais, reconhecendo a importância das ações e influências mútuas de todos os envolvidos na escola.
Baseadas em influências mútuas	A LD é o resultado das ações e influências mútuas de todos os envolvidos na escola, incluindo pais, estudantes, professores, diretores, coordenadores e técnicos administrativos.
Participação ativa	As LD envolvem ativamente todos os agentes no processo de tomada de decisões e na busca de objetivos coletivamente acordados, incluindo aqueles que normalmente não fazem parte das lideranças.
Coliderança	No contexto das LD, vários membros da comunidade escolar desempenham papéis de liderança, tornando-se colíderes no processo decisório e na busca de objetivos.
Objetivos coletivamente acordados	As LD podem definir metas e objetivos de forma colaborativa, garantindo que todos os agentes estejam alinhados e comprometidos com o propósito comum da escola.
Ampliação da consciência sobre a importância das contribuições de cada agente	As LD são consideradas processos ativos de ampliação da consciência sobre as contribuições de cada agente da comunidade escolar na busca de objetivos coletivamente acordados. Isso implica em expandir as lideranças, tornando mais pessoas conscientes e ativas como partícipes e líderes nos processos decisórios da escola.
Transformação educacional	As LD podem ir além da implementação de processos administrativos, desempenhando um papel crucial na transformação educacional ao estimular uma cultura de participação ativa,

Quadro 04: Categorias das Lideranças Distribuídas

Características das lideranças distribuídas	Descrição das categorias
	colaboração e tomada de decisões.
Relação com a gestão democrática	As LD se configuram em uma abordagem colaborativa para promover um ambiente educacional participativo e eficaz. Ela transcende as lideranças oficiais, fomentando a participação ativa, colaboração e tomada de decisões compartilhadas.
Participação da comunidade escolar	As LD e a gestão democrática baseiam-se nos princípios da descentralização do poder e envolvem todos os membros da comunidade educacional, incluindo diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais agentes.
Superação de resistências e integração de divergências	As LD, ao descentralizar o poder e promover a colaboração, contribuem para superar resistências, integrar divergências e buscar eficiência e eficácia nos processos de ensino-aprendizagem, aspectos importantes em uma gestão democrática.
Associação com o clima escolar positivo	As LD têm o potencial de criar ambientes educacionais inclusivos e adaptáveis, essenciais para uma formação cidadã e uma educação de qualidade.

Fonte: elaborado pelas autoras com base no referencial teórico da investigação.

No que diz respeito às transcrições das entrevistas, nosso corpus de pesquisa, aplicamos as categorias apresentadas no quadro 04 à analise com o auxílio do software MAXQDA 22 e do colaborador externo. Esse software acadêmico é projetado especificamente para análise de dados qualitativos e métodos de pesquisa mistos, sendo compatível com sistemas operacionais Windows e Mac. Ele facilitou a organização das categorias e classificações em "códigos", pois oferece suporte para a análise de diversos tipos de dados não estruturados, como análise de conteúdo, entrevistas, discursos, grupos focais e até mesmo dados do Twitter.

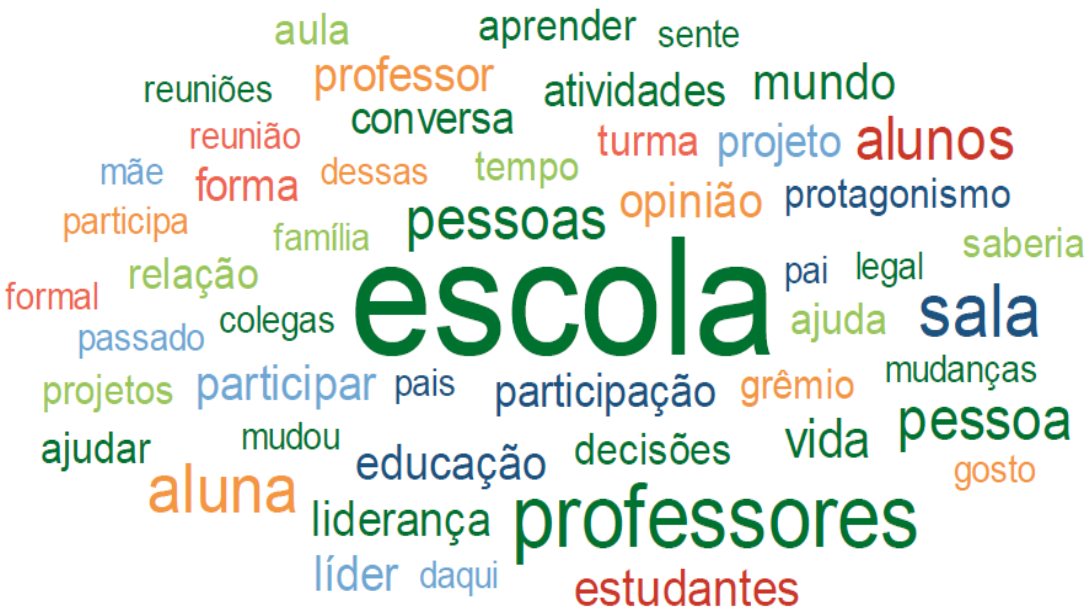
Com o auxílio do programa de computador MAXQDA 22 e a assistência de um colaborador externo especializado em codificar os dados de forma neutra e imparcial, carregamos 17 documentos de texto (transcrição de entrevistas) para análise, sendo três entrevistas com membros da equipe gestora, três com os professores, duas com os funcionários, seis com os estudantes e três com membros da comunidade (pais e/ou responsáveis). Embora reconheçamos que a total imparcialidade é um ideal difícil de atingir devido às influências humanas inevitáveis, acreditamos ser possível alcançar um alto grau de objetividade. Utilizamos procedimentos cuidadosos para assegurar a integridade e a objetividade do processo de codificação e análise. Assim, o uso combinado ao software avançado e do colaborador externo contribuiu significativamente para a confiabilidade desta investigação.

Inicialmente, criamos seis nuvens de palavras, destacando as palavras mais frequentes e mais utilizadas em cada segmento. Essas representações visuais foram geradas para ilustrar as palavras de maior frequência no corpus textual, abrangendo as 50/30 palavras mais recorrentes.

Esses foram os primeiros resultados analíticos produzidos pelo MAXQDA 22, conforme demonstrado na Figura 1.

Para manter a fidelidade e o rigor, apenas as respostas dos entrevistados foram mantidas, as perguntas e intervenções do pesquisador foram retiradas, assegurando que a análise se concentrasse exclusivamente nas respostas fornecidas pelos participantes.

Figura 01: nuvem de palavras mais usadas no segmento estudantes



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

A análise da nuvem de palavras do segmento alunos revelou a predominância de palavras-chave significativas, como: "alunos", "escola", "professores", "liderança", "opinião", "participação", “protagonista”, “projetos”, “grêmio”, “educação" e "líder" dentre outras. Essas palavras refletem as percepções e experiências dos estudantes, corroborando as categorias identificadas na pesquisa e evidenciando a importância da LD na escola.

As palavras "alunos" e "escola" são centrais nas entrevistas, evidenciando a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar. A frequência dessas palavras sugere que a LD coloca os estudantes no centro das decisões, promovendo um ambiente onde suas opiniões e necessidades são valorizadas. Essa inclusão reflete a categoria “natureza coletiva”, na qual a liderança não é monopolizada, mas compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar.

Já a presença recorrente das palavras "professores" e "liderança", indica uma estreita relação entre os docentes e a dinâmica de liderança na escola. Os estudantes percebem os professores não apenas como educadores, mas também como facilitadores da liderança compartilhada, onde todos têm a oportunidade de contribuir. Isso fortalece a ideia de que a LD é estruturadora de colaborações

mútuas, promovendo um ambiente no qual mudanças no sentido de aprimorar a experiência escolar podem acontecer (Spillane, 2006), ideia que se coaduna com a categoria “transformação educacional”.

O aparecimento das palavras "opinião" e "participação" são frequentes nas respostas dos estudantes, destacando a valorização de suas vozes nas atividades escolares. Os estudantes enfatizam a importância de serem ouvidos e de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Esta ênfase na participação ativa é crucial para a categoria “participação da comunidade escolar”, que destaca a importância da colaboração e do envolvimento de todos os membros na tomada de decisões e na definição dos objetivos educacionais (Woods, 2005). Como o participante aluno (3) relatou: "[...] os professores prezam muito para ouvir os alunos, eles prezam muito saber a nossa opinião e não impõem tudo para a gente. Tipo, você tem que ter essa opinião porque é isso que eu estou explicando, não, eles prezam ouvir a gente."

É possível ainda encontrar na nuvem de palavras dos estudantes "educação" e "líder" que são recorrentes, destacando a importância da educação como agente de transformação e a visão dos estudantes sobre quem são os líderes na escola. A educação é vista como meio para promover mudanças e melhorias, enquanto a liderança é concebida como uma função que deve ser exercida de maneira compartilhada, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Isso corrobora a noção de que a LD não apenas facilita a gestão democrática, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional mais equitativo e colaborativo.

Além disso, a análise das entrevistas revelou práticas concretas de LD, como a organização de reuniões e eventos escolares que garantem a participação ativa de todos os envolvidos. Por exemplo, no relato do participante aluno (3), quando diz que: “É uma sala muito interativa, então a gente sempre sabe o que acontece depois, eles sempre falam o que a gente deveria ter falado e a gente repassa para a equipe gestora”. Essa prática demonstra como a LD promove a inclusão e a transparência, facilitando um ambiente educacional mais aberto e participativo.

A teoria contemporânea sobre lideranças educacionais no Brasil, que enfatiza a necessidade de líderes que promovam a colaboração e a equidade (Carvalho; Sobral; Mansur, 2020), corrobora as práticas de liderança (Spillane, 2006) observadas.

A implementação de práticas de LD, como observada na escola, se interliga com as recomendações de pesquisa que apontam para a eficácia dessas abordagens na promoção de ambientes educacionais mais colaborativos e inclusivos. Assim, a LD não só facilita a gestão democrática, como também contribui para o desenvolvimento de um clima escolar favorável à aprendizagem e ao bem-estar de todos os envolvidos.

As palavras "protagonista", "projetos" e "grêmio" refletem essa prática, demonstrando como a participação ativa, a colaboração em projetos e a institucionalização de estruturas como o grêmio estudantil contribuem para esse ambiente. A participante (5) comenta que:

> Eu acho que a nossa educação está sendo muito boa, porque esse ano também tem uma matéria nova, Educação Financeira, que está preparando mais os estudantes para a vida futura. Também têm vários projetos para as pessoas do ensino médio, tem clubes de estudantes sobre educação financeira, como arranjar um trabalho, passar na faculdade, Enem, todo ano tem esses clubes juvenis, tem os itinerários, então a escola prepara totalmente a gente. [...] quando a gente faz coisas importantes daqui, influencia fora. Eu fui por dois anos presidente de clube, dois anos vice-líder, esses dois anos que eu estou aqui fui gremista, acolhedora, então influencia bastante, porque eu vejo quanto eu mudei quando eu comecei a perceber que fazer essas coisas aqui na escola pode me mudar.

Esse relato evidencia como a participação em clubes, grêmios e projetos contribui para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, proporcionando-lhes habilidades e experiências que vão além do ambiente escolar.

A presença de disciplinas como Educação Financeira e a oferta de diversos projetos e clubes voltados para o ensino médio são exemplos concretos de como a escola prepara os estudantes para desafios futuros. A estudante destaca como sua participação nessas atividades influenciou significativamente sua vida fora da escola, promovendo uma cultura de colaboração e tomada de decisões compartilhadas. Assim, as práticas de LD não só enriquecem o ambiente educacional, mas também transformam a vida dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos ativos e responsáveis.

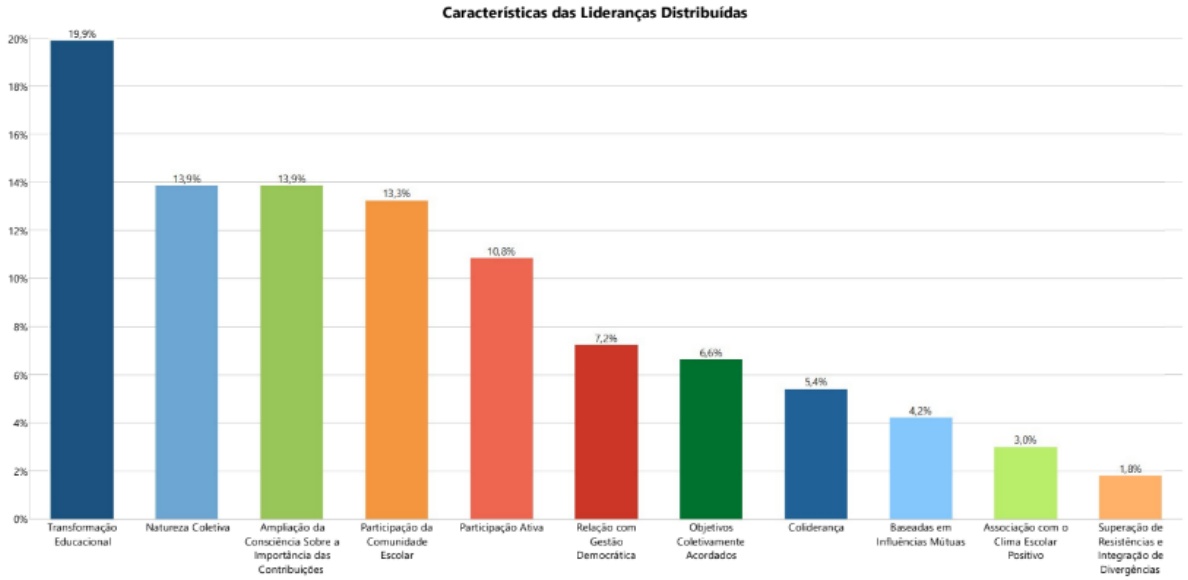
A LD na promoção de uma gestão escolar inclusiva, participativa e transformadora pode ser depreendida dessa análise, refletindo a visão dos estudantes sobre um ambiente escolar onde a liderança é distribuída, contribuindo para uma educação de qualidade.

Quadro 05: frequência e percentual de categorias de respostas dos estudantes

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Transformação Educacional	33	19,9%	19,9%
Natureza Coletiva	23	13,9%	13,9%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	23	13,9%	13,9%
Participação da Comunidade Escolar	22	13,3%	13,3%
Participação Ativa	18	10,8%	10,8%
Relação com Gestão Democrática	12	7,2%	7,2%
Objetivos Coletivamente Acordados	11	6,6%	6,6%
Coliderança	9	5,4%	5,4%
Baseadas em Influências Mútuas	7	4,2%	4,2%
Associação com o Clima Escolar Positivo	5	3,0%	3,0%
Superação de Resistências e Integração de Divergências	3	1,8%	1,8%
TOTAL (válido)	166	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	166	100,0%	-

Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Gráfico 01: frequência e percentual das categorias de respostas dos estudantes



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Analisando os dados apresentados no quadro cinco e no gráfico um acima, verificamos que os estudantes atribuem grande importância à LD na escola. Com 19,9% das respostas, a categoria "transformação educacional" destaca-se, evidenciando o reconhecimento dos estudantes sobre a capacidade da LD de promover mudanças na escola, estimulando uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões. O participante (5) reforça essa percepção ao relatar:

> [...] toda decisão que os conselheiros e líderes de cada sala são conversadas antes. Ano passado a gente tinha, na minha sala pelo menos, uma caderneta que a gente escrevia opiniões, o que a gente iria fazer em tal ação. A gente conversava com a sala, discutia o que a gente queria fazer sobre e depois a gente discutia com a gestão, com os acolhedores, gremistas e direção.

Outro ponto relevante é a categoria "natureza coletiva", que representa 13,9% das respostas dos estudantes. Isso reflete a compreensão deles sobre as LD, nas quais a liderança não é restrita a indivíduos específicos, mas envolve todos os membros da comunidade escolar, emergindo das interações complexas entre eles (Woods, 2005). Um estudante afirmou diretamente:

> O protagonismo e a liderança, você fazendo as coisas até que não são a sua obrigação como líder, em questão de ajudar o próximo. Fazendo do seu coração mesmo, você ajudar outro ou sempre poder ajudar alguém, questão de professor, questão de aluno, em todas as pautas, sem ninguém pedindo ajuda, sem você ter a noção que você precisa ajudar aquela pessoa." (Participante estudante 3).

E possível visualizar ainda com 10,3%, com uma certa relevância, a categoria

“participação da comunidade escolar”, que demonstra a valorização que os estudantes atribuem à participação ativa de todos os agentes escolares nos processos de tomada de decisões e na busca de objetivos coletivamente acordados. Observa-se, na interação participativa, que os estudantes entendem a importância de trabalhar juntos, ouvir uns aos outros e se envolver nas decisões para melhorar a escola para todos. Como exemplo disso o participante (4) relatou:

> [...] os professores sempre deixam aberto para a gente se a gente tem alguma ideia, até para diversificar a aula, por exemplo, para não ficar aquela coisa maçante toda vez, mas a gente participa bastante. A gente já deu, principalmente nas aulas práticas, a gente sempre tenta trazer alguma prática diferente para a gente fazer, agora no laboratório também é um pedido de ser utilizado, mas quando a gente tinha livre, a gente praticamente trazia todas as práticas que a gente ia fazer.

Essa consciência é fundamental para garantir uma educação de qualidade, além de preparar os estudantes para serem cidadãos ativos e responsáveis em suas comunidades. Outro momento significativo surgiu observando alguns estudantes conversando em um pequeno grupo, pudemos ouvir no diálogo entre eles como a distribuição de lideranças estava ocorrendo naquela escola, evidenciando que dois estudantes mais sociável tendem a assumir papéis de liderança enquanto os mais reservados seguem suas orientações. Os estudantes "A" e "B" guiaram uma discussão e propuseram soluções para um conflito de ideias que estava acontecendo no grupo em relação à organização de times de vôlei. Os amigos "C" e "D" ouviram e opinaram sem muita interferência, seguindo as orientações dos estudantes "A" e "B" sem muita argumentação. A atividade prosseguiu com a organização dos estudantes na quadra e o início do jogo.

Em outra situação de observação, dois estudantes demonstraram um claro senso de responsabilidade e comprometimento, contribuindo com diversas sugestões e colaborando ativamente entre si. Eles enfatizaram a importância de uma abordagem coletiva para liderança na escola, onde todos têm a oportunidade de influenciar e contribuir para a comunidade educacional, independentemente de ocuparem posições formais de liderança. Isso reforça a ideia de que a LD tem o potencial de promover uma cultura de participação ativa e colaboração (Spillane, 2006). Como mencionado pela participante aluno (5), em seu relato que:

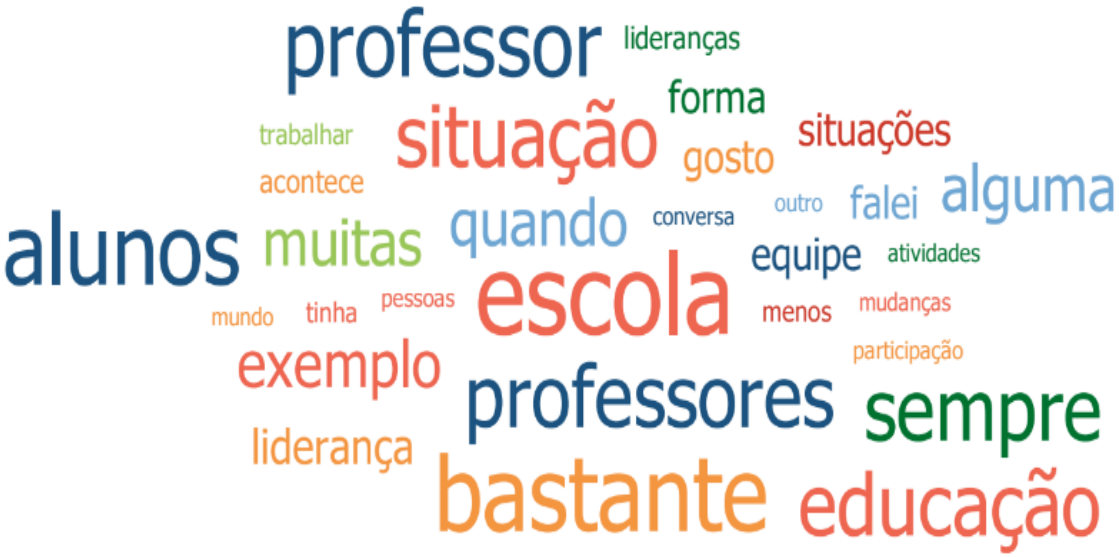
> A educação é essencial para a gente e são essas pessoas educadas que já fizeram mudanças enormes no mundo, a gente tem exemplos maravilhosos aqui no mundo, como a Malala, ela mudou muita coisa em prol da educação, então eu acho que a educação deveria ser mais valorizada pela gente, isso é um tema que deveria ser um pouco mais falado hoje em dia sobre a educação, porque a educação pode mudar muito mais do que a gente está acostumado, a educação já mudou muita coisa e pode mudar muito mais, pessoas educadas mudam o mundo.

No segmento estudante foi possível evidenciar o reconhecimento da importância da educação na transformação social, corroborando a relevância atribuída à LD.

Além disso, o participante aluno (5), expressou sua visão sobre sua própria representação e participação no contexto escolar, afirmando: “Eu sou igual a todos os meus colegas, eu não sou igual a um professor que já é formado em universidades, eu acho que sou igual a todos os colegas, eu só represento mais deles do que eles próprios”. Essa declaração ressalta a ideia de igualdade entre os estudantes e a compreensão de que a LD distribuída não se limita a indivíduos específicos, mas envolve toda a comunidade escolar, cada um contribuindo com sua própria voz e perspectiva (Woods, 2005).

Na sequência apresentamos a nuvem de palavras do segmento dos funcionários com as 30 palavras mais recorrentes:

Figura 02: nuvem de palavras mais usadas no segmento dos funcionários



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Ao analisar as 30 palavras que mais se sobressaíram nas entrevistas com o segmento dos funcionários, encontramos algumas mais relevantes como: “professor” e “professores”, “educação”, “escola”, “alunos”, “atividades”, “equipe”, “liderança” e “participação”.

Considerando e refletindo sobre a palavra “professor” e sua relação com as LD na perspectiva dos funcionários, eles acreditam que os professores são centrais na implementação dessas lideranças, pois frequentemente assumem papéis de coliderança e influenciam mutuamente as decisões educacionais.

Em relação à contribuição para a gestão participativa e democrática, os professores, ao se tornarem líderes informais, ajudam a descentralizar a gestão e promover uma participação mais ativa de toda a comunidade escolar. Como exemplificado por um dos funcionários:

> Aqui nós estamos bem unidos. É tudo uma equipe. A gente faz papel de agente. Às vezes as pessoas estão chorando. E até de psicólogo, às vezes. Então aqui é uma escola muito boa. Aqui o pessoal não é assim. Não tem intriga. Então a gente é muito unido. Um vai ajudar o outro. Sempre ajuda. Então tá sempre todo mundo junto ali ajudando em tudo. É professor ajudando nós. Nós ajudando os professores. No que a gente pode e no que a gente sabe. Mas é tudo unido." (funcionário (1)).

Portanto é possível constatar que os professores assumem informalmente papeis de liderança, influenciando a coesão e o funcionamento harmonioso da equipe escolar, contribuindo para um clima positivo e uma gestão participativa e democrática.

Em relação à "educação" e às LD, a educação é o contexto no qual essas lideranças se manifestam. O foco na educação permite que as interações e influências mútuas dos membros da escola se desenvolvam. Logo, entendemos que as LD favorecem abordagens inclusivas e colaborativas nas tomadas de decisões, o que pode contribuir com uma gestão escolar participativa e democrática.

Além disso, a recorrência da palavra "escola" pode indicar o ambiente no qual as LD emergem, envolvendo todos os seus membros, incluindo funcionários, professores, estudantes e famílias. A LD contribui, dessa forma, para a transformação da escola em um espaço de gestão compartilhada e democrática, promovendo um clima escolar positivo. No entanto, como alerta Woods (2005), a LD se manifesta a partir das interações complexas entre todos os agentes da escola, podendo variar de acordo com as diferentes situações compõem o cotidiano escolar.

Corroborando Spillane (2006) e Woods (2005), foi evidenciado por esta investigação que qualquer membro da comunidade escolar pode assumir papéis de liderança, dependendo das interações diárias e da colaboração entre todos. Essa abordagem amplia a conscientização sobre as contribuições individuais na busca por objetivos comuns, promovendo lideranças emergentes, compartilhadas por todos. Isso orienta a equipe em direção a objetivos claros e alcançáveis, ressaltando a importância da contribuição de cada membro para o sucesso coletivo.

Ao analisar as palavras mais mencionadas pelos funcionários nas entrevistas — "professor" e "professores", "educação", "escola", "alunos", "atividades", "equipe", "liderança" e "participação" — podemos observar uma forte ênfase na colaboração e participação de diversos agentes escolares. Essas palavras refletem a percepção dos funcionários sobre a importância de uma liderança que envolve todos os membros da comunidade escolar, o que está em consonância com as categorias de LD, tais como "coliderança", "participação ativa" e "natureza coletiva".

Os funcionários reconhecem que professores e estudantes desempenham papéis cruciais no processo educativo, indicando uma visão de que a liderança deve ser compartilhada e inclusiva. A ênfase em termos como "atividades" e "alunos" sugere que a participação estudantil é vista como essencial, em conformidade aos princípios de uma gestão escolar participativa e democrática.

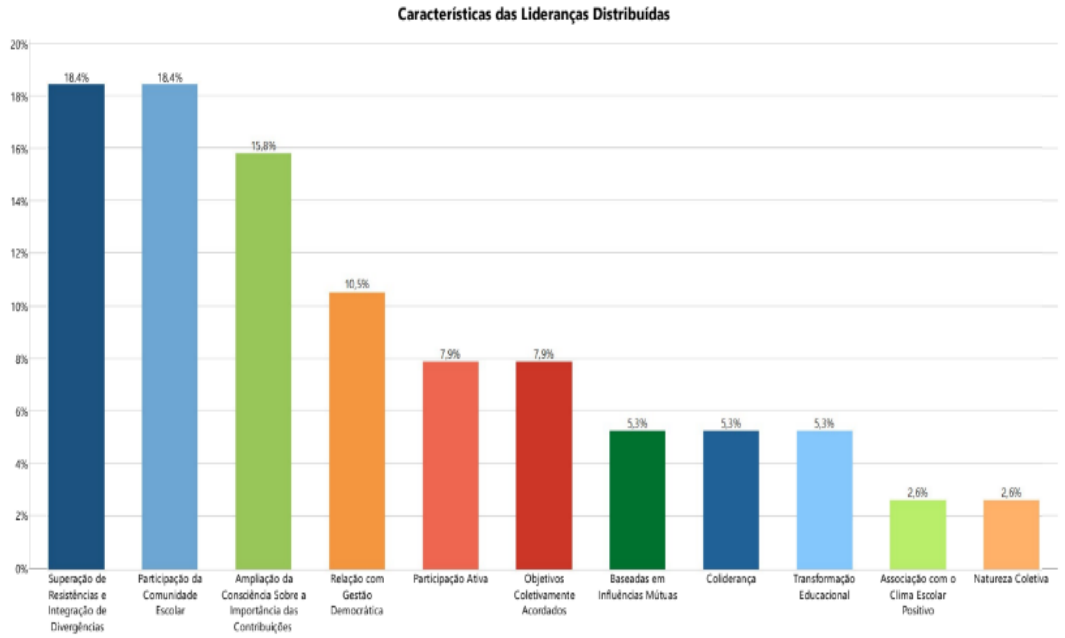
Essas percepções dos funcionários podem subsidiar práticas educacionais que valorizem a LD, promovendo um ambiente escolar participativo, voltado ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a análise das palavras destacadas revela uma compreensão implícita de que a liderança na escola deve ser um fenômeno coletivo, com todos os membros contribuindo ativamente para a tomada de decisões e a busca de objetivos comuns.

Na sequência apresentamos o quadro seis e no gráfico dois do segmento dos funcionários com informações relevantes para a pesquisa.

Quadro 06: frequência e percentual de categorias de respostas dos funcionários

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Superação de Resistências e Integração de Divergências	7	18,4%	18,4%
Participação da Comunidade Escolar	7	18,4%	18,4%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	6	15,8%	15,8%
Relação com Gestão Democrática	4	10,5%	10,5%
Participação Ativa	3	7,9%	7,9%
Objetivos Coletivamente Acordados	3	7,9%	7,9%
Baseadas em Influências Mútuas	2	5,3%	5,3%
Coliderança	2	5,3%	5,3%
Transformação Educacional	2	5,3%	5,3%
Associação com o Clima Escolar Positivo	1	2,6%	2,6%
Natureza Coletiva	1	2,6%	2,6%
TOTAL (válido)	38	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	38	100,0%	-

Gráfico 02: frequência e percentual das categorias de respostas dos funcionários



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Na perspectiva dos funcionários, encontramos em destaque a importância de “superar resistências e integrar divergências” como um dos aspectos mais significativos na LD, representando 18,4% do total de sete frequências. A LD refere-se a um modelo de liderança no qual o poder e a responsabilidade são distribuídos entre vários membros da organização. Em uma escola, isso significa que não apenas a direção e os coordenadores têm papéis de liderança, mas também professores, funcionários, estudantes e até pais podem assumir responsabilidades de liderança, dependendo das necessidades e situações específicas. No relato da funcionária (2), fica claro como esses elementos são importantes para uma gestão voltada à participação e às aprendizagens.

> Olha, nós trabalhamos bastante isso em ATPC, nós trabalhamos bastante isso em... como que chama aquela reunião, aquela reunião sozinha com cada professor? Que é uma conexão, mas tem uma... tem uma palavra-chave para isso, é o nome certo. É, quando elas procuram equilibrar o que elas estão passando com o que está sendo acontecido, alinhamento. O alinhamento, acontece bastante quando elas trabalham o currículo com todo mundo e com os alunos também quando é necessário.

É possível ainda encontrar na análise do quadro seis e do gráfico dois a “participação da comunidade escolar” que é um elemento central da LD distribuída, representando 18,4% das respostas. Isso evidencia a valorização do envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na condução dos processos educacionais. os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de contribuir para as decisões importantes, garantindo que diversas perspectivas sejam consideradas e valorizadas. Conforme destacou o mesmo funcionário (a) (2):

> Olha, geralmente são conselhos, são planejamento, e acabam envolvendo alunos acolhedores, alunos do grêmio. Eles realizam atividades principalmente nas primeiras reuniões semestrais, no começo do ano, no meio do ano. Porque eles estão acolhendo a gente de volta e realizam dinâmicas, conversa sobre situações que podem melhorar ou não. Tem uma mesa redonda nessa situação.

Os dados ressaltam ainda a “Associação com o clima escolar positivo”, sugerindo que essas abordagens complementares têm o potencial de criar ambientes educacionais inclusivos e adaptáveis. Um clima escolar positivo é um ambiente educacional onde todos os membros da comunidade se sentem seguros, respeitados e valorizados. É um ambiente que promove o bem-estar emocional e social, facilitando as aprendizagens.

De acordo com Vinha, Morais e Moro (2018), "o clima escolar é o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa" (p. 316).

A seguir, apresentamos um quadro que resume as dimensões do clima escolar positivo, conforme descrito na literatura:

Quadro 07: quadro das dimensões do clima escolar

DIMENSÕES	DESCRITORES	INDICADORES
Segurança	Regras	As regras são devidamente comunicadas a respeito da violência física e abuso verbal. A aplicação das normas é clara e consistente.
	Segurança física	Educadores e estudantes sentem-se seguros, quanto a danos físicos na escola.
	Segurança social e emocional	Estudantes se sentem seguros em relação a abuso verbal, intimidação, provocação e exclusão
Ensino e aprendizagem	Apoio à aprendizagem	No ensino, é previsto o constante apoio: *feedback* construtivo e incentivo para que haja empenho nas atividades, atenção individualizada aos que requerem maior atenção, e oportunidades de demonstrar os conhecimentos adquiridos, de diferentes formas.
	Aprendizagem social e cívica	Apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas, o que incide na resolução de conflitos, reflexão e responsabilidade nas tomadas de decisão.
Relações interpessoais	Respeito pela diversidade	Respeito mútuo pelas diferenças existentes em todos os níveis da escola: aluno-aluno; educadores-aluno; adulto-educadores.
	Apoio social - adultos	Estabelecimento de relações de confiança e cooperação entre adultos e, por parte dos educadores, apoio aos estudantes, prezando por boas expectativas para o sucesso, disposição para ouvir e apoiar.
Ambiente institucional	Conectividade e engajamento da escola	Sentimento de pertença e identificação com a escola, reconhecimento das normas institucionais e incentivo à ampla participação, na vida da escola, para os alunos e suas famílias.
	Ambiente físico	Organização, limpeza, ordem, “beleza” das instalações, recursos e materiais adequados e conservados.

Fonte: Adaptado de Cohen, Pickeral; McCloskey (2008), apud Moro (2020, p. 65).

Tendo em mente essas dimensões, Moro (2020) considera um clima escolar positivo, como aquele que

> [...] corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influi na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (p. 405).

Assim, um clima escolar positivo é caracterizado por "um ambiente favorável à

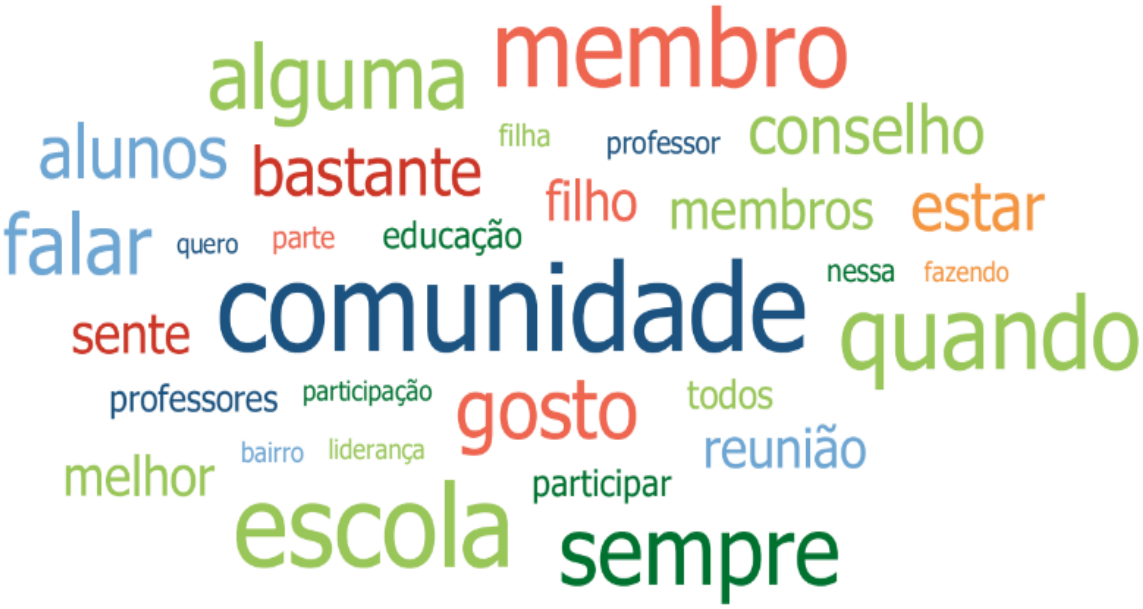
aprendizagem" onde os estudantes "desfrutam de um clima emocional positivo", resultando em melhores desempenhos acadêmicos e na criação de um "sentimento de pertencimento elevado em uma escola, gerado pelo clima positivo" (p. 317). Como relatado pelo funcionário (2) da escola: "Ah, conversam. Inclusive a eletiva, não digo essa última, mas a escola sempre procurou colocar a eletiva com o professor de uma área e com o professor de outra área, para poder fazer essa conexão e trabalhar o que eles decidirem dessa conexão com os alunos." Integrar esses princípios pode promover uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos estudantes e na formação cidadã.

Práticas relacionadas à "pedagogia da presença" foram observadas durante uma conversa entre alguns estudantes e uma funcionária da escola. A pedagogia da presença é uma abordagem educacional que enfatiza a importância da interação pessoal e da presença ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Naquela ocasião, a funcionária compartilhou opiniões e sugestões sobre como compartilhar lideranças na escola. Ela aconselhou os estudantes a apresentarem suas ideias para os professores no momento da pedagogia da presença ou nas reuniões habituais. A conversa começou com a participação de três estudantes e, posteriormente, contou com a presença de um professor e da funcionária. Foi interessante observar como a funcionária se envolveu ativamente na discussão, trazendo à tona suas experiências e preocupações, especialmente sobre o comportamento de alguns estudantes que haviam danificado o recém-reformado banheiro da escola. Durante a conversa, alguns participantes enfatizaram a importância de estabelecer canais de comunicação mais abertos e transparentes, enquanto outros destacaram a necessidade de promover a colaboração e o trabalho em equipe em todas as áreas da escola. Isso incluía instruir os estudantes sobre o uso adequado dos espaços e a realidade da quantidade reduzida de funcionários da limpeza para uma escola que atende 414 alunos em período integral.

Essa interação participativa evidenciou como estudantes, professores e funcionários podem exercer lideranças em seus próprios segmentos e na escola como um todo, colaborando para encontrar soluções para problemas cotidianos da instituição. Conforme destacado pela literatura, a gestão democrática e a LD são interdependentes e complementares, promovendo um ambiente educacional onde todos os membros da comunidade escolar têm voz e participação ativa (Boeing, 2022a; Silva, 2020). Isso não apenas contribui para a resolução de problemas cotidianos, mas também fortalece a cultura escolar de cooperação e participação, essencial para a efetivação da democracia escolar (Santos, Prsybyciem e Bonez, 2020; Nogueira, 2011).

Figura 03: nuvem de palavras mais usadas no segmento membros da comunidade



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

A análise das 30 palavras-chave emergentes das entrevistas com os membros da comunidade escolar revela nuances significativas sobre a implementação e a percepção das LD e da gestão democrática. As palavras "comunidade", "participação", "liderança", "reunião", "filho" e "conselho" foram identificadas como centrais, refletindo aspectos tanto positivos quanto alguns desafios.

A inclusão da palavra "comunidade" ressalta a importância de um ambiente colaborativo onde todos os membros da escola, incluindo pais, alunos, professores e funcionários, são reconhecidos como parte essencial do processo educativo. Este enfoque está em consonância com os princípios das LD, que, segundo Woods (2005) constituem-se, entre outros, da descentralização de poder e da participação inclusiva.

A ênfase na “participação” dos membros da comunidade sublinha a democratização do processo decisório, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de contribuir e influenciar as decisões. Isso não apenas aumenta o compromisso coletivo, mas também potencializa a eficácia das ações educativas. Segundo Sousa (2019), a participação da comunidade é essencial para a efetivação da gestão democrática, destacando que a colaboração ativa e a integração dos diversos agentes são fundamentais para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Silva (2020) afirma que a gestão democrática se fortalece quando decisões são descentralizadas, permitindo uma maior participação de todos os envolvidos, o que, por sua vez, amplia a transparência e a confiança no processo decisório.

A referência à “liderança” em um contexto distribuído sugere um modelo no qual diversos agentes, além das lideranças formais, assumem papéis de liderança. Esse modelo promove uma gestão mais colaborativa e inclusiva, alinhada com os objetivos da gestão

democrática. No entanto, pode surgir uma complexidade na definição clara das responsabilidades, o que pode comprometer a eficácia da liderança se não for adequadamente coordenada. A ideia de coliderança, onde vários membros participam ativamente do processo decisório, é um elemento central que pode fortalecer a inclusão e a diversidade de perspectivas nas decisões escolares. Como destacado por Barni e Silva (2022), a coliderança se torna essencial para criar um ambiente onde todas as vozes sejam ouvidas, favorecendo uma gestão mais democrática e participativa.

Já a palavra "reuniões" é identificada com espaços cruciais para a discussão e tomada de decisões colaborativas. Elas oferecem oportunidades para a “coliderança” e para a definição coletiva de metas e estratégias, fundamentais para a implementação das LD. Contudo, a eficácia das reuniões pode ser comprometida por fatores como falta de participação, desorganização ou foco inadequado. Como relatado pelo membro da comunidade (1):

> Quando tem, sabe, um problema, uma coisa séria assim? Aí têm as reuniões de conselho. No passado, participei de duas ou três de casos sérios que teve equipe de alunos, até um deles foi retirado da escola por conta de sérios problemas que vinham acontecendo, desrespeito, agressão, foi convidado a se retirar.

Essa situação exigiu um comprometimento significativo dos participantes, pois é essencial que todas as opiniões sejam consideradas e que todos estejam bem informados sobre o assunto em discussão para que possam contribuir de forma significativa.

Além disso, a existência de "conselhos" escolares é igualmente fundamental, pois permite a tomada de decisões compartilhadas e a representação diversa de interesses, fortalecendo a gestão democrática. No entanto, a efetividade dos conselhos depende da verdadeira representatividade e da inclusão efetiva de todas as vozes da comunidade escolar. Carvalho, Sobral e Mansur (2020) argumentam que um conselho eficaz deve garantir a representatividade de todos os segmentos da escola, promovendo um ambiente onde as decisões são fruto de um consenso verdadeiramente colaborativo.

Ademais, a menção a "filho" destaca a importância da voz estudantil no processo educativo, enfatizando a necessidade de formar cidadãos críticos e participativos. Esse aspecto é fundamental para a democracia escolar, pois garante que os estudantes sejam ouvidos e envolvidos nas decisões que afetam seu ambiente de aprendizagem. No entanto, equilibrar as vozes dos estudantes com as dos adultos pode apresentar desafios, especialmente em contextos onde os adultos têm mais poder decisório. É essencial desenvolver estratégias que promovam a equidade e a efetiva inclusão dos estudantes nas discussões e decisões escolares (Boeing, 2022b).

Portanto, a análise das palavras "comunidade", "participação", "liderança", "reunião", "filho" e "conselho" na nuvem de palavras do segmento membros da comunidade e a discussão

sobre LD e gestão democrática encontram suporte nos conceitos e nos temas éticos e políticos que Nogueira (2011) aborda em seu trabalho. A ênfase de Nogueira na participação ativa, na inclusão da comunidade e na coliderança ressoa com os aspectos destacados na análise. Além disso, os desafios práticos mencionados, como a clareza nas responsabilidades de liderança e a eficácia das reuniões e conselhos, também são abordados por Nogueira, que sugere estratégias para garantir representatividade e participação efetiva.

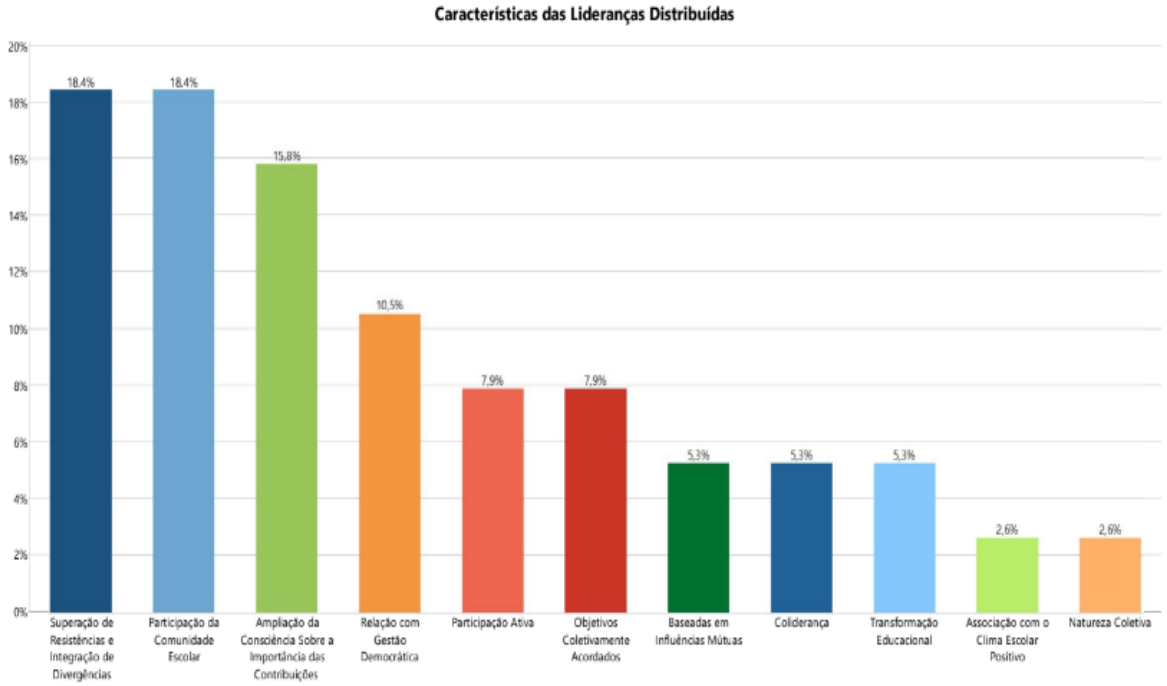
Para complementar a compreensão dos dados discutidos anteriormente, podemos analisar o quadro e o gráfico que fornecem informações adicionais relevantes.

Quadro 08: frequência e percentual de categorias de respostas dos membros da comunidade

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Participação da Comunidade Escolar	24	26,4%	26,4%
Associação com o Clima Escolar Positivo	15	16,5%	16,5%
Transformação Educacional	10	11,0%	11,0%
Relação com Gestão Democrática	8	8,8%	8,8%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	7	7,7%	7,7%
Natureza Coletiva	6	6,6%	6,6%
Participação Ativa	5	5,5%	5,5%
Baseadas em Influências Mútuas	5	5,5%	5,5%
Objetivos Coletivamente Acordados	5	5,5%	5,5%
Superação de Resistências e Integração de Divergências	4	4,4%	4,4%
Coliderança	2	2,2%	2,2%
TOTAL (válido)	91	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	91	100,0%	-

Fonte: elaborado pelos autores e o colaborador externo no software MAXQDA22

Gráfico 03: frequência e percentual das categorias de respostas dos membros da comunidade



Fonte: elaborado pelos autores e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Nos dados apresentados no quadro oito e no gráfico três, que ilustram a crescente relevância da LD no contexto educacional contemporâneo, observamos que esse conceito, caracterizado pela partilha de poder e responsabilidades entre diversos membros da comunidade escolar, como equipe gestora, funcionários, professores, estudantes e pais/responsáveis, é essencial para a promoção da gestão democrática, afirmação que é corroborada por Woods (2005).

A categoria "participação da comunidade escolar" é particularmente preponderante, representando 26,4% das respostas dos pais e responsáveis pesquisados. Esta alta porcentagem destaca a valorização da inclusão ativa de todos os interessados na escola, correlacionando-se com os 16,5% atribuídos à "Associação com o clima escolar positivo." Esse dado sugere que as LD têm o potencial de fomentar ambientes educacionais inclusivos e adaptáveis, essenciais para a formação cidadã e a qualidade educacional. Além disso, 11% das respostas ressaltam a "Transformação Educacional," indicando que as LD vão além da execução de processos administrativos, desempenhando um papel relevante na transformação educacional ao promover uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões. Como evidenciado por uma mãe de estudante, que sugeriu a instalação de um portão para restringir a entrada no pátio:

[...] uma vez eu conversei com a direção da escola, falei, diretor (a), respeito de ter um

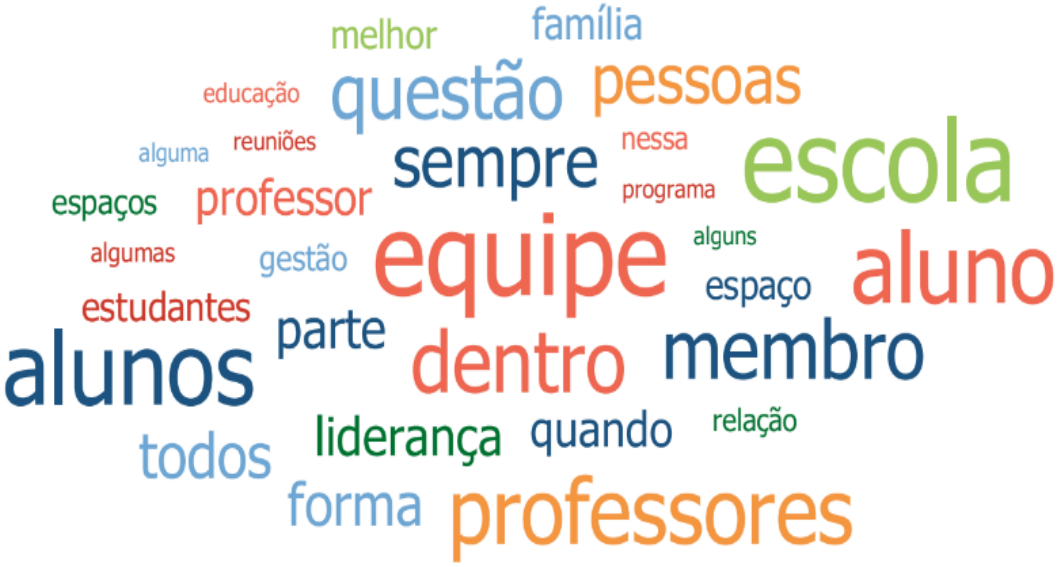
> portão ali, que a gente não passasse, os pais não passassem, chegassem na escola, chegassem até no pátio, e aquela vez que teve invasão na escola, eu falei com o diretor (a), mãe, tem coisa que a gente não tem controle, se o que vier acontecer, vai acontecer. Eu sempre ia pensando com tanto, maluco, fico tão incomodada, aquele portão, e o pai chega e entra no pátio, uma vez eu até falei para ela. Hoje a minha filha veio aqui e falou, mãe, você vai ficar feliz, tem um portão lá que ninguém vai passar para o pátio. Glória a Deus, amém" (membro da comunidade (1)).

Além disso, a categoria "transformação educacional" destaca-se como relevante, representando 11,0% das respostas. Isso indica um reconhecimento da necessidade de promover mudanças e inovações na escola, indo além da gestão administrativa tradicional.

É possível ainda encontrar a porcentagem de 9,1% da categoria "natureza coletiva", ressaltando a importância de reconhecer que o processo de liderança não é centralizado em um único líder, mas sim emergente das interações entre todos os membros da comunidade escolar. Essa abordagem coletiva está alinhada à valorização das contribuições individuais e a busca por objetivos comuns, promovendo uma cultura de colaboração e responsabilidade compartilhada.

Esses resultados indicam que as LD promovem uma gestão escolar mais democrática e inclusiva, evidenciada pela alta valorização da participação ativa da comunidade. A capacidade de integração e colaboração entre todos os membros, bem como a implementação de mudanças concretas, fortalece a cultura de participação e inovação nas escolas. Isso sugere que a liderança compartilhada é crucial para a transformação educacional e a melhoria contínua dos ambientes escolares.

Figura 04: nuvem de palavras mais usadas no segmento equipe gestora



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Considerando as palavras dispostas na nuvem referente ao segmento da equipe gestora, é possível refletir que no âmbito da educação, a análise das práticas de liderança nas escolas

tem revelado a centralidade de certas palavras que refletem as dinâmicas colaborativas e inclusivas das LD e das lideranças democráticas. Com base nessa dessa perspectiva, a compreensão de termos como "equipe", "professores", "estudantes", "escola", "liderança", "educação", "família" e "relação" se torna fundamental para a construção de um ambiente educacional eficaz e participativo.

A palavra "equipe", por exemplo, emerge como um pilar essencial nas LD e também das lideranças democráticas no sentido dessas lideranças atribuído por Woods (2005), pois enfatiza a colaboração e a participação coletiva. Nesse contexto, a valorização da contribuição de todos os membros da equipe escolar, incluindo diretores, professores, estudantes e demais funcionários é bastante relevante para fomentar um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo.

A formação de uma equipe eficaz não apenas promove a implementação bem-sucedida de processos educacionais participativos, mas também contribui significativamente para a criação de um clima escolar positivo, onde todos se sentem parte integrante do processo educativo (Moro, 2020).

Como destacado por Conti (2019), “é pertinente examinar a necessidade de liderança no interior das escolas, tanto dos diretores como dos professores” (p. 01). Esse ponto é reforçado pela opinião de um membro da equipe gestora:

> Ah, eu acho que a nossa escola aqui, eles já perceberam que todos são educadores, né? Então, assim, não tem a merendeira, tem a merendeira que ela é responsável pela merenda, mas que se ela ver alguma coisa errada, alguma coisa que aquele aluno, ele é um humano fazendo algo errado dentro das regras éticas e morais de uma sociedade, ela vai falar para ele parar de fazer, né? (Equipe Gestora (1)).

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental nesse cenário. Em uma perspectiva de LD, os professores são reconhecidos como lideranças nas suas respectivas áreas, desempenhando papéis vitais na tomada de decisões e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A valorização dos professores como lideranças fortalece a capacidade das instituições escolares de atender de maneira mais eficaz às necessidades dos estudantes, promovendo a qualidade e a relevância do ensino.

Para Weinstein, Muñoz e Louzano (2019), “a liderança é fundamental para a melhora e para a construção de uma boa escola” (p. 05). A integrante da equipe gestora (1) reforça essa visão quando em seu relato diz:

> Então, o meu papel é organizar espaços, olhar a questão da indisciplina, trazer as formações do que é indisciplina também, do que é violência, manter o clima, trazer alguns pontos, saber o que trazer também. [...] E a escola faz acontecer, né? Então, vamos fazer acontecer da melhor forma para que o aluno aprenda.

A inclusão dos estudantes é outro aspecto importante das LD. Nesse modelo, os estudantes não são apenas destinatários passivos do processo educativo, mas participantes ativos que contribuem com suas perspectivas e influenciam as decisões que afetam suas aprendizagens e o ambiente escolar. Essa inclusão pode aumentar significativamente a motivação e o engajamento dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e relevantes para suas vidas.

A atenção ao ambiente escolar, representada pela palavra "escolar", é igualmente vital. Em um contexto de LD e lideranças democráticas é essencial criar espaços nos quais todos os agentes se sintam valorizados e possam contribuir para o desenvolvimento e melhoria contínua da escola. Isso envolve uma abordagem que considera as necessidades e os contextos diversos dos envolvidos, promovendo uma cultura de respeito e colaboração, o que ficou evidenciado no relato da gestora (1), quando ressalta a importância das reuniões de alinhamento: "A gente não faz o alinhamento só trio gestor, a gente faz o alinhamento trio gestor e PCAs. E aí, a partir disso, a gente faz outros tipos de alinhamentos".

Já em consideração a palavra "liderança" em um contexto distribuído e democrático transcende a ideia de um único líder centralizado, adotando uma abordagem mais coletiva e adaptativa. Nesse modelo, diferentes membros da comunidade escolar exercem liderança em diversas situações, promovendo uma gestão escolar flexível que valoriza a diversidade de perspectivas e a colaboração entre todos os envolvidos. Neves (2019) explica que:

> [...]não é possível identificar um ‘único estilo ou modelo de liderança num determinado contexto, pois existem múltiplas e potenciais combinações entre modelos que se adaptam consoante as situações e os problemas” (p. 438-439).

Essa abordagem é confirmada pelo membro da equipe gestora (2) em seu relato quando diz que: "As decisões são discutidas seja em reuniões de alinhamento ou em ATPCs ou em conselhos de escola, a diretora convoca os responsáveis para cada um dos conselhos ou quando é algo mais geral, mesmo sendo coletivo, para as tomadas de algumas decisões". Dessa maneira, a educação, como núcleo da discussão sobre liderança escolar, é vista como um processo colaborativo que envolve todos os agentes da escola. Ademais, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, que consideram as necessidades e os contextos dos estudantes, é fundamental para promover uma educação de qualidade e justiça social.

Entendemos, assim que a perspectiva distribuída e democrática de liderança se coaduna com a educação como um processo que se constrói coletivamente, com a participação ativa de todos os agentes. A importância da participação da família, destacada pela palavra "família", não pode ser subestimada nessa nuvem de palavras. A colaboração entre a escola e a família é fundamental para o sucesso educacional dos estudantes. A participação ativa da família

fortalece a ligação entre as aprendizagens em casa e na escola, criando um ambiente de apoio robusto para o desenvolvimento dos estudantes.

Carvalho, Sobral e Mansur (2020) ressaltam que “a segurança participativa pode promover o surgimento e consolidação de estilos coletivos de liderança, como a liderança compartilhada” (p. 538). Essa ideia é corroborada por um excerto da entrevista do membro da equipe gestora (1), no qual destaca enfatiza a importância dessa colaboração:

> Eu tento trazer nas reuniões, nas pautas de reuniões, as questões para que essa família participe mais da educação dos filhos e eu tento sempre trazer os tutores nessa questão dessa educação de qualidade sendo oferecida.

Essa colaboração nos parece vital para garantir que as práticas educacionais sejam integradas e contextualizadas no cotidiano dos estudantes.

Ademais, a "relação" indica a essencialidade das interações nas LD e também para um clima escolar positivo e produtivo. A qualidade das interações entre os membros da comunidade escolar, baseadas em confiança, respeito e colaboração, é fundamental para facilitar uma comunicação aberta e eficaz. Essas relações são essenciais para a tomada de decisões compartilhadas e para o desenvolvimento de práticas educativas colaborativas, que são a base para um ambiente escolar harmonioso e eficaz. Como expressou a entrevistada da equipe gestora (2): "Eu sempre tenho abertura e espaço para me expressar, a direção sempre me dá esse espaço, essa oportunidade, [...] me sinto bem à vontade para falar tanto com a equipe gestora, diretor, vice-diretor, como também com os demais colegas e professores".

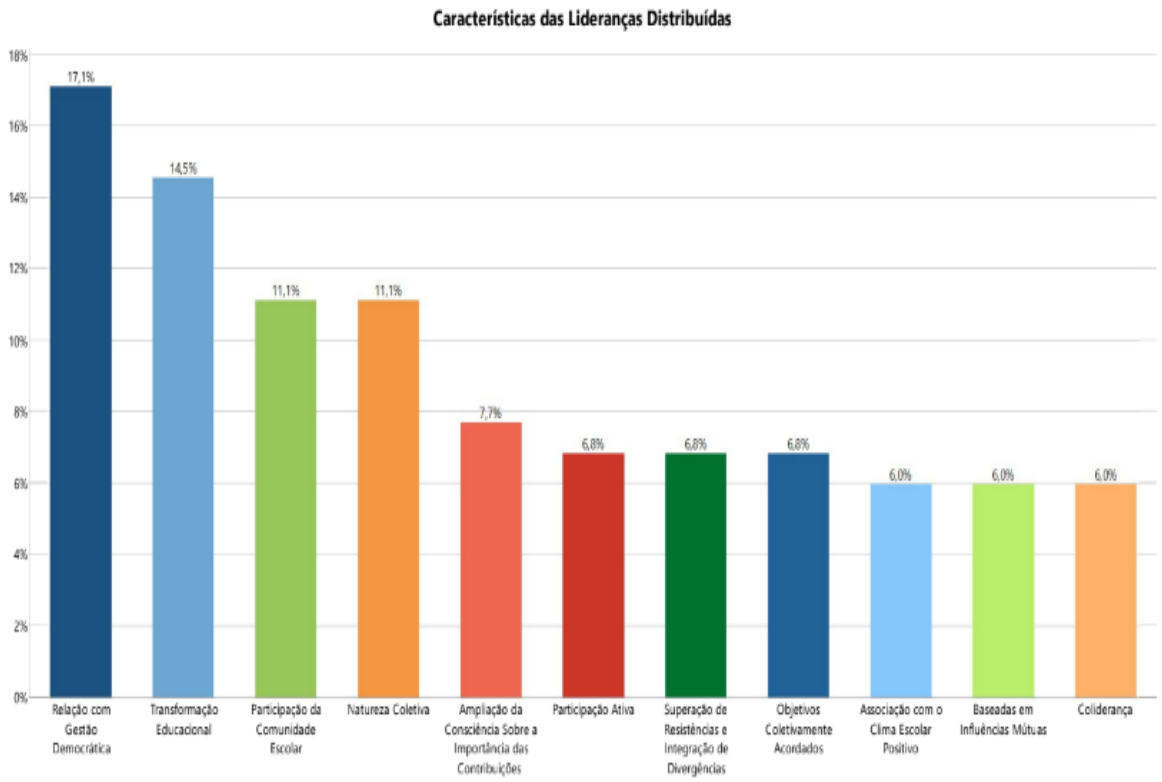
Ao analisar a nuvem de palavras do segmento da equipe gestora, foi possível verificar que, no que se refere à distribuição das lideranças, destacou-se a importância de uma abordagem colaborativa e inclusiva na gestão escolar. Além disso, valorização de todos os membros da comunidade educacional, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a construção de relações baseadas na confiança e no respeito são elementos fundamentais para a promoção de um ambiente educacional de qualidade e justiça.

Quadro 09: frequência e percentual de categorias de respostas da equipe gestora

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Relação com Gestão Democrática	20	17,1%	17,1%
Transformação Educacional	17	14,5%	14,5%
Participação da Comunidade Escolar	13	11,1%	11,1%
Natureza Coletiva	13	11,1%	11,1%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	9	7,7%	7,7%
Participação Ativa	8	6,8%	6,8%
Superação de Resistências e Integração de Divergências	8	6,8%	6,8%
Objetivos Coletivamente Acordados	8	6,8%	6,8%
Associação com o Clima Escolar Positivo	7	6,0%	6,0%
Baseadas em Influências Mútuas	7	6,0%	6,0%
Coliderança	7	6,0%	6,0%
TOTAL (válido)	117	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	117	100,0%	-

Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Gráfico 04: frequência e percentual de categorias de resposta da equipe gestora



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Após uma análise da nuvem de palavras, foi possível identificar padrões e tendências que delineiam características significativas das LD no contexto educacional. No quadro acima

apresentamos uma análise das porcentagens, que destaca aspectos importantes para a compreensão das dinâmicas de liderança na escola estudada

Os dados revelam que as categorias com maiores percentuais foram: "Relação com a Gestão Democrática", com 17,1%, sugerindo que as LD se configuram como uma abordagem colaborativa essencial para promover um ambiente educacional participativo. Esse achado aponta para as LD na ampliação da participação, colaboração e tomada de decisões compartilhadas.

Um exemplo prático disso pode ser visto na proximidade que temos com os estudantes, é possível perceber esse apontamento pelo relato do membro da equipe gestora (1) quando diz: "Eu acho que a liberdade que a gente tem para conversar com o aluno e o aluno conversar com a gente naturalmente é o mais legal da escola. Eu acho que é o que mais modifica a vida, o que mais é influenciador."

Na categoria "Transformação Educacional", que apresenta 14,5% de incidência, reforça-se a ideia de que essas lideranças desempenham um papel fundamental na transformação educacional, indo além da mera execução de processos administrativos ao incentivar uma cultura de envolvimento coletivo e decisão compartilhada.

É possível correlacionar a LD que é utilizada para fomentar a formação dos alunos, incentivando-os a questionar, refletir e participar ativamente no processo educativo e o relato da equipe gestora (1) quando diz:

> [...] o PEI, ele traz essa questão muito forte de formação desses alunos, né? Então, assim, a gente forma eles para olhar o que está acontecendo e ver se aquilo é bom, é ruim e se aquilo vai fazer diferença para a vida dele, né? Então, a cada reunião de liderança, a cada reunião dos acolhedores, a cada reunião dos gremistas, do clube também, então a gente traz algumas situações para esses alunos que são perguntas que vão nortear eles ao longo do processo. Então, a gente percebe que dentro de sala, isso já traz um impacto, porque eles trazem questões de professor, ele precisa melhorar a didática, então você tem um aluno de 11 anos que ele fala que não tá legal o jeito que o professor tá dando a aula, ele sabe que o professor não pode, não tem necessidade de gritar, que ele pode contornar a indisciplina de uma forma diferente.

Essa opinião se alinha com a ideia de que as LD vão além da implementação de processos administrativos, promovendo uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões. Essa visão é um reflexo da perspectiva e dos valores da equipe gestora em relação à transformação educacional.

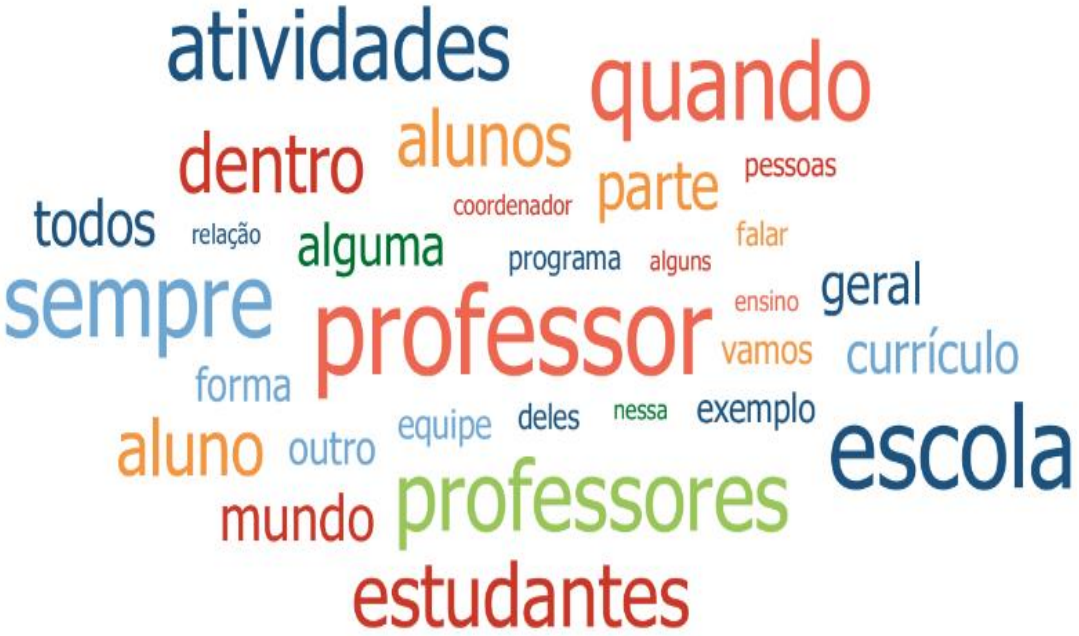
É possível encontrar ainda com uma porcentagem de 11,1% a categoria "Participação da Comunidade Escolar", que evidencia o papel das LD e da gestão democrática na descentralização do poder, envolvendo de forma inclusiva todos os membros da comunidade educacional, incluindo diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e outros agentes.

Um exemplo disso é o relato do membro (1) da equipe gestora da unidade escolar que descreve suas responsabilidades de orientação:

> Dentro das minhas responsabilidades, que, quando você vai olhar no papel, são imensas, né? Talvez a maior das funções dentro dos cargos da escola, mas eu participo orientando os professores e aí eu entro na questão da orientação muito mais como tutor, então, assim, eu oriento os professores para serem tutores, oriento as famílias a serem responsáveis, até palpito demais na questão da educação, do como ser pais, como ser presentes, oriento numa função tanto disciplinar quanto pedagógica, Eu oriento que essa criança tem um sonho, que ela tem um direito relacionado a isso. Eu acompanho cada uma das crianças em relação à presença, à questão pedagógica, a se a família está acompanhando.

Esses resultados apoiam a hipótese de que as características das LD são fundamentais para a promoção de um ambiente educacional mais colaborativo e participativo, destacando sua importância na construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

Figura 05: nuvem de palavras mais usadas no segmento professores



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

As palavras que emergem da nuvem do segmento professores são: "equipe", "professor e professores", "estudantes", "escolar", "atividades", "mundo", "currículo" e "ensino", revelando elementos de destaque das LD. Cada termo carrega componentes essenciais para a promoção de uma gestão colaborativa, inclusiva e participativa nas escolas.

A palavra "equipe" é central para o conceito de LD, pois indica a colaboração e a interdependência entre os membros da comunidade escolar. Em um modelo LD, todos os participantes — gestores, professores e outros agentes — contribuem significativamente para a tomada de decisões e implementação de ações.

Esse enfoque na equipe promove um ambiente onde a responsabilidade é compartilhada e as competências de cada agente valorizadas, resultando em uma gestão mais eficaz e inclusiva. A colaboração dentro da equipe é fundamental para garantir que todas as perspectivas sejam

consideradas, fortalecendo o processo decisório e a execução das ações.

As LD criam um ambiente onde todos têm voz e podem contribuir para a melhoria da escola. Corroborando com essa ideia o professor (1) relata que: "A tarefa, às vezes, é do tutor. O tutor também está ali para auxiliar. Mas é tarefa também do professor, é tarefa da vice, até da diretora". Como membros da equipe escolar, os professores se destacam nas análises internacionais sobre a LD (Spillane, 2006), isso ocorreu também na escola investigada. Eles desempenhavam um duplo papel: além de ensinar, participam ativamente na gestão e nas decisões pedagógicas da escola. Outrossim, os professores são as lideranças natas em suas salas de aula, pois suas decisões sobre métodos de ensino e resolução de problemas ajudam a escola a atender melhor os estudantes. Essa ênfase nos professores reflete a importância de suas vozes e experiências no desenvolvimento de uma educação mais democrática e inclusiva. Ademais, a valorização dos professores como lideranças contribui para um ambiente onde as práticas pedagógicas são constantemente aprimoradas pela colaboração e inovação, melhorando a qualidade do ensino e aumentando o engajamento e a satisfação dos próprios professores. Essas ideias se evidenciam no relato do professor (3), que afirma: "Dentro de uma sala de aula, por exemplo, a autoridade é o professor, o coordenador, o diretor, coordenador de área, coordenador geral, diretor e vice-diretor não vai interferir se não houver a solicitação do professor".

Talvez os professores sejam os que mais reconheçam que os estudantes são o foco central do processo educacional e das LD. Incluir os estudantes na tomada de decisões e na criação de um ambiente escolar participativo é essencial para promover a responsabilidade e o protagonismo juvenil. Essa abordagem incentiva os estudantes a se tornarem participantes ativos na construção do ambiente escolar, preparando-os para serem cidadãos críticos e responsáveis. A participação ativa dos estudantes nas decisões escolares fortalece sua autonomia e desenvolve habilidades de liderança desde cedo, além de evidenciar a centralidade dos estudantes no processo educacional. As LD visam envolvê-los não apenas como agentes que aprendem, mas também como agentes que ensinam e produzem conhecimentos.

Em relação ao termo "escola", ele diz respeito, nas falas dos entrevistados, a todo o ambiente da escolar, incluindo professores, estudantes, gestores e a comunidade. Quando uma escola adota um estilo de liderança em que todos ajudam a tomar decisões, ela cria um ambiente onde todas as pessoas são importantes e suas diferenças são valorizadas. Isso significa que professores, estudantes e outros agentes trabalham juntos, dando a todos a chance de participar. Para o professor (a) 2: "Sempre, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo que tem que ser decidido, a diretora sempre comunica aos professores."

Uma escola que se abre às LD busca integrar todos os seus agentes, o que pode contribuir para uma gestão escolar participativa e democrática. Essa integração é fundamental para criar um espaço onde cada membro se sinta valorizado e capaz de contribuir para o bem-

estar e sucesso da escola.

A gestão inclusiva e participativa melhora o clima escolar e promove uma cultura de respeito e colaboração. As atividades escolares refletem as práticas pedagógicas e organizacionais da escola. Em uma LD, as atividades são planejadas e executadas de forma colaborativa, envolvendo professores, estudantes e a comunidade. Esse método enriquece o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as atividades sejam relevantes e significativas para todos os participantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Para o professor(a) (3): "Ela sempre socializa e pergunta para a gente o que a gente acha, até mesmo na hora de montar os planos de ações, envolve toda a equipe." A co-criação de atividades assegura que elas atendam às necessidades e interesses de todos, tornando a educação mais prática e envolvente.

A palavra "mundo" sugere a conexão entre a educação e o contexto global. As LD podem ser catalizadoras na formação dos estudantes como cidadãos globais, conscientes e participativos, capazes de atuar no mundo de maneira crítica e responsável. Essa perspectiva global é essencial para uma educação que deseja formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios e oportunidades de um mundo interconectado. Isso implica que, além de aprenderem os conteúdos tradicionais, os estudantes também precisam entender como se comportar adequadamente e tomar decisões responsáveis em um mundo cada vez mais conectado entre diferentes culturas e países. Nesse sentido, os professores da escola pesquisada pareceram estar conscientes de que a educação que conecta os estudantes ao mundo real, ampliando seus horizontes e promovendo uma compreensão mais profunda das questões globais. Sendo assim, as LD propiciam uma educação que vai além das paredes da escola, conectando os estudantes com o mundo real e suas complexidades. É possível constatar essa ideia no relato do(a) professor(a) (3). "Você pode ser líder de qualquer situação. Vamos supor que você quer desenvolver um projeto. Então, você pode ser o mentor daquele projeto que acaba liderando um grupo de estudantes ou um grupo de professores."

Já o termo “currículo” pode ser entendido no contexto das falas dos professores, como um aspecto central dos processos de ensino-aprendizagem. Em um contexto de LD, o currículo é desenvolvido de maneira colaborativa, envolvendo professores e, eventualmente, estudantes e pais. Esse processo garante que o currículo seja relevante e atenda às necessidades de todos os envolvidos, promovendo uma educação mais personalizada e eficaz. Além disso, o desenvolvimento colaborativo do currículo permite que ele reflita as realidades e aspirações da comunidade escolar, aumentando a relevância das aprendizagens. Quando o currículo escolar é elaborado por todos os interessados e comprometidos com a escola, ele se torna mais relevante e útil no que concerne à realidade e às aspirações da comunidade escolar. As atividades e o currículo são extremamente relevantes e essenciais para a prática pedagógica, sendo

desenvolvidos de forma colaborativa para garantir que sejam significativos para todos.

Segundo Freire (1987), a participação ativa da comunidade escolar é fundamental para a construção de um currículo que reflita as realidades e aspirações dos alunos e da comunidade. Dessa forma, as aulas e atividades escolares se tornam mais interessantes e eficazes porque todos se comprometem por meio da participação ativa, da oferta de opiniões e do trabalho conjunto, identificando, elencando e definindo o que é mais importante para todos. Para mais, estudos de Fullan (2001) sobre mudança educacional destacam que a colaboração entre todos os membros da escola aumenta a eficácia e relevância do currículo. Assim, todos na escola estão alinhados e comprometidos com os objetivos comuns, tornando o currículo mais integrado e eficaz.

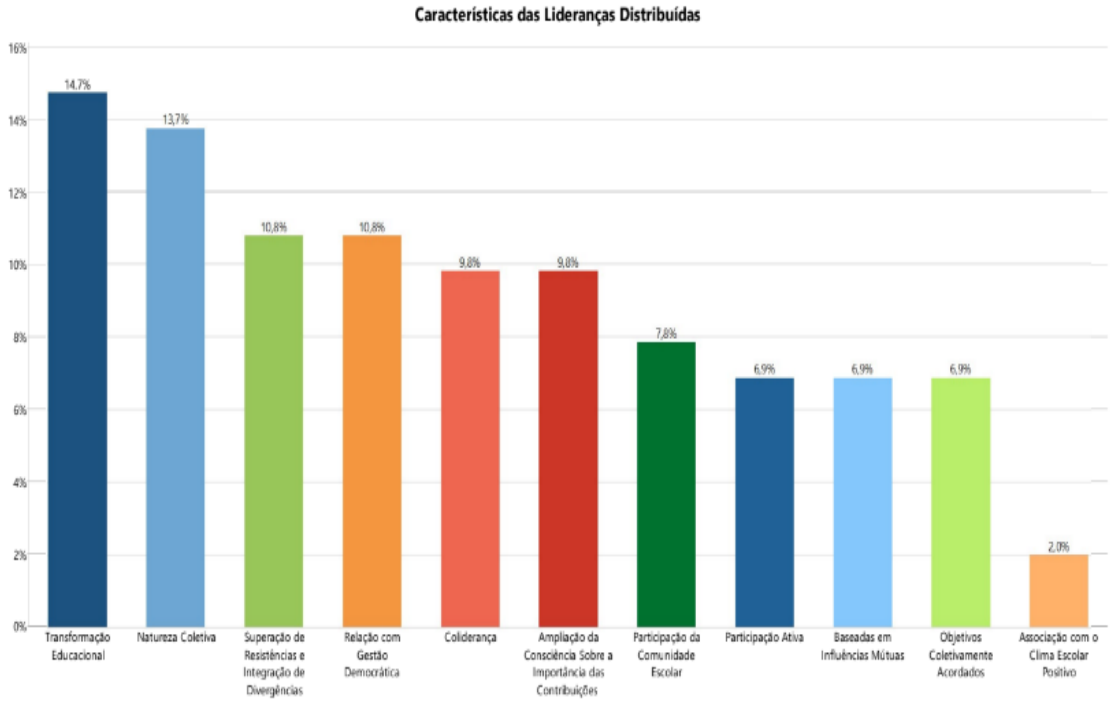
Por fim, o termo "ensino" reflete sua substância atividade fundamental da escola, beneficiando-se da autonomia dos professores, essencial para a inovação pedagógica. Dessarte, a LD pode contribuir para processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, nos quais os professores têm autonomia para inovar e adaptar suas práticas pedagógicas. Esse ambiente permite que as aprendizagens sejam mais significativas e envolventes para os estudantes, incentivando uma educação que não se limita à transmissão de conhecimento, mas que também desenvolve habilidades críticas e criativas. A autonomia dos professores é essencial para a inovação pedagógica e para a personalização do ensino. É na escola que deve ocorrer a inclusão de toda a comunidade escolar no processo de liderança e tomada de decisões, promovendo um ambiente mais inclusivo e democrático.

Quadro 10: frequência e percentual de categorias de respostas dos professores

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Transformação Educacional	15	14,7%	14,7%
Natureza Coletiva	14	13,7%	13,7%
Superação de Resistências e Integração de Divergências	11	10,8%	10,8%
Relação com Gestão Democrática	11	10,8%	10,8%
Coliderança	10	9,8%	9,8%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	10	9,8%	9,8%
Participação da Comunidade Escolar	8	7,8%	7,8%
Participação Ativa	7	6,9%	6,9%
Baseadas em Influências Mútuas	7	6,9%	6,9%
Objetivos Coletivamente Acordados	7	6,9%	6,9%
Associação com o Clima Escolar Positivo	2	2,0%	2,0%
TOTAL (válido)	102	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	102	100,0%	-

Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador esterno no software MAXQDA 22

Gráficos 05: frequência e percentual de categorias dos professores



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

A transformação educacional promovida pelas LD transcende a implementação de processos administrativos, desempenhando um papel vital na criação de uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões compartilhadas. Isso representa uma mudança de paradigma no qual todos os agentes da escola são perspectivados como corresponsáveis pelo processo educativo. Essa abordagem fortalece a capacidade da escola de se adaptar e inovar continuamente, promovendo um ambiente mais aberto dinâmico às necessidades e demandas dos estudantes.

Essa visão é corroborada pela análise dos dados obtidos, no quadro nove e no gráfico cinco, 14,7% das incidências destacaram a categoria “transformação educacional”. Logo, entendemos que os professores da escola investigada reconheciam as LD como catalisadoras de possíveis mudanças, sugerindo uma disposição significativa dos educadores em apoiar abordagens colaborativas e participativas na gestão escolar. Tal perspectiva é essencial para enfrentar os desafios impostos pelas rápidas mudanças na sociedade e nas características dos estudantes contemporâneos, evidenciando a importância de um modelo educacional que valorize a colaboração e a participação ativa de todos os envolvidos na educação.

A “natureza coletiva” constituiu a categoria com 13,7% nas respostas dos professores. Essa porcentagem evidencia a importância da colaboração e da participação ativa dentro da escola. Os professores perceberam que, no ambiente escolar investigado, a liderança não é centralizada em um único indivíduo, mas distribuída entre todos os membros da comunidade escolar. Conforme relatado pelo(a) professor(a) (1):

> A gente conversa um pouco antes, mas depois da reunião a gente fala mais inclusive quando têm reuniões a gente chama eles pra conversar chama os alunos pra discutir o que vai ser falado depois a gente comenta na reunião de pais alguns vem conversar com a gente depois da reunião você falou com o meu pai, o que você falou com o meu pai , meu pai ficou bravo comigo, meu pai ficou feliz então é um feedback legal, aluno, responsável, pais.

Esse excerto explicita a existência de um ambiente colaborativo e acolhedor, onde a diversidade de opiniões é respeitada e cada membro da comunidade escolar tem a oportunidade de contribuir e liderar.

Além disso, observamos que 10,8% das incidências foram atribuídas à categoria "superar resistências e integrar divergências". Isso sugere que os professores valorizam a promoção da colaboração e cooperação entre os diversos agentes escolares, reconhecendo a complexidade e a necessidade de lidar com resistências para alcançar objetivos comuns. A LD, ao descentralizar o poder e fomentar a cooperação, contribui significativamente para superar conflitos e integrar diferentes perspectivas, essencial para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.

Durante uma reunião de planejamento pedagógico, ficou evidente como os professores estavam engajados em promover uma abordagem participativa na gestão escolar. A troca aberta de ideias sobre como enfrentar os desafios educacionais e adaptar as práticas pedagógicas à constante evolução dos estudantes destacou o compromisso dos professores em superar resistências e integrar divergências. A colaboração foi exemplificada quando, durante a discussão sobre a avaliação externa "Provão Paulista", surgiram diferentes opiniões sobre as melhores abordagens de ensino. No entanto, ao invés de permitir que essas divergências criassem divisões, os professores demonstraram um forte compromisso em integrá-las em prol do sucesso dos estudantes. "Às vezes, sai uma discussão aqui, alguma divergência ali, isso é normal, mas assim, quando alguém precisa, a gente está sempre para ajudar um outro" (Professor(a) 1). No entanto, os professores não permitiram que essas divergências criassem divisões, demonstrando demonstraram um forte compromisso em integrá-las em prol do sucesso dos estudantes.

A integração de ideias diversas para enfrentar desafios comuns foi evidenciada quando um professor sugeriu unir as duas turmas para identificar as dificuldades dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Outros professores apoiaram a ideia, sugerindo a formação de grupos compostos por estudantes com diferentes níveis de habilidade para trabalhar juntos. Essas iniciativas, que incluíram conversas entre representantes de sala e tutorados, exemplificam como a colaboração pode ser usada para desenvolver estratégias eficazes e inovadoras. Conforme relatado pelo professor(a) (1):

> A tomada de decisão, ela tem que ser muito bem conversada, antes, para evitar qualquer

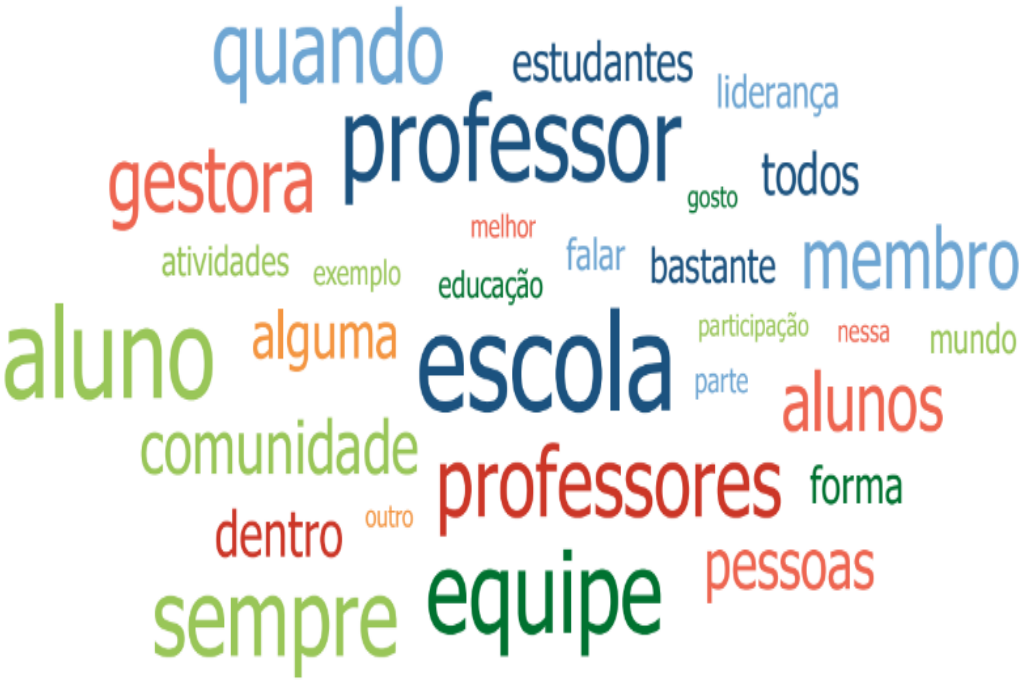
> tipo de aborrecimento ou discussão. Por isso que eu falei antes que eu sou muito [...] eu falo tudo, mas eu pondero as minhas colocações. Porque, às vezes, uma palavra a outra pessoa entende completamente diferente.

Essa abordagem reforça a importância da comunicação clara e cuidadosa nas práticas de LD, aspecto corroborado por Spillane (2006). Nesse sentido, a abordagem colaborativa na escola investigada também reflete a natureza coletiva da LD, que é um fenômeno emergente das interações complexas entre os diversos membros da comunidade escolar. Esse modelo reconhece a importância das ações e influências mútuas de todos os envolvidos, ampliando a capacidade da escola de se reinventar e inovar continuamente. A LD, pode, assim, contribuir para o desenvolvimento da gestão escolar mais participativa e democrática.

A análise dos excertos dos professores revela que as LD não apenas facilitam a transformação educacional, mas também são fundamentais para superar resistências e integrar divergências. Esse modelo de liderança, que valoriza a colaboração e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

A seguir apresentamos a nuvem de palavras de todos dos segmentos agregados: equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e membros da comunidade.

Figura 06: nuvem de palavras mais usadas - segmentos agregados



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Nesta investigação, a análise das entrevistas realizadas com diferentes agentes dos segmentos da comunidade escolar - equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e

membros da comunidade, como pais e responsáveis, revelou diversas temáticas emergentes que corroboram a pertinência e a relevância de uma perspectiva distribuída de liderança para uma educação participava, democrática e de qualidade. A nuvem de palavras geral produzida a partir das respostas destacou termos como "professor", “professores”, "escola", "aluno", "equipe", "gestora", "comunidade", "sempre" e "membro", evidenciando aspectos cruciais da dinâmica colaborativa e democrática na escola estudada e entre os diferentes segmentos.

A elevada incidência dos termos "professor" e "professores" nas entrevistas sublinha a centralidade dos docentes nas práticas de LD. Para Bush (2019), os professores desempenham papéis críticos na transformação educacional e na promoção de uma cultura colaborativa. Essa visão é corroborada pela observação empírica, pela qual os professores foram identificados como agentes-chave na construção de um ambiente escolar inclusivo e participativo. A valorização das contribuições dos professores é essencial para a eficácia das práticas educacionais e para a promoção de um ambiente democrático. Um professor entrevistado destacou que a gestora toma decisões em conjunto com o grupo, enfatizando que "ela não faz nada sem a nossa aprovação", o que demonstra uma prática constante de consulta e colaboração entre todos os agentes (professor (2)).

Além da centralidade dos professores, a liderança distribuída se estende a todos os níveis da comunidade escolar, como evidenciado pelo termo "escola" na análise. Bush (2019) destaca que a escola deve ser vista como um espaço onde a colaboração entre diferentes setores, o que é fundamental para o sucesso das práticas de LD. A análise dos dados empíricos evidenciou que a gestão democrática e a participação ativa são essenciais para a construção de um ambiente educacional eficaz e adaptável, conforme observado nas interações durante reuniões e atividades escolares.

A inclusão dos termos "equipe" e "gestora" indica uma colaboração estreita entre diferentes membros da administração e a equipe de professores. Bush (2019) ressalta que a interação entre a equipe gestora e outros membros da comunidade escolar é essencial para que as LD possam emergir e se fortificarem. A análise dos dados demonstrou que a distribuição de responsabilidades vai além doas lideranças formais, promovendo uma gestão mais democrática e colaborativa. Como destacado por um membro da equipe gestora, a participação dos estudantes em diversos projetos é incentivada pela coordenadora geral, como na horta realizada durante as férias. Esta observação evidencia o estímulo constante à participação dos estudantes em diversas atividades, ilustrando práticas de LD.

Outros dois termos presentes na nuvem de palavras são "comunidade" e "sempre" que destacam a importância da participação contínua de todos os membros da comunidade escolar. Para mais, Bush (2019) observa que as LD se desenvolvem em um processo contínuo que envolve todos os membros da escola, reforçando a importância da colaboração e da participação

contínua desses membros.

As entrevistas e observações confirmaram que a liderança distribuída é vista como um processo contínuo, essencial para a manutenção da colaboração e do engajamento em todos os aspectos da vida escolar. Como mencionado por um membro da equipe gestora, “é sempre dado espaço para que todos se posicionem, coloquem suas opiniões, façam suas sugestões”, evidenciando a disposição contínua da equipe gestora em ouvir e integrar as sugestões da comunidade, fortalecendo o caráter inclusivo da LD. Este modelo de liderança valoriza a contribuição de cada agente, reconhecendo as interações e influências mútuas que criam um fenômeno coletivo. A LD exige a participação ativa e a coliderança de todos, permitindo que cada indivíduo, independentemente de seu cargo formal, desempenhe papéis de liderança em diferentes situações.

Na equipe gestora da escola estudada, a LD se manifestou delegação de responsabilidades e pela valorização da autonomia dos membros. Diretores e coordenadores incentivavam a participação ativa dos professores e outros funcionários nas decisões escolares, promovendo uma cultura de confiança, na qual cada agente se sente capaz de propor soluções e inovações.

Entre os professores, a LD se caracterizou pela colaboração e pelo compartilhamento de práticas pedagógicas. Professores mais experientes atuavam como mentores para os recém-chegados, e todos colaboram no desenvolvimento do currículo e na criação de estratégias de ensino. Essa colaboração pareceu reforçar a coesão do grupo e aumentar a eficácia das práticas educativas.

Os funcionários administrativos e de apoio, muitas vezes esquecidos nos modelos tradicionais de liderança, encontram LD um espaço para contribuir. A inclusão dessas vozes ajuda na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e responsivo às necessidades diárias da escola. Para os estudantes, a LD se concretiza nos conselhos estudantis e em outras formas de agregação e participação. Essa prática não apenas dá voz aos estudantes, mas também os prepara para a cidadania ativa, promovendo habilidades de liderança desde cedo.

No que se refere às famílias, sua participação é constituinte da LD. Envolvê-las em conselhos escolares e outras atividades participativas garante que as decisões reflitam as necessidades e expectativas da comunidade, reforçando o vínculo entre escola e família.

Dessa forma, podemos afirmar que a distribuição das lideranças nas escolas pode contribuir significativamente para os avanços tanto da gestão participativa e democrática como da qualidade de ensino. Ao incluir diferentes vozes na tomada de decisão, a escola:

- se torna mais inclusiva e capaz de atender às diversas necessidades de sua comunidade;
- cada agente sente-se valorizado e engajado, o que aumenta a motivação e a satisfação no trabalho e nos estudos, além de melhorar o clima escolar;

- a descentralização do poder promove uma gestão mais flexível e responsiva, capaz de se adaptar rapidamente às mudanças e desafios;
- a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar fortalece os laços sociais e cria um ambiente de trabalho mais harmonioso e produtivo;
- a oportunidade de exercer papéis de liderança permite que os agentes desenvolvam competências essenciais, como tomada de decisão, resolução de conflitos e trabalho em equipe.

A análise dos dados coletados revela que a LD na escola investigada se caracterizou também pela valorização de cada agente, fomentando um ambiente de colaboração, inclusão e empoderamento. Essas lideranças devem ter influências positivas no clima escolar e na mobilização dos diversos agentes em torno de objetivos educacionais coletivamente elaborados. Além do mais, Bush (2019) argumenta que a conscientização e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar são fundamentais para a promoção da transformação educacional. As observações empíricas demonstraram a importância da participação ativa e da conscientização coletiva, alinhando-se com a visão de que a liderança deve ser um esforço coletivo para promover a transformação educacional.

Desta forma, a análise das palavras mais frequentes nas entrevistas, integrada aos conceitos de LD e de gestão democrática adotados, revela que as LD se constituem em uma estratégia de fortalecimento, aumento da autonomia e participação na escola. Destarte, essa análise confirma a importância das LD no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação, promovendo um ambiente escolar mais dinâmico, igualitário e comprometido com a excelência educacional (Bush, 2019).

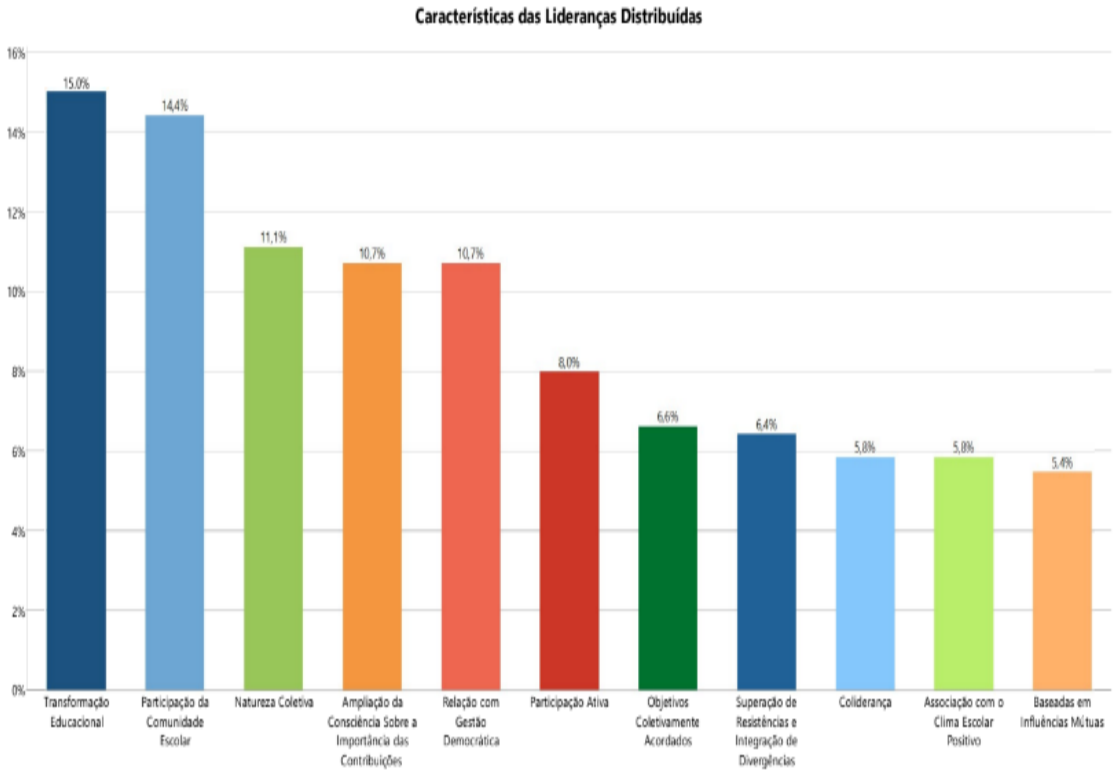
Na sequência analisamos o quadro de frequência e percentual de categorias de respostas dos segmentos agregados.

Quadro 11: frequência e percentual de categorias de respostas dos agregados

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Transformação Educacional	77	15,0%	15,0%
Participação da Comunidade Escolar	74	14,4%	14,4%
Natureza Coletiva	57	11,1%	11,1%
Ampliação da Consciência Sobre a Importância das Contribuições	55	10,7%	10,7%
Relação com Gestão Democrática	55	10,7%	10,7%
Participação Ativa	41	8,0%	8,0%
Objetivos Coletivamente Acordados	34	6,6%	6,6%
Superação de Resistências e Integração de Divergências	33	6,4%	6,4%
Coliderança	30	5,8%	5,8%
Associação com o Clima Escolar Positivo	30	5,8%	5,8%
Baseadas em Influências Mútuas	28	5,4%	5,4%
TOTAL (válido)	514	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	514	100,0%	-

Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

Gráficos 06: frequência e percentual de categorias dos agregados



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador esterno no software MAXQDA 22

A análise dos dados apresentados no quadro dez e no gráfico seis revela aspectos essenciais das LD nos diferentes segmentos escolares.

Entre as categorias mais destacadas, a "transformação educacional" representa 15,0%, emerge como um forte impulsionador para uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões compartilhadas. Nesse sentido, entendemos que as LD transcendem a mera implementação de processos administrativos, podendo desempenhar um papel importante na transformação educacional ao estimular uma cultura de participação ativa, colaboração e tomada de decisões, alinhando-se com estudos que enfatizam a inovação e melhoria contínua como fundamentais para a transformação educacional (Fullan, 2001).

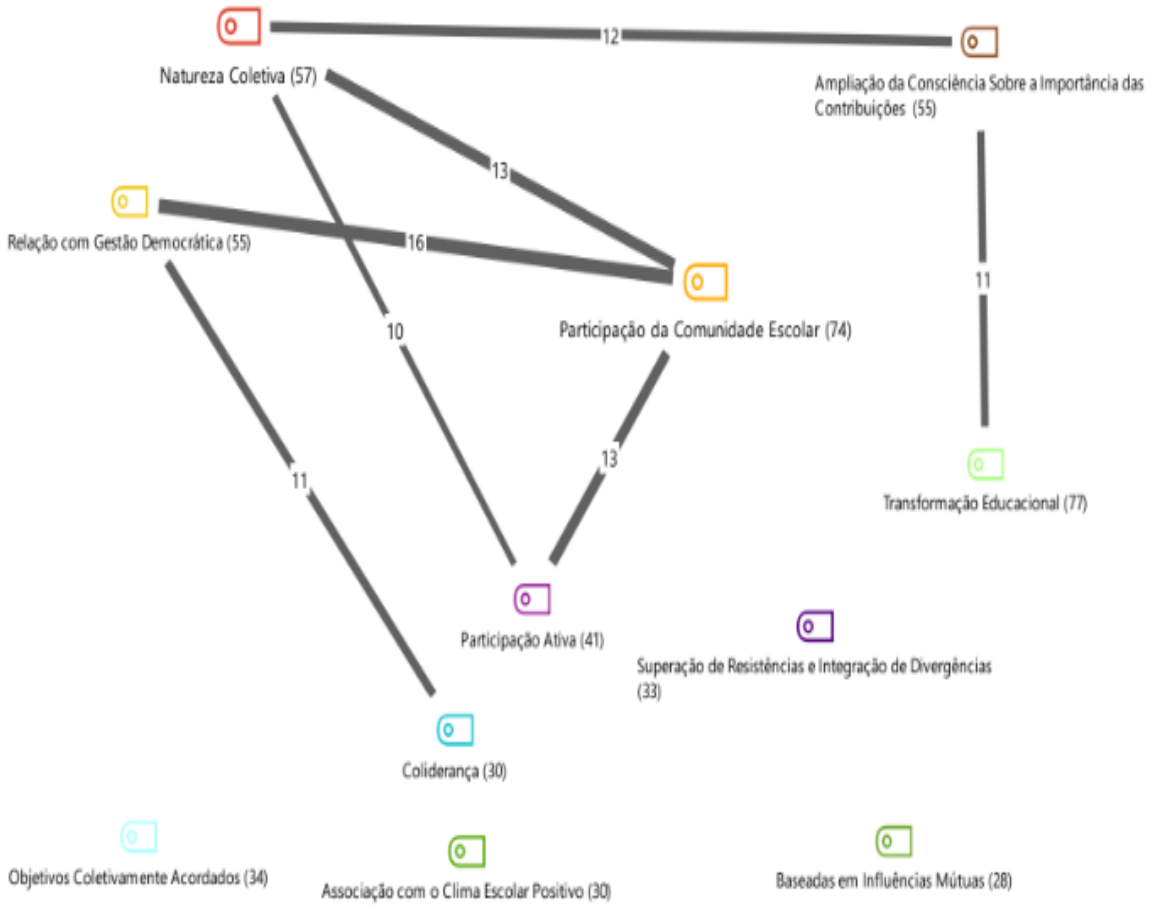
A "participação da comunidade escolar", com 14,4%, destaca a importância da inclusão de todos os agentes escolares nos processos decisórios e na definição de objetivos coletivos. Já a "natureza coletiva", que representa 11,1%, demonstra como as lideranças realmente se caracterizam como um fenômeno coletivo emergente das interações na comunidade escolar. Esta visão promove a conscientização sobre as contribuições individuais na busca por objetivos comuns, ampliando a compreensão das LD como um conjunto de práticas colaborativas.

Essas características fundamentais evidenciam a necessidade de uma abordagem colaborativa e participativa por parte da equipe gestora, promovendo uma cultura de colaboração e ampliando a consciência sobre o papel de cada indivíduo no exercício das LD.

Esses dados explicitam como a implementação das diretrizes do PEI na escola pesquisada pode ter agido em favor de um aumento no nível de distribuição de lideranças nos e entre os diversos segmentos na escola.

Na sequência apresentamos a figura 07: mapa da co-ocorrência de códigos

Figura 07: mapa de co-ocorrências de códigos



Fonte: elaborado pelas autoras e o colaborador externo no software MAXQDA 22

A análise do mapa de co-ocorrências das categorias relativas às LD na escola PEI investigada, revelou associações significativas entre diferentes temas emergentes. A "natureza coletiva" das LD mostrou-se frequentemente associada à "ampliação da consciência sobre a importância das contribuições individuais". Esse resultado sugere que os agentes reconheciam a relevância de suas contribuições individuais dentro de um contexto mais amplo de LD, contribuindo com a construção de um ambiente em que as diferentes vozes são igualmente valorizadas. Vieira e Vidal (2019) oferecem perspectivas relevantes que complementam e

enriquecem o entendimento sobre LD e gestão democrática na educação pública brasileira. Segundo as autoras, a "natureza coletiva" dessas lideranças está intimamente ligada à ampliação da consciência sobre as contribuições individuais dos membros da comunidade escolar.

Além disso, a análise evidenciou que a "natureza coletiva" está interligada à "participação da comunidade escolar" e à "participação ativa", outro ponto discutido por Vieira e Vidal (2019), pois essas interconexões ressaltam a importância da colaboração e do envolvimento de todos os membros da escola nas decisões e na implementação de iniciativas educacionais. A LD, nesse contexto, não apenas descentraliza o poder decisório, mas também fortalece a capacidade da escola de se adaptar às necessidades e expectativas de sua comunidade, aspectos cruciais para uma gestão escolar democrática e inclusiva.

Outro achado relevante foi a significativa interligação entre a "relação com a gestão democrática" e outras características como "participação da comunidade escolar" e "colideranca". Essa interdependência sublinha a necessidade de uma gestão escolar que não apenas consulte, mas envolva ativamente todos os membros da comunidade definição de metas e na resolução de desafios educacionais, corroborando com os achados da análise das co-ocorrências.

Em suma, a análise das co-ocorrências das categorias atinentes às LD possibilitou um mapeamento das interações complexas entre os temas emergentes, oferecendo também importantes insights para fortalecer a gestão escolar de forma democrática e inclusiva. Esses resultados são fundamentais para orientar políticas e práticas que propiciando ambientes escolares dinâmicos e colaborativos, alinhas com os princípios das LD e da gestão democrática na educação contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou, com base na hipótese de que as diretrizes específicas da escola PEI por meio da ampliação das equipes gestoras, auxiliam no favorecimento das LD entre diferentes segmentos da comunidade escolar. Ao longo deste estudo, foram discutidas duas perguntas centrais: como as LD se manifestam em uma escola do PEI e de que maneira elas contribuem para uma gestão participativa e democrática. O objetivo principal foi identificar e compreender essas lideranças no contexto escolar e analisar suas contribuições para a construção de um ambiente mais participativo.

Os achados desta pesquisa demonstraram que as LD desempenham um papel importante na construção de uma gestão escolar participativa e democrática. Os dados da pesquisa evidenciam que essas lideranças ajudam a compartilhar as ações entre todos da unidade escolar. Essa prática é essencial para criar uma cultura de colaboração, pertencimento e aprendizagem contínua, conforme observado nos papéis significativos assumidos por estudantes e profissionais da escola.

Nesta investigação, foi observado que a participação ativa dos estudantes em projetos e organizações, como grêmios e clubes estudantis, associada à valorização do diálogo igualitário entre estudantes, professores e a equipe gestora, reforça a importância das LD na construção de um clima escolar positivo e inovador. Essa dinâmica contribui para a melhora no ambiente escolar, o que facilita a implementação de práticas educacionais que contribuem para a transformação educacional e o engajamento coletivo, como destacado por Woods (2005) e Spillane (2006). Tal situação demonstra a importância do diálogo igualitário, pelo qual há compartilhamento de poder e de tomada de decisões, além da valorização do respeito mútuo e da diversidade entre os diferentes agentes.

A análise das práticas de liderança na escola estudada revelou que as LD vinham emergindo predominantemente por meio de algumas ações prescritas pelo PEI, como lideranças de turma, tutorias, protagonismo juvenil, pedagogia da presença, além do conselho de escola, do conselho de classe/ano/série e do grêmio estudantil. Nesses diferentes tempos e espaços, as lideranças não se apresentavam concentradas em apenas algumas pessoas, mas distribuídas entre diversos agentes. A estrutura ampliada da equipe gestora, estabelecida pelo Programa, favoreceu a disseminação dessas práticas entre os professores, que se beneficiaram da permanência prolongada na escola para se apropriar dessas práticas.

Dessa forma, conforme argumentado por Spillane (2006), a LD pode ser vista como uma perspectiva para compreensão de como as práticas de liderança se manifestam nas interações cotidianas entre líderes, participantes e contextos. A pesquisa corrobora a visão do autor da LD como uma lente analítica, voltada a um fenômeno coletivo emergente de interações entre os

membros da comunidade escolar, conforme também descrito por Bush (2019). Dessarte, a LD expressa uma tendência para a inclusão e a colaboração, desafiando as estruturas hierárquicas tradicionais e promovendo lideranças mais inclusivas. Ao invés de se restringir a uma estrutura hierarquizada, a LD possibilita uma organização escolar mais dinâmica, cooperativa e igualitária.

Com base nesses achados, compreendemos que a LD se manifestava de maneira significativa na escola pesquisada, especialmente em termos de participação ativa e compartilhamento de responsabilidades entre os diversos segmentos da comunidade escolar. No entanto, para que as LD sejam participativas e duradouras, a escola precisaria realizar alguns ajustes e redirecionamentos, mormente no que se refere ao reconhecimento de suas características específicas, além da conscientização dos agentes em relação aos seus papeis em uma escola justa, democrática e de qualidade social.

Além disso, investir na formação dos agentes escolares é uma das demandas mais prementes para que diferentes agentes tenham condições de exercer suas funções de liderança de maneira efetiva e eficaz. Alguns encaminhamentos para que isso ocorra passam por ações formativas voltadas e permeadas pelo diálogo igualitário, pelas tomadas de decisões colaborativas e pela promoção de um ambiente inclusivo, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Assim, as lideranças vão se tornar mais relevantes e participativas ao longo do tempo.

Logo, é muito importante que os participantes que compõem a unidade escolar reflitam e planejem juntos sobre as suas diversas necessidades e demandas, em busca de melhorias na educação ofertada. O PEI tem oferecido alguns subsídios para essa integração, mas ainda é necessário a expansão e diversificação de tempos e espaços dedicados ao diálogo sobre questões administrativas e pedagógicas de forma coletiva, coordenada e colaborativa. Normalmente, em uma escola, a direção e a coordenação são os responsáveis pelas decisões, e isso, por si só, já caracteriza alguma distribuição de liderança, que não é suficiente na perspectiva da democratização, pois esse processo deve também envolver funcionários, estudantes e comunidades.

Dessarte, para que a LD se consolide em uma escola, é essencial que seja estabelecido um compromisso institucional com a revisão e a adaptação contínua das práticas de liderança à luz das necessidades e contextos emergentes da escola. É preciso que a escola esteja receptiva ao diálogo diário além de estar disposta a ajustar suas estratégias conforme necessário, para garantir que a LD seja não apenas uma prática implementada *top-down*, mas uma parte integral da cultura escolar, no sentido *bottom-up*.

Concluímos, portanto, que as LD na escola estudada não só emergiram como uma resposta às demandas do PEI, mas também se consolidaram como práticas que promovem a

participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. A valorização das vozes de todos e o compartilhamento de responsabilidades reforçam a natureza coletiva e inclusiva da LD, que, em última análise, contribui para a criação de uma escola mais democrática e comprometida com aprendizagens contínuas e duradouras. Assim, a LD se mostrou importante para a construção de um ambiente escolar onde todas as vozes são igualmente valorizadas, alinhando-se com os princípios de participação, inclusão e transformação educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. V. 70. São Paulo: Edições, 2016.

BARNI, Edí Marise; SILVA, Diego da. Importância da educação na realidade brasileira: como promover uma liderança democrática nas escolas? **Revista Meditatio**, v. 1, p. 166-178, 2022.

BENTO, António; RIBEIRO, Maria Isabel. **A liderança escolar a três dimensões:** diretores, professores e alunos. Bragança: UMa e IPB, 2013, Leadership - Coleção Ideias em Práticas.

BOEING, Giovana Garcia Dassi. Conceito de gestão e de liderança aplicados ao cotidiano escolar. **Revista Científica FESA**, *[S. l.]*, v. 1, n. 19, p. 82–92, 2022a.

BOEING, Giovana Garcia Dassi. Construção da liderança democrática e lacunas formativas: uma questão para além da educação. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 20, p. 40-58, 2022b.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão de António Branco Vasco. Porto: Porto Editora, 2010.

BONEZ, Juliane. Liderança democrática e gestão escolar: prática ou utopia? **Repositório Digital UFFS**, Chapecó - SC, 2019.

BRAZER, David ; BAUER, Scott. Preparing Instructional Leaders: A Model. **Educational administration quarterly**, October 2013, Vol.49(4), p.645-684.

BUSH, Tony.; NG, Ashley Yoon Mooi. Distributed leadership and the Malaysia Education Blueprint: from prescription to partial school-based enactment in a highly centralized context. **Journal of Educational Administration**, 57(3), 279-295.

BUSH, Tony. **Gestão escolar e liderança dos diretores: contextos internacionais e perspectivas de pesquisa**. YouTube, 04 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BFyFDAxUHL4&t=1705s. Acesso em: 05 abr. 2021.

BUSH, Tony. 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, Julian; SOBRAL, Filipe; MANSUR, Juliana. Explorando a liderança compartilhada em organizações públicas: evidências da arena educacional. Rev. Adm. Pública, junho 2020, vol.54, no.3, p.524-544. ISSN 0034-7612.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. Carta ao Leitor – Dossiê "Liderança Educacional". **Revista Eletrônica de Educação,** v.13, n.1, p.01-03, jan./abr. 2019.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra; CASTANHEIRO, Patrícia. Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 13, 2013, p. 83-105.

DIAS, Polyana Nogueira; OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de; FARIAS, Carla Galvão. O papel da gestão escolar como liderança democrática escolar. **Pesquisa, Sociedade e**

Desenvolvimento, v. 9, n. 11, 2020.

ESPOSITO, Ícaro Rodrigo. **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

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.

GUMUS, Sedat et al. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 1, p. 25-48, 2018.

HALLINGER, Philip; MURPHY, Joseph. Assessing the instructional management behavior of principals. **The elementary school journal,** v. 86, n. 02, p. 217-247, 1985.

HALLINGER, Philip. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. **Journal of educational administration**. vol. 30, n. 3, pp. 35-48, 1992.

HALLINGER, Philip. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Journal of educational administration**, vol. 49, n. 2, p. 125-142, 2011.

HECK, Ronald.; HALLINGER, Philip. The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? **Educational Management, Administration and Leadership,** v. 33, n. 2, p. 229-244, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth; SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. **Educational administration quarterly**, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica,** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARKS, Helen Marie; PRINTY, Suzan M. Principal leadership and school performance: an integration of transformation and instructional leadership. **Educational administration quarterly**, v. 04, n. 04, p. 293-331, 2003.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. 470 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019.

MORO, Adriano. **A Avaliação do Clima Escolar no Brasil:** Construção, Testagem e Validação

de Questionários Avaliativos. Curitiba: Appris, 2020.

NEVES, Claudia. Os novos e velhos contextos de ação coletiva em educação: Proposta teóricas para refletir sobre as políticas educativas e a liderança educacional como processos complexos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [online].** RBPAE - v. 36, n. 2, p. 429 - 448, mai./ago. 2020

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo, Brasil: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Lima dos Santos; **A relevância do estilo de liderança para a gestão escolar**: uma proposta de fortalecimento e qualidade para o trabalho do gestor da escola pública e privada da educação básica. 2018. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Leopoldo: EST/PPG, 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. 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.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Gestão Escolar e Democracia: o que nos Ensinam os Estudos de Eficácia Escolar. Sorocaba, **Laplage em Revista,** v. 5, p.142-156, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. 9. impressão. São Paulo: Ática, 2005. Série Educação em Ação.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PAULA, Luciana Cristina de; FERREIRA, Marina Xavier. Entrevista com Ramón Flecha: a educação dialógica de Paulo Freire como caminho igualitário de transformação social e educativa. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 23, p. 1-5, 2020.

ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; Rowe, Kenneth J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly,** v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SANTOS; Almir Paulo dos; PRSYBYCIEM, Moises Marques; BONEZ, Juliane. Desafios na gestão escolar: liderança em discussão. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v. 11, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/2012/02/01/resolucao-se-no-12-de-31-de-janeiro-de-

2012/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/2009/01/12/resolucao-se-no-89-de-09-de-dezembro-de-2005/. Acesso em: 27 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral:** caderno do gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE, 2011. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 8 abril, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino integral: l**: caderno do gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEDUC, 2021 Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em 8 abril, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo de gestão do Programa Ensino Integral**: caderno do gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/programa-pei-modelo-de-gestao_site.pdf>. Acesso em 8 abril, 2024.

SILVA, Maildes Fonseca da. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental na periferia de Salvador:** o caso da Escola AMAI PRO. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUSA, Maria do Socorro de. As contribuições da gestão escolar: liderança democrática e seus desafios para um ensino de qualidade. **Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA,** v. 20, n. 2, 2019.

SPILLANE, James P. **Distributed Leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

TIAN, Meng; RISKU, Mika; COLLIN, Kaija. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. **Educational Management Administration and Leadership**, 44(1), 146-164, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (2017). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP.

WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; LOUZANO, Paula. Apresentação DossiêLiderança Educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 5-10, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/33/showToc>. Acesso em: 20, maio. 2024.

WOODS, Philip Arthur. **Democratic Leadership in Education**. London: Sage, 2005.

WOODS, Philip; ROBERTS, Amanda. **Collaborative school leadership**: A critical guide. London: Sage, 2018.

Escola Estadual_____. **Resgate cultural e social**. São Carlos: Art Point Gráfica e Editora, 2012-2013.

APÊNDICES

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

APÊNDICE 01 – EQUIPE GESTORA

Objetivos	Tipos de questão	QUESTÕES
Contextualização	Questão geradora	**1.** Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola (com foco no cargo de gestão).
Percepção do clima escolar	Questão geradora	**2.** Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você acha que a escola pode melhorar?
Visão do PEI	Questão geradora	**3.** Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	Questão geradora	**4.** Fale como as pessoas participam da vida escolar.
	Questões de aprofundamento	**4.1** De que forma e em que nível professores(as), estudantes, famílias e funcionários(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades prescritas a cada uma dessas funções? E você, como participa?
		4.2 Você considera que as pessoas se sentem seguras e confortáveis em participar, expressar opiniões? O que você faz, como gestor(a) para aumentar os níveis de participação?
		4.3 A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos? Descreva as participações das pessoas nelas.
Autonomia (relativa)	Questão geradora	**5.** Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	Questão geradora	**6.** Qual o seu papel em relação ao currículo praticado nesta escola? Há espaço/ condições para adaptações/adequações/mudanças?
	Questões de aprofundamento	**6.1** Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas "conversam entre si"?
		6.2 Como a equipe gestora e docente desta escola se integram para trabalhar o currículo?
	Questão geradora	**7.** Para além dos conteúdos curriculares, o que você acha que ensina na escola?
	Questões de aprofundamento	**7.1** As pessoas dão atenção umas às outras nesta escola? Há um pressuposto compartilhado e/ou sentimento na equipe escolar que todos(as) podem aprender com todos(as)? Essa equipe busca aprender com estudantes e famílias?
		7.2 O que você ensina e aprende nessa escola? Você saberia definir situações que a equipe gestora atua pedagogicamente na escola?

		7.3 O que você e a equipe gestora fazem para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor?
Liderança compartilhada e/ou individual	Questão geradora	**8.** Quem são as autoridades na escola? Em quais situações?
	Questão geradora	**9.** Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	Questões de aprofundamento	**9.1** O compartilhamento de problemas e encaminhamentos restringem-se à equipe gestora? Quais são os diferentes cenários (situações)?
		9.2 Professores(as), estudantes e famílias compartilham problemas e necessidades com você? Como você lida com as diferentes situações e demandas?
		9.3 Você enxerga alguma diferença se dissermos "este é o nosso líder" e "esta é a nossa liderança"?
Liderança distribuída	Questão geradora	**10.** Como você chegou à gestão escolar?
	Questões de aprofundamento	**10.1** Sentiu vontade de ser gestor(a)? Foi por sugestão de colegas? Surgiu oportunidade? Como se sente exercendo um papel de liderança nesta escola?
	Questão geradora	**11.** Há um diálogo igualitário entre os membros da equipe gestora? E entre os(as) professores(as)? E entre todos os segmentos? As pessoas se sentem confortáveis o suficiente para discordarem de decisões, tanto intra quanto entre segmentos?
	Questões de aprofundamento	**11.1** E num cenário de sugestão de melhoria por parte do(a) aluno? E por parte de um(a) professor(a) coordenador(a)? Existe diálogo igualitário?
	Questão geradora	**12.** Como vocês identificam lideranças aqui na escola? Quais são as características dessas lideranças?
	Questão geradora	**13.** Qual a diferença entre protagonismo e liderança para você?
Liderança transacional	Questão geradora	**14.** Pensando no bom andamento do trabalho, são realizados rearranjos ou negociações nesta escola (combinados, por exemplo, atuação no caixa em sábado letivo)? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	Questão geradora	**15.** Analise a frase "a educação transforma pessoas que transformam o mundo". Você concorda com ela? Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	Questão geradora	**16.** Você acha que a sua escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Na sua visão, essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	Questão geradora	**17.** Como a sua escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	Questões de aprofundamento	**17.1** A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?

Indicação de lideranças na escola	Questão geradora	**18.** Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

APÊNDICE 02 – PROFESSORES

Objetivos	TIPOS DE QUESTÃO	QUESTÕES
Contextualização	Questão geradora	**1.** Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
Percepção do clima escolar	Questão geradora	**2.** Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você acha que a escola pode melhorar?
Visão do PEI	Questão geradora	**3.** Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	Questão geradora	**4.** Fale sobre como os(as) professores(as) participam na escola.
	Questões de aprofundamento	**4.1** Vocês, professores(as), e os outros agentes se sentem confortáveis e/ou seguros de participar e expressar opiniões? Como você percebe os níveis de participação das famílias, dos(as) estudantes, dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as) nesta escola?
		4.2 Como os(as) professores(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades de sala de aula?
		4.3 Você participa de alguma atividade de participação extra, isto é, que não é da sua obrigação? Do que mais você participa nesta escola? Descreva suas participações nesta escola, as formais e as informais.
		4.4 A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos?
Autonomia (relativa)	Questão geradora	**5.** Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/ o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	Questão geradora	**6.** Como o currículo é trabalhado na escola?
	Questões de aprofundamento	**6.1** Além dos conteúdos específicos da sua área, o que você ensina e aprende nesta escola? A equipe escolar, de maneira geral, está aberta a novas e constantes aprendizagens?
		6.2 O que você faz para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor? Você dialoga com eles(as) e demais agentes escolares sobre suas aulas e aprendizagens que nelas ocorrem?
		6.3 Qual o seu papel em relação ao currículo da sua disciplina específica e o praticado de maneira geral nesta escola? Há espaço/ condições para adaptações/ adequações/ mudanças?
		6.4 Como vocês lidam com o currículo no grupo de professores que compõe sua área específica? As diferentes áreas "conversam entre si"? Qual é o papel do(a) professor(a) coordenador(a) de área e do(a) coordenador(a) geral nesse processo?

		6.5 Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas "conversam entre si"? Quais os papeis dos(as) coordenadores(as) de área e do(a) coordenador(a) geral nesse processo?
	Questão geradora	**7.** Você saberia definir situações que a equipe gestora, funcionários(as) e estudantes aprendem com os professores, para além do ensino nas salas de aula?
Liderança compartilhada e/ou individual	Questão geradora	**8.** Quem são as autoridades na escola? Em quais situações? Como elas agem? Mais alguém para além dessa(s) que você citou?
	Questão geradora	**9.** Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	Questões de aprofundamento	**9.1** A equipe gestora consulta vocês quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e encaminhamentos com vocês? Como?
	Questão geradora	**10.** Como você representa (as vozes, demandas) seus(suas) colegas nos conselhos, reuniões e/ou informalmente? Você conversa com eles(elas) antes e/ou depois das reuniões?
	Questões de aprofundamento	**10.1** Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer quando os(as) representa?
Liderança distribuída	Questão geradora	**11.** Há diálogo igualitário nesta escola nos e entre os diferentes segmentos?
	Questão geradora	**12.** Quando você participa de alguma atividade coletiva na escola, como você percebe essa participação, no mesmo nível de outras pessoas, de outros segmentos? Ou os níveis de aceitação das opiniões e sugestões são diferentes?
	Questão geradora	**13.** Para você, qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
	Questão geradora	**14.** Todos(as) têm oportunidade de serem lideranças nesta escola? Você tem vontade (própria) de liderar seus colegas em alguma atividade/ colegiado específico?
Liderança transacional	Questão geradora	**15.** Há negociações (combinados, rearranjos) nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	Questão geradora	**16.** Analise a frase "a educação transforma pessoas que transformam o mundo" (realidade). Você concorda com ela? Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	Questão geradora	**17.** Você acha que a sua escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	Questão geradora	**18.** Como a sua escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	Questões de aprofundamento	**18.1** A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?

Indicação de lideranças na escola	Questão geradora	**19.** Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

APÊNDICE 03 – ESTUDANTES

OBJETIVOS	QUESTÕES
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Há quanto tempo vive neste bairro?
	2. Como é a sua família? Quantos irmãos(irmãs) você tem? Eles(as) estudam aqui nesta escola? Qual é o trabalho dos seus pais?
Percepção do clima escolar	3. Faz tempo que você estuda nesta escola? Você se sente pertencente a ela? O que você mais gosta nela? O que você menos gosta nela?
	4. Como é sua relação com os colegas de turma? Como é sua relação com os adultos da escola: professores(as), funcionários(as) e gestores(as)? Você acha que eles gostam, se sentem confortáveis, aqui na escola.
Visão do PEI	5. Você já estudava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças?
Participação	6. Vocês são apoiados e incentivados a participarem das diversas atividades aqui na escola, pelos seus pais e pela equipe escolar?
	7. Como você participa em sala de aula e nas outras atividades aqui da escola? Você participa da elaboração de algumas delas?
	8. Você se sente confortável e seguro(a) em participar das atividades aqui na escola? Descreva suas participações, as formais e as informais.
	9. A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação das famílias, dos(as) estudantes, dos(as) professores(as) e dos(as) funcionários(as)?
Autonomia (relativa)	10. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	11. Quem define o que vocês devem aprender e como vocês devem aprender nesta escola? Vocês participam dessas decisões?
	12. O que se faz nesta escola para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor? Os(as) professores(as) te incentivam a estudar, a aprender?
	13. Quem são os(as) professores(as) que se destacam aqui na escola? Por quê?
	14. O que vocês aprendem com os(as) professores(as) além dos conteúdos específicos que eles ministram?
	15. Os(as) professores(as) trabalham de forma integrada? Ou é cada um(a) por si?
Liderança compartilhada e/ou individual	16. Quem exerce autoridade na escola? Quem toma as decisões? Em quais situações?
	17. A equipe escolar consulta vocês quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e encaminhamentos com vocês?
	18. Como você representa outros(outras) estudantes no grêmio, conselhos e/ou informalmente? Você conversa com eles(elas) antes e/ou depois das reuniões? Você considera as visões/opiniões deles(a) quando toma uma decisão?
	19. Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer quando os(as) representa?
Liderança distribuída	20. Você começou a participar na escola por convite e/ou sugestão de alguém? Como foi isso?

	21. Como você percebe sua participação na escola, no mesmo nível de outras pessoas, de outros segmentos, como os professores? Ou os níveis de aceitação das opiniões e sugestões são diferentes?
	22.Qual a diferença entre protagonismo e liderança?
Liderança transacional	23. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	24. Você acha que a escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	25. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	26. Como a escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	27. Sua participação nos clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado sua vida fora da escola? Como você se vê no futuro, nos planos social, pessoal e professional? Quem você deseja ser?
Indicação de lideranças na escola	28. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

APÊNDICE 04 – FUNCIONÁRIOS

OBJETIVOS	QUESTÕES
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Mora nesse bairro? Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
Percepção do clima escolar	2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você menos gosta nela?
Visão do PEI	3. Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	4. De que forma e em que nível professores(as), estudantes, famílias e funcionários(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades prescritas a cada uma dessas funções?
	5. Você se sente seguro(a) e /ou confortável ao expressar seus pontos de vista com a equipe escolar e/ou em reuniões que incluam famílias e/ou estudantes?
	6. Você participa de alguma atividade extra, isto é, que não próprias da sua função?
	7. A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos? Descreva as participações das pessoas nelas.
	8. Descreva suas participações nesta escola, as formais e as informais.
Autonomia (relativa)	9. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	10. O que você ensina e aprende nessa escola? Você saberia definir situações em que vocês – funcionários(as), atuam pedagogicamente na escola?
	11. Os(as) funcionários(as) têm alguma influência sobre o currículo praticado na escola?
	12. Como a equipe gestora e docente desta escola se integram para trabalhar o currículo?
	13. Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas “conversam entre si”?
Liderança compartilhada e/ou individual	14. Quem exerce autoridade na escola? Em quais situações?
	15. Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	16. O compartilhamento de problemas e encaminhamentos restringem-se à equipe gestora? Quais são os diferentes cenários?
	17. Professores(as), estudantes e famílias compartilham problemas e necessidades com você? Como você lida com as diferentes situações e demandas?
	18. Qual a diferença se dissermos “este é o nosso líder” e “esta é a nossa liderança”?
Liderança distribuída	19. Há um diálogo igualitário entre a equipe gestora? E entre os docentes? E entre os segmentos? As pessoas se sentem confortáveis o suficiente para discordarem de decisões, tanto intra quanto entre segmentos?
	20. Para você qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
	21. Você reconhece lideranças além da equipe gestora nesta escola? Quais são as características dessas lideranças?
Liderança transacional	22. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?

Liderança transformacional	23. Você acha que a escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Na sua visão, essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	24. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	25. Como esta escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	26. A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e professional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?
Indicação de lideranças nas escolas	27. Quem são suas referências de lideranças nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

APÊNDICE 05 – FAMILIARES

Objetivos	Questões
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Há quanto tempo vive neste bairro?
	2. Quantos(as) filhos(as) você tem aqui na escola?
Percepção do clima escolar	3. Você se sente acolhida(o) e respeitada(a) nesta escola? Você gosta dela? Como seus filhos(as) se sentem nesta escola? Vocês se sentem pertencentes a esta escola?
Visão do PEI	4. Você percebeu alguma mudança a partir da escola ter se tornado uma PEI?
	5. Destaque o que mais gosta e o que menos gosta no PEI.
Participação	6. Como você se aproximou da escola? Quando e como começou a participar mais ativamente dela?
	7. Como você participa? Faz parte de algum conselho? Ou participa mais informalmente?
	8. Você tem convivência com outros pais e/ou responsáveis? Você conversa com eles(as) sobre a escola?
	9. Qual o grau de participação dos pais nas reuniões na escola e/ou da resolução de problemas coletivos?
	10. Você se sente bem-vindo(a) na escola/reuniões/conselhos? Se sente seguro para expressar seus pontos de vista? Você se sente tranquilo quando precisa conversar com professores(as) e equipe gestora?
Autonomia (relativa)	11. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	12. Você confia no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola? Por quê?
	13. O que se faz nesta escola para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor?
	14. Quem são os(as) professores(as) que se destacam aqui na escola? Por quê?
	16. O que os(as) alunos(as) aprendem com os(as) professores(as) além dos conteúdos específicos que eles ministram?
	17. Os(as) professores(as) trabalham de forma integrada? Ou é cada um(a) por si?
Liderança compartilhada e/ou individual	18. Quem exerce autoridade na escola? Quem toma as decisões? Em quais situações?
	19. A equipe escolar consulta as famílias quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e/ou encaminhamentos com vocês?
	20. Quando você participa na escola, em algum conselho e/ou informalmente, você fala com outros pais e/ou responsáveis antes e/ou depois? Isto é: troca ideias com eles(as) sobre como vai se colocar? Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer na escola?
Liderança distribuída	21. Você começou a participar na escola por convite e/ou sugestão de alguém? Você gosta de participar? Dá muito trabalho?
	22. Você se sente confortável e seguro(a) quando participa de alguma atividade aqui na escola? Sua participação é tão intensa como a dos(as) professores(as) e gestores(as)? Você percebe se suas opiniões são acolhidas e respeitadas?
	23. Para você qual é a diferença entre protagonismo e liderança?

Liderança transacional	24. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	25. Você tem observado mudanças nesta escola? Você percebeu mudanças na escola e/ou profissionais e/ou trabalho realizado desde que seu(sua) filho(as) está nesta escola e/ou desde que ela se tornou uma PEI? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	26. Analise a frase "a educação transforma pessoas que transformam o mundo". Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	27. Como a escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura? Como você gostaria que eles(as) fossem educados? Como você gostaria que seus(suas) filhos(as) fossem no futuro?
Indicação de lideranças na escola	28. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

APÊNDICE 06 – PROJETO ESLEIDE MAXQDA 22

Para acesso ao Projeto Esleide MAXQDA 22, na integra acesse o seguinte link:
https://drive.google.com/file/d/1sNlbrVPfu6n6yB6FmxHlyQ2e2QmnoqKU/view?usp=drive_link