

Helen Fischer Günther

**PRÁTICAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA PÚBLICA: UM
ESTUDO COMPARATIVO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador:
Prof. Cristiano Castro de Almeida
Cunha, Dr. rel. pol.

Florianópolis (SC)
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Günther, Helen Fischer

Práticas de liderança na escola pública : um estudo comparativo / Helen Fischer Günther ; orientador, Cristiano José Castro de Almeida Cunha, coorientador, Marina Keiko Nakayama, 2017.

233 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Liderança como prática. 3. Liderança escolar. 4. Processo de liderança. 5. Práticas de liderança. I. José Castro de Almeida Cunha, Cristiano. II. Keiko Nakayama, Marina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Helen Fischer Günther

**PRÁTICAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA PÚBLICA: UM
ESTUDO COMPARATIVO**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de doutora e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Florianópolis, 10 de março de 2017.




Prof.^a. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dr.^a.
Coordenadora do Curso


Banca Examinadora:




Prof. Cristiano Castro de Almeida Cunha, Dr. rel. pol.
Orientador – Universidade Federal de Santa Catarina



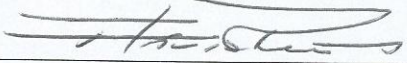
Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr..
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Narbal Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Flávio Ramos, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí



Prof.^a Simone Ghisi Feuerschütte, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

*Dedico este trabalho à minha família,
especialmente à minha mãe e ao meu pai
que perpetuaram o valor à educação que meu avô João já tinha
e que desde os meus primeiros anos de vida me incentivaram a
descobrir o mundo através dos livros,
a desenvolver ideias através da escrita,
a valorizar o intelecto
como um dos aspectos que mais diferem os homens dos outros animais,
e a utilizá-lo como ferramenta para a autêntica liberdade.
Dedico este trabalho também aos homens e mulheres
que a cada dia, incansavelmente,
dedicam-se para melhorar a educação e o futuro de nosso país.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Cristiano Cunha. Sua disposição em aprender e seu senso de boas relações humanas me inspiram a ser uma pessoa melhor. Seu apoio me deu a coragem de me debruçar sobre uma realidade que desconhecia, descobrir algo muito valioso e conseguir ver o lado admirável do campo que pesquisei. Agradeço por ter me proporcionado ambiente institucional e intelectual bastante propício e fraterno, no âmbito do LGR – Laboratório de Liderança e Gestão Responsável.

Agradeço à minha coorientadora, Prof^ª Marina Nakayama, pela atenção, carinho e prontidão. Agradeço o apoio e as trocas de ideias com meus colegas do LGR, a caminhada foi mais divertida e plena com a companhia de vocês. Assim também agradeço ao EGC, aos professores e demais colegas, que sempre fazem reavivar o nosso orgulho de pertencer pela união e pela competência.

Agradeço aos amigos da egrégora do DeROSE Trindade, por me auxiliarem a enxergar uma nova realidade, mais autêntica e com possibilidades infinitas, e por me compreenderem, dando apoio para concluir este significativo projeto em minha vida.

Agradeço aos amigos e familiares, que se mantiveram perto de mim durante a tese mesmo quando eu pedia que se afastassem, pois me auxiliaram a perceber o quanto é importante não estar sozinha. Gratidão eterna aos meus pais, Arno e Tânia, pelo apoio incondicional e pela confiança que têm em mim, fortalecendo-me.

Agradeço ao Mugui, pela doçura e leveza e pelo companheirismo, que só crescem em nossa jornada conjunta. Vencemos juntos nossos maiores desafios.

Agradeço à FAPESC pelo auxílio financeiro durante a realização desta tese. À Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pelo encaminhamento das escolas, e à EBIAS e à EBALV, pela confiança, disponibilidade e pelo carinho com que me receberam.

*As escolas precisam valorizar mais e melhorar
o trabalho que já realizam e sua história,
pois somente assim será possível construir
uma nova – e bela – realidade educacional.*

Helen Günther, 2016

RESUMO

As escolas e o trabalho pedagógico são de relevância social inestimável e a liderança é um dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de um centro de ensino. Pelas peculiaridades das escolares públicas brasileiras, a abordagem da liderança como prática se mostra um caminho viável, promissor e alinhado ao enfrentamento dessa realidade. Com esta tese busquei compreender o processo de liderança em duas escolas públicas de ensino fundamental, sob a perspectiva da liderança como prática, no município de Florianópolis (SC). Para tanto, utilizou-se o método da pesquisa qualitativa, mediante anotações de campo e entrevistas dos colaboradores que compunham a equipe de gestão de cada escola: nove pessoas em uma escola e cinco pessoas na outra. Sobre as transcrições e anotações de campo foi aplicada a análise temática, a partir da qual foram identificadas 12 práticas de liderança: “conjunção”, criação e fortalecimento de vínculos, facilitação e suporte, “formativação”, gestão de conflitos, gestão de urgências, orientação, planejamento, gestão partilhada, acompanhamento, educação por projetos e readaptação. As práticas que mais contribuem para a dinâmica do processo de liderança e demonstram mais consistência são: criação e fortalecimento de vínculos; readaptação; “conjunção”; gestão compartilhada; e orientação. As descrições das práticas de liderança foram feitas com base em seus principais elementos: pessoas, ação, modo, motivos e contexto. Percebi livre inter-relação entre esses elementos e a massiva influência do contexto não institucional sobre essas práticas. Concluí que o trabalho de liderança é em grande parte emergente e baseado na experiência, pela influência e imprevisibilidade que o contexto exerce sobre a prática. O diálogo, a conversa, o acompanhamento, a união, a aproximação, o vínculo e o senso de missão compõem a maneira pela qual a liderança escolar é efetivada.

Palavras-chave: Liderança como prática. Liderança escolar. Processo de liderança. Práticas de liderança.

ABSTRACT

The schools and their pedagogical work has inestimable social relevance. Leadership is one of the factors that contribute to improving the quality of an educational institution. Due to the peculiarities of Brazilian public schools, the leadership as practice approach shows a viable, promising and aligned path to face this reality. In this research I sought to understand the leadership process in two public elementary schools, from the perspective of leadership as practice, in the city of Florianópolis (SC/Brazil). For this purpose, the method of qualitative research was used, using field notes and interviews with the employees that comprised the management team of each school: nine people in one school and five people in the other. The thematic analysis was applied on transcripts and field annotations, from which 12 leadership practices were identified: joint action efforts, creation and strengthening of bonds, facilitation and support, formative actions, conflict management, emergency management, guidance, planning, shared management, monitoring, education through projects and readaptation. The practices that most contribute to the dynamics of the leadership process and demonstrate more consistency are: creating and strengthening bonds; readaptation; joint action; shared management; and guidance. Descriptions of leadership practices were made based on their main elements: people, action, mode, motives, and context. I was able to perceive the free interrelationship between these elements and the massive influence of the non-institutional context on these practices. I conclude that leadership work is largely emergent and based on experience, due to the influence and unpredictability that the context exerts on practice. The dialogue, the conversation, monitoring, the union, the approach, the bond and the sense of mission make up the manner in which the school leadership is effective.

Keywords: Leadership-as-practice. School leadership. Leadership process. Leadership practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão geral do método utilizado	79
Figura 2 – Relações entre as práticas: visão da prática de “conjunção”	100
Figura 3 – Relações entre as práticas: visão da prática de criação e fortalecimento de vínculos	107
Figura 4 – Relações entre as práticas: visão da prática de facilitação e suporte	114
Figura 5 – Relações entre as práticas: visão da prática de “formativação”	119
Figura 6 – Relações entre as práticas: visão da prática de gestão de conflitos.....	133
Figura 7 – Relações entre as práticas: visão da prática de gestão de urgências	137
Figura 8 – Relações entre as práticas: visão da prática de orientação .	147
Figura 9 – Relações entre as práticas: visão da prática de planejamento	153
Figura 10 – Relação entre as práticas da EBIAS.....	154
Figura 11 – Relação entre as práticas da EBALV	179
Figura 12 – Esquema genérico das práticas de liderança nas escolas .	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da pesquisa realizada em bases de dados.....	228
Gráfico 2 – Resultado das pesquisas realizadas em bancos de dados.....	229
Gráfico 3 – Número de trabalhos relacionados ao tema publicados por ano.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações do PPEGC (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) sobre escolas .	34
Quadro 2 – Teses e dissertações do LGR.....	38
Quadro 3 – Serviços intensivos em conhecimento.....	40
Quadro 4 – Comparativo entre as duas principais linhas de pensamento da liderança distribuída	63
Quadro 5 – Distinção entre liderança pautada na competência ou na prática.....	67
Quadro 6 – Exemplos de falas que representam a prática da liderança.	68
Quadro 7 – Título, tipo do trabalho, ano e universidade das teses e dissertações nacionais sobre liderança e escola pública.....	72
Quadro 8 – Tipos de pesquisa qualitativa e suas características.	78
Quadro 9 – Denominação dos entrevistados e duração das entrevistas.	81
Quadro 10 – Protocolo da análise temática utilizada	83
Quadro 11 – Estratégia, método e resultado para cada objetivo específico.....	85
Quadro 12 – Inventário da prática de “conjunção”	99
Quadro 13 – Inventário da prática de criação e fortalecimento de vínculos	105
Quadro 14 – Inventário da prática de facilitação e suporte	113
Quadro 15 – Inventário da prática de “formativação”.....	118
Quadro 16 – Inventário da prática de gestão de conflitos	131
Quadro 17 – Inventário da prática de gestão de urgências.....	136
Quadro 18 – Inventário da prática de orientação.....	146
Quadro 19 – Diagnóstico e análise da situação da escola desenvolvidos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da EBIAS.....	149

Quadro 20 – Inventário da prática de planejamento	152
Quadro 21 – Inventário da prática de gestão compartilhada (EBALV)	168
Quadro 22 – Inventário da prática de acompanhamento (EBALV)....	173
Quadro 23 – Inventário da prática de educação por projetos (EBALV)	176
Quadro 24 – Inventário da prática de readaptação (EBALV).....	178
Quadro 25 – Comparativo dos aspectos estruturais	182
Quadro 26 – Comparativo das pessoas que atuam nas práticas em cada escola	183
Quadro 27 – Comparativo das ações que compõem as práticas em cada escola	184
Quadro 28 – Comparativo dos meios/maneiras que formam as práticas em cada escola	187
Quadro 29 – Comparativo dos motivos que orientam as práticas de cada escola	189
Quadro 30 – Comparativo dos contextos que influenciam as práticas em cada escola	191
Quadro 31 – Comparativo entre os elementos das práticas em cada escola	193
Quadro 32 – Comparativo entre os conceitos de liderança em cada escola	195
Quadro 33 – Semelhanças entre os elementos das práticas de liderança nas escolas.....	196
Quadro 34 –Trabalhos já produzidos com o mesmo tema e sua diferenciação em relação a esta tese.....	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	–	Professores admitidos em caráter temporário
APP	–	Associação de Pais e Professores
BO	–	Boletim de ocorrência
CC	–	Conselho de Classe
CE	–	Conselho de Escola
CEPSH	–	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CDE	–	Conselho Deliberativo Escolar
EBIAS	–	Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva
EBALV	–	Escola Básica Adotiva Liberato Valentim
FACE	–	Fórum de Articulação e Coordenação Escolar
GE	–	Grêmio Estudantil
GFP	–	Gerência de Formação Permanente
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGR	–	Laboratório Liderança e Gestão Responsável
MEC	–	Ministério da Educação
PMF	–	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPEGC	–	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RAF	–	Relatório de Anormalidade de Frequência
SME	–	Secretaria Municipal de Educação (de Florianópolis)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO	25
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	29
1.2.1 Objetivo geral	30
1.2.2 Objetivos específicos	30
1.3 JUSTIFICATIVA	30
1.4 ADERÊNCIA DO OBJETO DE PESQUISA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	33
2 REVISÃO DA LITERATURA	43
2.1 A ESCOLA PÚBLICA	43
2.2 GESTÃO OU LIDERANÇA?.....	45
2.3 LÍDER OU LIDERANÇA?.....	46
2.4 LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	48
2.4.1 Liderança instrucional	49
2.4.2 Liderança transformacional	50
2.4.3 Liderança moral	52
2.4.4 Liderança gerencial.....	53
2.4.5 Liderança pós-moderna	54
2.4.6 Liderança interpessoal	56
2.4.7 Liderança contingencial.....	57
2.4.8 Liderança participativa	58
2.4.9 Liderança compartilhada	59
2.4.10 Liderança distribuída	61
2.5 LIDERANÇA COMO PRÁTICA	66
2.6 LIDERANÇA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	71
3 CAMINHO METODOLÓGICO	77
3.1 FASE PRÉ-CAMPO	79
3.2 FASE DE CAMPO: COLETA DE DADOS	80
3.3 FASE PÓS-CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS	82
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	87
4.1 A EBIAS	87
4.1.1 Apresentação da EBIAS	87
4.1.2 Práticas de liderança da EBIAS.....	92
4.1.2.1 “Conjunção”	95
4.1.2.2 Criação e fortalecimento de vínculos.....	101
4.1.2.3 Facilitação e suporte	109

4.1.2.4 “Formativação”	114
4.1.2.5 Gestão de conflitos	119
4.1.2.6 Gestão de urgências.....	133
4.1.2.7 Orientação	137
4.1.2.8 Planejamento	148
4.2 A EBALV	154
4.2.1 Apresentação da EBALV	155
4.2.2 Práticas de liderança da EBALV.....	157
4.2.2.1 Gestão compartilhada	158
4.2.2.2 Acompanhamento.....	169
4.2.2.3 Educação por projetos	174
4.2.2.4 Readaptação.....	177
5 ANÁLISE DE SEMELHANÇAS E DISCREPÂNCIAS	181
5.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS.....	181
5.2 PESSOAS	182
5.3 AÇÕES	184
5.4 MEIOS	186
5.4 MOTIVOS	189
5.5 CONTEXTO	191
5.6 ELEMENTOS.....	193
5.7 PERCEPÇÕES SOBRE LIDERANÇA.....	194
5.8 PRINCIPAIS PRÁTICAS DE LIDERANÇA	200
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
6.1 RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES	203
6.2 EXPERIÊNCIA PESSOAL	206
6.3 RECOMENDAÇÕES PARA AS ESCOLAS.....	207
6.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	208
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE A – Busca sistemática sobre Liderança como Prática	227
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas	233
APÊNDICE C – Exemplo de anotações durante as entrevistas....	235
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido...	237
ANEXO A – Parecer CEPESH/UFSC	241
ANEXO B – Encaminhamento SME/PMF	244

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução está subdividida em cinco seções. A primeira seção apresenta o tema, a problematização e a pergunta de pesquisa. A segunda seção descreve os objetivos deste estudo. Na terceira seção há a delimitação do escopo da pesquisa. Na quarta seção o trabalho é justificado, e na última seção é defendida a aderência da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, sob a pauta da interdisciplinaridade que caracteriza o tema e a menção a outros estudos realizados no Programa.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

As escolas são instituições que contribuem para a formação do indivíduo e o preparam para a convivência e atuação na sociedade. No Brasil, juntamente com o preparo que a família proporciona, além de conhecimento intelectual e lógico, as escolas exercem influência sobre o desenvolvimento comportamental do aluno para que este compreenda valores importantes para o seu aperfeiçoamento e para o convívio social, tais como: respeito, cordialidade, confiança, disciplina e autoestima.

O trabalho pedagógico possui relevância social inestimável. Seu valor pode ser ainda melhor percebido especialmente quando, em culturas familiares onde prevalece a negligência e o desamparo (no Brasil, isso se verifica notadamente em comunidades economicamente mais frágeis), a escola se torna o único caminho para preparar e repassar a essas crianças aspectos cognitivos e sociais, de autonomia e cidadania, ou mesmo de saúde e raciocínio lógico.

Os profissionais no ambiente escolar atuam com esse senso de responsabilidade, em que a liderança, junto com o clima e o trabalho colegiado de professores, é um fator importante para a melhoria da qualidade de um centro de ensino (BLANCO; AGUERRONDO; CALVO, 2008; RIVEROS-BARRERA, 2012; MAUREIRA; MOFORTE; GONZÁLEZ, 2014). Não por acaso, o tema liderança tem importância crescente nas publicações sobre educação (CREEMERS; KYRIAKIDES, 2007; HATTIE, 2008; KRÜGER; SCHEERENS, 2012), pois pode ser significativamente relacionado com a efetividade da organização escolar em formar cidadãos (CHENG, 2002; SAMMONS et al., 2011; LÜCK, 2012; CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015).

A liderança escolar pode ser vista como uma função organizacional que trata do estabelecimento das condições que possibilitam ensinar e aprender (SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004; GRANT, 2008; GORROCHOTEGUI; VICENTE; TORRES, 2014; CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015). Especificamente, a liderança nas escolas está relacionada com as práticas complementares ao processo de gestão das atividades escolares (LÓPEZ; GALLEGOS, 2014) – como a promoção da visão compartilhada, colaboração e responsabilidade coletiva para o aprimoramento dos professores e êxito dos alunos no processo de aprendizagem (ONUKWUGHA, 2013).

Some-se a isso a atuação daqueles que estão envolvidos no processo educacional – técnicos, professores, funcionários, pais, alunos, poder público, comunidade – que interagem e formam uma teia de relações (aluno-professor, professor-diretor, diretor-aluno, aluno-pais, etc.) (MAUREIRA, 2004; LÓPEZ; GALLEGOS, 2014), tornando ainda mais complexo o desenvolvimento da escola. Devido a esse conjunto de recursos e relações interdependentes, adicionado a um ambiente dinâmico e cada vez mais incerto, as escolas eficazes operam mais como um conjunto orgânico e menos como uma coleção de subconjuntos independentes (BLANCO; AGUERRONDO; CALVO, 2008).

A interdependência e a dinâmica fazem a liderança escolar ser uma prática peculiar, sobre a qual as pesquisas devem se debruçar, para compreendê-la. Ainda mais na atualidade, em que tanto educadores quanto pesquisadores concordam com o fato de que as escolas enfrentam desafios particularmente complexos (SHAKED; SCHECHTER, 2013).

Esse cenário põe em evidência a ideia de que a liderança pode exercer um impacto positivo sobre a eficácia da organização escolar e o quanto ela é imprescindível para o seu bom funcionamento (GRUBB, 2006; BLANCO; AGUERRONDO; CALVO, 2008; BOLÍVAR, 2010; FELDHOFF; RADISCH; BISCHOF, 2016). Embora não haja consenso sobre qual tipo de liderança seja o mais adequado para as escolas, a maioria dos autores concorda com a ideia de que ela deve ser democrática (HARRIS; MUIJS, 2003; GRANT; SINGH, 2009; MØLLER, 2010).

Há diversas abordagens de liderança consideradas democráticas, inclusive a homônima liderança escolar democrática e a liderança distribuída. A liderança como prática é outra abordagem que possibilita tais características democráticas e que se diferencia por ser fundamentada no desenvolvimento incremental da própria realidade de

liderança da escola. Ao se observar a produção científica mais recente, direcionada para manter a escola em seu melhor desempenho, percebe-se que as perspectivas mais utilizadas são aquelas que propõem que a liderança se constitui pela interação de líderes e liderados e é decorrente da execução de tarefas específicas de liderança, em que a unidade de análise é a própria liderança¹ (SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2004). O aumento do conhecimento sobre liderança tem direcionado os pesquisadores a concluir que a liderança distribuída tem o potencial de gerar um impacto positivo significativo nos resultados da escola, quando comparada às estruturas tradicionais de liderança (GRONN, 2000; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; HARRIS; MUIJS, 2003; GRUBB, 2006). Tais pesquisas sobre liderança na escola têm sido realizadas, predominantemente, na Europa Ocidental e América do Norte. Na América do Sul, as práticas e concepções nesta área também têm se mostrado frutíferas, por exemplo, mostrando que há associação as práticas de liderança, os valores educacionais e a melhora das condições e da cultura da escola com a melhoria na frequência dos alunos e na motivação dos alunos para o aprendizado (SESI/RJ, 2015).

No Brasil, há espaço para estudos sobre liderança escolar sob uma perspectiva da teoria da liderança, ou seja, que utilizem como fundamento as abordagens de liderança (e não como um processo marginal em relação à pedagogia, políticas públicas ou à gestão escolar), ou que evidencie sua importância para o desempenho dos alunos e dos resultados da escola em si (LEITHWOOD; SUN, 2012). Os artigos científicos encontrados sobre esta temática, assim como as dissertações e teses desenvolvidas, permitem associar o tema liderança com sua prática em escolas públicas.

Tal associação advém do fato de que a liderança é importante para a qualidade e eficácia do que é realizado na escola e, ao mesmo tempo, é necessário que tenha determinadas características e cumpra exigências que moldam a liderança e a gestão escolar no Brasil. Gestão democrática e garantia de padrão de qualidade são duas dessas características imprescindíveis, pois advém da própria Constituição de 1988. Esse documento explicitamente indica que o Estado deve garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos e deve fazê-lo orientando-se pelos princípios de gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2012).

Esses princípios podem ser concretizados de muitas maneiras. Cada escola pública é um espaço único, com características peculiares,

¹ Ou seja, não é observado o líder isoladamente, mas sim, as equipes de liderança.

com grupos distintos de alunos, professores, especialistas da educação (diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional) e demais membros da equipe de gestão escolar e isso se reflete na forma de se fazer a liderança. Somente boa vontade e boa intenção são insuficientes, é necessário preparar, mobilizar e orientar as pessoas e os grupos envolvidos com relação à dinâmica sociopedagógica e gerencial da escola (LÜCK, 2012), uma vez que a liderança pode ser aprendida. A escola, portanto, é um espaço único, com dinâmicas de liderança peculiares e que precisam ser situadas no contexto. É necessário, para a prática de liderança, considerar a realidade da escola, suas demandas, características culturais e estruturais, dentre outros aspectos.

Entretanto, alguns desafios são comuns às escolas públicas brasileiras, tais como: envolver os professores no uso de dados para monitorar o desenvolvimento dos alunos; aprimorar procedimentos internos de avaliação de professores e alunos; envolver a comunidade nos esforços de melhoria da escola; encontrar solução para as ocorrências de agressões físicas e verbais, vandalismo e alto índice de faltas e atrasos dos alunos e professores para as aulas. Destes, um desafio parece se destacar: o que fazer para colocar em prática aquilo que já se sabe que torna a escola mais efetiva. Por exemplo:

- a) diretrizes são estabelecidas, mas são baixas as expectativas de que isso se reflita na melhoria do aproveitamento dos alunos;
- b) diretores entendem que é importante manter o desenvolvimento de sua equipe, mas há poucas ações específicas voltadas para a melhoria das práticas profissionais de seus professores;
- c) diretores entendem que é importante manter o desenvolvimento da escola, mas poucos afirmam trabalhar colaborativamente junto a outras escolas, órgãos externos, pais e comunidade;
- e) poucos diretores reconhecem que utilizam dados de avaliações internas ou externas, que observam a prática de seus docentes na sala de aula, que oferecem aconselhamento e orientações sobre a forma de ensino que adotaram (SESI/RJ, 2015).

Some-se a isso o fato de que grande parte das escolas públicas brasileiras está inserida em contextos desafiadores, por exemplo, tendo

em seu corpo discente uma grande proporção de alunos beneficiários do programa Bolsa Família².

Com isso, há espaço para se pensar em diferentes formas de desenvolvimento da escola pública, com um ambiente favorável à cultura disciplinar, democrática e com qualidade, mas também com inclusão e autonomia, de modo que seja uma organização que progride baseada em suas próprias capacidades, criando um ciclo de autoaprendizado gerencial e de liderança. Além disso, os recursos cada vez mais escassos obrigam também a fortalecer a gestão, a fim de manter seu funcionamento e melhorar continuamente sua atuação (BATISTA FILHO; CABRERA, 2008).

É, portanto, importante estudar a liderança nas escolas públicas brasileiras de uma maneira que respeite as características existentes, especialmente as peculiaridades do contexto em que estas se inserem. A liderança como prática se mostra como um caminho viável e promissor, ao reconhecer os problemas que as escolas enfrentam e aprimorar suas práticas para contribuir para o desenvolvimento da escola mais democrática e de qualidade. A abordagem da liderança como prática permite compreender melhor a realidade e os problemas que as escolas enfrentam, bem como de que maneira os gestores agem em relação a seus problemas, pois cada escola possui sua singularidade contextual e, por conseguinte, gerencial. A compreensão da liderança a partir de suas práticas possibilita que a realidade escolar seja efetivamente reconhecida em suas singularidades e, deste modo, torna possível analisar os caminhos que os gestores podem seguir para aprimorar sua gestão e o processo de liderança.

Tem-se um estudo original caracterizado pela delimitação do contexto (escolas públicas) somado à especificidade da perspectiva teórica escolhida (liderança como prática). A pergunta de pesquisa norteadora foi: “como se dá a liderança em escolas públicas, sob a perspectiva da liderança como prática?” e o estudo foi realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Florianópolis: a EBIAS e a EBALV.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

² Há evidências de que as escolas que mais progredem são aquelas que têm o menor número de estudantes beneficiários do Bolsa Família (SESI/RJ, 2015).

A partir do tema e do problema de pesquisa apresentado, evidencia-se o propósito deste estudo, pautado no objetivo geral e delineado pelos objetivos específicos, apresentados nas próximas seções.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender as práticas de liderança em escolas públicas, sob a perspectiva da liderança como prática.

1.2.2 Objetivos específicos

A efetivação do objetivo geral deste estudo é operacionalizada pelos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as práticas de liderança que compõem o cotidiano escolar.
- b) Descrever as práticas de liderança de cada escola estudada.
- c) Analisar semelhanças e discrepâncias identificadas entre as práticas de liderança escolar.
- d) Averiguar quais são as contribuições desta pesquisa para o estudo da liderança em escolas públicas brasileiras e para a abordagem da liderança como prática.

1.3 JUSTIFICATIVA

A originalidade deste estudo decorre da delimitação do contexto (escolas) e da especificidade da perspectiva teórica escolhida (liderança como prática). Nesta seção, apresentam-se as justificativas para este ineditismo.

A análise da bibliografia permite afirmar que muito é estudado e publicado sobre os fatores que impactam na eficácia escolar, embora, comparativamente, pouco se saiba sobre como as escolas fazem para sair de um estágio menos eficaz e chegarem a um estado mais eficaz (FULLAN, 2008; FELDHOF; RADISCH; BISCHOF, 2016).

Apesar do grande número de artigos publicados, ainda persiste uma deficiência sistemática em relação ao conhecimento sobre os processos e atividades através dos quais as escolas podem desenvolver as suas capacidades ligadas ao ensino e aos resultados dos estudantes (FELDHOF; RADISCH; BISCHOF, 2016). A falta de conhecimento

sobre como ocorrem as práticas de liderança escolar constitui uma lacuna a respeito de como os diretores e líderes criam e sustentam fatores escolares que facilitem o sucesso da escola (LEITHWOOD; SUN, 2012; ONUKWUGHA, 2013).

Mesmo que haja motivos claros para o desenvolvimento da liderança como prática, há uma quantidade limitada de evidências empíricas para suportar sua aplicação. Torna-se oportuno, então, que sejam realizados mais estudos que examinem a liderança como ação, para que seja preenchido esse *gap* da pesquisa e aumente a compreensão do tema (RUTHERFORD, 2005).

Pode-se avançar na compreensão do campo de liderança escolar por meio da realização de estudos descritivos de campo sobre práticas de liderança de gestores e outros, nas escolas. Esses estudos podem trazer novos conhecimentos a partir de uma base cotidiana, com questionamentos como: o que gestores e professores realmente fazem? Qual é a natureza das relações sociais entre os envolvidos? Qual é a experiência como gestor ou professor de determinada escola? Qual é o significado dessa experiência e como são reveladas aquelas percepções e perspectivas de liderança? (GREENFIELD JR, 2004).

O estudo da liderança sob a abordagem da liderança como prática, proposta na qual se fundamenta esta pesquisa, torna a "caixa preta" da prática de liderança escolar mais transparente, por meio da geração de rico conhecimento sobre como os líderes pensam e agem. Esse conhecimento pode ajudar os líderes a identificar as dimensões da sua prática, e as relações articuladas entre essas dimensões, e pensar em melhorá-la. A perspectiva distribuída e os trabalhos empíricos que podem ser gerados a partir deste estudo tornar-se-ão uma ferramenta para ajudar os líderes a refletir sobre sua prática, em vez de serem apenas uma abstração que fornece um modelo para a prática (ARGYRIS; SCHON, 1974; HOY, 1996; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001).

Há pesquisas sobre efetividade das escolas em diversos países e tipos de estabelecimentos de ensino que afirmam que a liderança em escolas constitui um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais (LÜCK, 2012). A despeito disso, no contexto brasileiro, não foi suficientemente explorada a descrição, importância e o impacto da liderança escolar e, ainda menos, o quanto a abordagem da liderança como prática pode contribuir para uma gestão educacional autêntica, participativa e de qualidade.

Poucos estudos dedicaram-se a compreender a liderança nas escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, a tese de doutorado de

Carlos Tejera de Ré (DE RÉ, 2011), que serve como referência para este estudo. Da mesma forma, percebe-se que o estudo sobre liderança como prática em escolas brasileiras pode contribuir para a compreensão da realidade escolar de um modo diferenciado, sob as lentes da prática (APÊNDICE A). O conceito de liderança como prática também está sendo desenvolvido, mas em outro contexto (de processos de qualidade em desenvolvimento de *software*), na tese de doutorado de Alessandra Casses Zoucas. Existem alguns estudos que abordam a liderança escolar, porém, centrada na figura do diretor ou do professor, mantendo a tradição de observar a liderança como centrada em um líder formal. No entanto, em nenhum caso sob o enfoque da prática (SOUZA, 2009; BONAMINO, 2011; BATISTA; WEBER, 2012; PENA; MACHADO, 2014; COELHO, 2015; FERREIRA, 2015; OLIVEIRA; CARVALHO, 2015; POLON; TEIXEIRA; MALINI, 2015; COSTA, 2016).

O enfoque da liderança como prática foi trabalhado na literatura estrangeira, que apresenta estudos sobre os temas: processo de liderança, liderança em escolas e liderança como prática, porém, de modo diverso desta pesquisa (APÊNDICE A). O foco na liderança como prática é de interesse teórico e apresenta importância prática (HECK; HALLINGER, 2009). Por essas razões, uma pesquisa que associe fundamentos teóricos recentes com evidências empíricas peculiares permitirá ampliar o conhecimento sobre o tema, minimizando as lacunas existentes e contribuindo para a melhoria da educação.

Identifiquei que algumas lacunas foram trabalhadas, como a compreensão que existe, por parte dos professores e alunos, sobre o fenômeno da liderança e sua relação com a eficácia escolar (DE RÉ, 2011; FRANCO et al., 2007). Esses trabalhos evidenciam que os poucos estudos de liderança existentes são centrados na figura do diretor e sob uma perspectiva da liderança formal. O cenário brasileiro carece de aprofundamento da base teórica sobre o que fazem e como fazem as nossas escolas públicas, para evitar que se tragam soluções desenvolvidas para outras realidades sociais sem respeitar as especificidades sociais e culturais brasileiras (DE RÉ, 2011).

Obter a unificação de propósito na escola em torno de objetivos que reconheçam a centralidade do processo de ensino/aprendizado é determinante para a sua efetividade e talvez constitua a maior tarefa da liderança na escola pública brasileira. A unidade de propósito somente pode ser conseguida pela participação de todos através de atividades que garantam que as opiniões de todos e cada um foram consideradas (SOARES, 2004), o que torna oportuna, além de inédita, a pesquisa sobre liderança distribuída nas escolas públicas brasileiras.

Justifica-se esta pesquisa também por integrar o conjunto de estudos do Laboratório Liderança e Gestão Responsável (LGR), que tem se debruçado sobre o tema liderança no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), produzindo pesquisas em diversas frentes, sob as perspectivas de liderança mais relevantes na atualidade e em diferentes contextos organizacionais, contribuindo para o avanço na compreensão deste profícuo tema.

Por fim, este estudo apresenta relevância social no caráter social imanente às escolas, uma vez que são instituições dedicadas à preparação e formação de cidadãos, integrando a cadeia de produção de conhecimento do país.

1.4 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Esta pesquisa está inserida na área de concentração Gestão do Conhecimento, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), na área de concentração “Gestão do Conhecimento” e em sua linha de pesquisa denominada “Teoria e Prática em Gestão do Conhecimento”. Seu tema-alvo, a liderança, tem sido objeto de estudo do PPEGC por ser considerado condição necessária para o êxito da gestão do conhecimento nas organizações (HASANALI, 2002; CHONG, 2005).

Nesta tese, a abordagem foi a de liderança como prática. Nessa, a percepção de conhecimento é de fator situado em um processo social, humano, material, estético, emotivo e ético (BISPO; GODOY, 2012). A liderança, aqui, é o processo, e o conhecimento é seu componente fundamental.

Trata-se de um conhecimento construído a partir das práticas, associando o *knowing* (conhecer) ao *doing* (fazer) (BISPO; GODOY, 2012). Em termos cognitivistas, isso significa que o conhecimento prático não é mais visto como um conjunto estável e bem definido de tarefas, mas, sim, como uma realização coletiva, que os grupos de trabalho buscam por meio de práticas materiais-discursivas (BRUNI; GHERARDI; PAROLIN, 2014).

Precedentemente, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), 21 trabalhos acadêmicos, de mestrado (12 dissertações) e doutorado (nove teses), foram desenvolvidos em escolas, com destaque para o único que trata de liderança, conforme listados no quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações do PPEGC (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) sobre escolas

Autor	Título	Tema	Tipo	Ano	Difere-se desta tese por
Deizi Paula Giusti Consoni	Competências empreendedoras: estudo de caso em uma organização de ensino intensiva em conhecimento	Empreendedorismo	T	2016	Ensino superior Competências empreendedoras
Rafaela Elaine Barbosa	Jogando para transitar seguro: Uma experiência de educação para o trânsito	Jogos digitais	D	2016	Colégio Processo de aprendizado
Elton Luiz Vergara Nunes	Audiodescrição didática	Acessibilidade ao deficiente visual	T	2016	Sala de aula Ensino e aprendizagem
Fabiana Besen Santos	O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá	Liderança em contexto espiritualizado	T	2015	Escola particular Contexto espiritualizado
Denise Santin Ebone	Avaliação e seleção de plataforma para cursos online abertos e massivos em instituições de ensino superior	Cursos <i>on-line</i> abertos e massivos	D	2015	Ensino superior Educação online
Celso Luiz Ogliari	Letramento e o Mundo Comics	Letramento imagético	D	2015	Mundo virtual Processo de ensino e aprendizagem
Airton José Santos	Tecnologias da Informação e Comunicação na	Tecnologias da informação e comunicação e	D	2015	Inclusão escolar Ensino, aprendizagem e

	vida profissional do cego congênito	o cego			mundo do trabalho
Ana Luisa Boavista Lustosa Cavalcante	Design para a sustentabilidade cultural: recursos estruturantes para sistema habilitante de revitalização de conhecimento local e indígena	Revitalização do conhecimento local e indígena	T	2014	Escolas indígenas Cultura
Rose Maria Belim Motter	My Way: um método para o ensino-aprendizagem da língua inglesa	Método de ensino e aprendizagem do inglês	T	2013	Escola pública Ensino e aprendizagem
Iandra Pavanati	Tríptico: Modelo de categorização básica de imagens fixas para o processo didático-pedagógico de Ensino Médio	Interação professor-aluno	T	2012	Ensino médio Processo didático-pedagógico
Juliano Soares dos Santos	Aprendizagem lúdica como suporte à educação de crianças surdas por meio de ambientes interativos	Suporte à educação de crianças surdas	T	2012	Pré-escola e primeiro ano Ensino e aprendizagem
Emilio Brkanitch Filho	Grupo focal online, mídia de divulgação interativa, sexualidade e educação de adolescentes	Grupo focal <i>online</i>	D	2012	Fundação de assistência social Educação continuada
Denise do Socorro Costa	Um estudo teórico sobre a gestão do conhecimento e a	Inclusão digital	D	2011	Escola pública e governo eletrônico

Tavares Mesquita	inclusão digital no Brasil: apresentação dos casos Rede Piá e Navegapará como exemplos de aplicação				Socialização do conhecimento
Ruth Maria Reátegui Rojas	Análise da efetividade dos sistemas de memória organizacional de uma instituição de ensino superior	Sistemas de memória organizacional	D	2011	Ensino superior Conhecimento organizacional
Carla Silvanira Bohn	A mediação dos jogos eletrônicos como estímulo do processo de ensino-aprendizagem	Jogos eletrônicos	D	2011	Percepção dos educadores Ensino e aprendizagem
Inara Antunes Vieira Willerding	Empreendedorismo em organização pública intensiva em conhecimento: um estudo de caso	Empreendedorismo	D	2011	Curso pré-vestibular Perfil intraempreendedor
Maria Elizabeth Horn Pepulim	TV digital aberta brasileira: o adolescente como usuário efetivo da interatividade via TV	TV digital	D	2011	Ensino médio Interatividade
Nívia Marcia Velho	Gestão por competência na construção de um modelo de formação para árbitros de futebol	Gestão por competências	T	2010	Escolas de arbitragem Formação
Marise Matos	Brinquedoteca virtual escolar –	Brinquedoteca	D	2009	Ambiente

Golçalves	possível aproximação da criança ao brincar e à aprendizagem				virtual Ensino e aprendizagem
Odete Catarina Locatelli	Gestão em educação ambiental e a formação de professores: interdisciplinaridade e sustentabilidade	Educação ambiental	T	2009	Professores Formação em gestão ambiental
Bárbara Maria Soares Ramos	Eficácia no uso de tecnologias para alavancar o aprendizado do idioma inglês no ensino médio	Uso de tecnologias	D	2007	Ensino médio Aprendizagem de inglês

T=Tese e D=Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Analisando-se o conjunto de trabalhos já realizados no EGC, observa-se que grande parte dos estudos foi direcionada para temas diversos ao da liderança nas escolas e com sujeitos da pesquisa não pertencentes ao núcleo gestor escolar.

Dessa forma, este estudo pretende ser um avanço na compreensão da liderança, a partir do que já é realizado na organização e a partir da identificação de aspectos mais aprofundados das dinâmicas geradas pelo grupo gestor da escola. Avança também no conhecimento sobre as escolas públicas, a fim de melhor entender seu funcionamento e peculiaridades. Além disso, é a primeira tese que trata da liderança como prática no EGC, tema que tem crescido nas publicações de sociologia e de estudos organizacionais internacionalmente.

Considerando as produções científicas do Laboratório Liderança e Gestão Responsável (LGR), este é o primeiro estudo realizado em escolas públicas e especificamente sobre liderança como prática nesse contexto público, mas o segundo realizado sobre liderança em escolas – o tema liderança escolar foi abordado pela tese de Fabiana Besen (SANTOS, 2015), que examinou a liderança em uma escola particular da pedagogia Waldorf. Os estudos mais recentes sobre liderança, no LGR, são listados no quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações do LGR

Autor	Título	Tipo	Ano
Aulina Judith Folle Esper	Análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes	Dissertação	2015
Edivandro Luiz Tecchio	A influência da espiritualidade no processo de gestão do conhecimento em empresas de base tecnológica	Tese	2015
Luiz Carlos Vicentini	Liderança autêntica em contexto extremo: as vivências do Bope – batalhão de operações policiais especiais de Santa Catarina	Tese	2015
Fabiana Besen Santos	O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá	Tese	2015
Roberto Rogério do Amaral	A arquitetura da liderança nos parques científicos e tecnológicos da Catalunha: uma abordagem estratégica	Tese	2014
Danielle Nogara Becker	Identidade de líderes em organizações intensivas em conhecimento	Dissertação	2013
Louise de Lira Roedel Botelho	Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento	Tese	2012
Julival Queiroz de Santana	Liderança autêntica no Batalhão de Operações Policiais Especiais de Santa Catarina	Dissertação	2012
Rodrigo Antônio Silveira dos Santos	Uma teoria substantiva do processo de liderança em momentos de crise organizacional: o caso das empresas de distribuição de energia elétrica	Tese*	2012
Fabiula Meneguete Vides da Silva	A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário	Tese*	2011
Gerson Ishikawa	Liderança em organização intensiva em conhecimento: um estudo fundamentado na teoria-ator-rede	Tese	2010

Eliana da Rosa Freire Quincozes	Liderança e mudança em organizações intensivas em conhecimento: o caso da Embrapa Clima Temperado	Dissertação	2010
Andréa Karla Pereira	Ideias, compreensão e práticas de responsabilidade social dos líderes empresariais no município de Itajaí (SC)	Dissertação	2009
Carlos Henrique Prim	Processo empreendedor e coevolução em organizações intensivas em conhecimento	Tese	2009
Selma Loch	Tornar-se gerente: a experiência vivida por médicos da família e da comunidade ao assumirem a gerência de unidades básicas de saúde	Tese	2009
Louise de Lira Roedel Botelho	Ascensão profissional de executivas em empresas baseadas no conhecimento	Dissertação	2008
Angela Maria Fleury de Oliveira	O papel da liderança na implementação do processo de responsabilidade social empresarial	Tese	2008
Liege Viviane dos Santos de Moraes	A trajetória de reitoras em Santa Catarina: ser mulher é apenas um detalhe	Tese*	2008

*Trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Outro aspecto de aderência deste estudo ao PPEGC está na percepção das escolas como organizações intensivas em conhecimento (ELMORE, 2000), não apenas porque sua missão coloca o conhecimento como elemento central nas relações escolares, o meio e o fim para alcançarem o seu propósito (CORTELLA, 1998), mas principalmente porque, vistas como organizações de conhecimento, as escolas passam a demandar fatores processuais, tecnológicos e de competências pessoais, além de institucionais, como a liderança, tema central para esta tese.

Ademais, a educação é considerada um serviço intensivo em conhecimento (*knowledge-intensive service*), pois mais de 33% de seus colaboradores têm educação terciária³ (SCHRICKE; ZENKER; STAHLCKER, 2012). O quadro 3 apresenta serviços intensivos em conhecimento e sua respectiva categoria, em que se pode considerar as escolas como *locus* dos serviços intensivos em conhecimento.

Quadro 3 – Serviços intensivos em conhecimento

Categoria	Serviços intensivos em conhecimento
Serviços de alta tecnologia	- Correios e telecomunicações - Computação e atividades relacionadas - Pesquisa e desenvolvimento (P&D)
Serviços financeiros	- Intermediação financeira, exceto seguros e fundos de pensão - Seguros e fundos de pensão, exceto em previdência social obrigatória - Atividades relacionadas à intermediação financeira
Serviços de mercado	- Atividades imobiliárias - Aluguel de maquinário e equipamentos sem operários e bens domésticos e pessoais
Outros serviços	- Educação - Saúde e serviços sociais - Serviços recreativos, culturais e esportivos

Fonte: Adaptado de Schricke, Zenker e Stahlecker (2012).

Os serviços intensivos em conhecimento (e, por sua vez, as escolas e demais instituições educacionais) exercem importante papel nos sistemas de inovação regional, seja como organizações inovadoras, como fontes de informação externa (relacionadas à capacidade de inovação das organizações) ou como vetores e facilitadores de

³ Conforme o International Standard Classification of Education. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2016.

conhecimento, apoiando processos de inovação e de transferência de conhecimento (DOLOREUX; SHEARMUR, 2012).

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura deste estudo contempla a apresentação e discussão dos fundamentos conceituais relacionados ao problema em questão, de modo a nortear o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, aborda-se a escola como organização, para situar o leitor no contexto estudado, assim como a liderança nesse contexto específico. Por fim, há uma descrição sobre os aspectos mais relevantes sobre a abordagem da liderança como prática, que transpassou os limites da organização escolar e hoje é observada em contextos diversos.

A revisão de literatura apresentada neste capítulo é resultante da combinação de diferentes procedimentos e técnicas originados do campo da revisão integrativa.

2.1 A ESCOLA PÚBLICA

A compreensão da escola como uma organização é relativamente pouco comum e pouco estudada, mas, ainda assim, é bastante utilizada como exemplo em textos de gestão, afinal, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (LIMA, 1998, p. 47). A escola é uma organização social constituída pela própria sociedade, para contribuir para a formação dos cidadãos por meio de experiências de aprendizagem e ambiente educacional compatíveis com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (LÜCK, 2009).

Há um modelo escolar vigente há décadas, o que acaba por atenuar “os traços da construção organizacionais e a realçar os contornos institucionais, normativos, que em breve se transformam em laços aparentemente definitivos ou mesmo imutáveis” (LIMA, 1998, p. 47). Dessa forma, é fácil identificar a escola como um estabelecimento de ensino, localizada em um determinado espaço geográfico, com uma arquitetura própria e portadora de um nome (designação) que a identifique. No entanto, neste estudo se aborda a escola como instituição – idade de estar na escola, funções sociais da escola, ensino e aprendizagem que lá ocorrem – abordando as características dos processos educacionais (LIMA, 1998).

Paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola revela, em grande parte, o seu caráter organizacional e seus processos organizacionais. Ela reúne professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente constituída, com determinados objetivos

a atingir e processos e tecnologias como forma de alcançá-los, estruturando hierarquias e formas de comunicação etc. (LIMA, 1998).

A escola é caracterizada como organização de serviço público. Como tal, ela veicula um projeto de sociedade e é submetida ao controle público (estatal). O êxito da escola é medido, também, pela obtenção de maiores orçamentos, além da obtenção propriamente dita de melhores resultados de notas ou alunos formados (LIMA, 1998; BATISTA FILHO; CABRERA, 2008). Isto significa que sua existência tende a ser considerada mais como um imperativo social do que como um fator econômico sujeito a cálculos de custo/benefício (DRUCKER, 1986, p. 191).

A escola pública de ensino fundamental é uma criação do Estado brasileiro para cumprir uma de suas funções sociais (prover educação) e compõe o aparelho educacional nacional (BATISTA FILHO; CABRERA, 2008). Porém, mesmo sendo uma instituição recente na história deste país (foi originada pela Constituição de 1988), carece de credibilidade perante a sociedade brasileira (MARQUES; PELICIONI; BICUDO PEREIRA, 2007; FARIA FILHO, 2010) e é considerada precária (BATISTA FILHO; CABRERA, 2008; BITTAR; BITTAR, 2012). Pode-se dizer que a (má) qualidade da escola pública é uma questão que preocupa os acadêmicos, profissionais, governos nos diferentes níveis e a população de um modo geral (FARIA FILHO, 2010).

Os principais problemas da escola pública brasileira “têm a ver com a formação básica do professor, falta de orientações básicas para as escolas, excessivo aparelhamento das escolas e ideologização das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2006, p. 9). No Brasil, as escolas que funcionam bem parecem ser aquelas “que não seguem as regras, e fazem o que é preciso fazer à revelia ou com permissão das autoridades” (OLIVEIRA, 2006, p. 10). Oliveira (2006) chama a atenção para alguns elementos relevantes no que se refere à escola pública brasileira:

- a) a autonomia financeira é implementada inadequadamente e tende a aumentar a ineficiência, além de distrair o diretor de suas funções principais;
- b) a autonomia administrativa (comando administrativo do diretor em relação aos professores) necessita de instrumentos eficazes de ação; e
- c) a autonomia pedagógica é contraditória, pois as escolas não recebem um Programa de Ensino e, ao mesmo tempo, têm ampla oferta de cursos de capacitação, programas especiais e orientações metodológicas, em um movimento para capacitar os

diretores – como se isso fosse o caminho para melhorar as escolas.

Assim, equalizar qualidade e educação massificada, ou seja, compatibilizar eficiência e eficácia parece ser um desafio ainda sem resolução. Experiências com reformas curriculares e cursos para formação de professores são ações comuns, mas têm surtido pouco efeito prático (BATISTA FILHO; CABRERA, 2008; FARIA FILHO, 2010). É oportuno pensar em diferentes formas de desenvolver a escola, com inclusão, participação e autonomia como uma organização que se desenvolve com base em suas próprias competências. No entanto, os recursos cada vez mais escassos demandam um fortalecimento da gestão para que a escola mantenha suas operações e logre uma melhor atuação (BATISTA FILHO; CABRERA, 2008).

Uma das vias para o fortalecimento da gestão é a atuação da liderança, pois esta “constitui o elemento básico para que a escola possa construir seu projeto e que possa administrar suas carências financeiras com iniciativas próprias ou com o suporte da comunidade em que se localiza a escola” (FONSECA, 2003, p. 305). Com a liderança, é possível gerenciar a escola aprendendo a gerenciar os elementos do contexto e a trabalhar de maneira conjunta e criativa para construir a realidade desejada pela escola. Sendo assim, este é o principal tema desta tese e é discutido mais especificamente a partir da próxima seção.

2.2 GESTÃO OU LIDERANÇA?

Na literatura sobre liderança educacional é comum ver esses termos utilizados conjuntamente, referindo-se à “liderança e gestão educacional” indistintamente. No entanto, não resta dúvida de que liderança e gestão são diferentes, e que ambas são importantes para que as escolas operem e alcancem seus objetivos (BOLMAN; DEAL, 1997; BUSH, 2007).

As organizações requerem a perspectiva objetiva dos gestores, assim como a visão que motiva e que somente a liderança proporciona (BOLMAN; DEAL, 1997). Isso quer dizer que é possível relacionar gestão com a manutenção da escola e liderança com a sua mudança (CUBAN, 1988).

A gestão, por sua vez, consiste em manter de forma eficiente e eficaz os atuais arranjos organizacionais. Embora uma boa gestão possa envolver habilidades de liderança, a função geral é para a manutenção, em vez da mudança (CUBAN, 1988). Está mais voltada para sistemas e

papeis, implementação ou para questões técnicas, rotinas de manutenção das operações atuais e outros deveres (BUSH, 1998, 2008, 2010).

Liderança envolve influenciar as ações dos indivíduos para a realização de objetivos desejados, auxiliar a moldar metas, motivações e ações dos envolvidos e iniciar mudanças para alcançar um objetivo existente ou mesmo um novo objetivo (CUBAN, 1988). É percebida como responsável pelo desenvolvimento das pessoas, sobre valores ou propósitos (BUSH, 1998, 2008, 2010).

Uma vez que as escolas são funcionais, a liderança pode progredir para o desenvolvimento da visão, definindo metas e políticas claras, com a confiança de que os sistemas estão em vigor para assegurar sua implementação (BUSH, 2007). A gestão de uma organização educacional trata de manter suas operações (BUSH, 2010) e engloba um conjunto de atividades voltadas para a utilização eficiente e eficaz dos recursos organizacionais a fim de atingir os objetivos da organização (SAPRE, 2002).

2.3 LÍDER OU LIDERANÇA?

Quando a literatura fala em líder, via de regra refere-se àquele indivíduo que está à frente da organização e possui a capacidade intelectual, os conhecimentos, as competências pessoais e as habilidades que o permitem ter tudo ordenado, controlado e resolvido (MAUREIRA; MOFORTE; GONZÁLEZ, 2014). No contexto escolar, muitos autores adotam essa linha de pensamento e concebem o diretor como o único líder e único responsável por fazer as coisas acontecerem na organização, como se a liderança fosse uma propriedade do diretor, uma tarefa individual. Por mais que se tenha avançado em concepções descentralizadas, em alguns casos ainda se mantém a imagem heroica e a concepção individualista de liderança (CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015). Pode-se dizer que no Brasil esta ainda é a concepção predominante:

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor

escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão. (LÜCK, 2009)

A verdade é que, diante da complexidade crescente da organização escolar e seus atuais desafios, é plausível que a percepção sobre liderança transpasse o foco no indivíduo para considerar a realidade de que a liderança é um processo coletivo (CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015). Ou seja, a liderança não é uma atuação individual e isolada, mas, sim, um processo que envolve diferentes pessoas, em diferentes momentos, com recursos diversos, em situações diversas.

Nesta pesquisa, a liderança é tratada como um processo social em que o próprio ato de liderar é uma função social em um ambiente social (ENGLISH, 2006). Talvez a melhor maneira de despertar a compreensão da liderança como processo social seja pensar na seguinte questão: o que os líderes fazem? (GRONN, 2003). Northouse (2004) e Hosking (1988) conceituam liderança como um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum. Yukl (1998) também fala em liderança como processo, uma maneira de influenciar outros para compreenderem e concordarem sobre o que precisa ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados.

A partir da análise dos conceitos de liderança apresentados na literatura, foi possível identificar alguns elementos centrais, comumente mencionados: liderança é um processo, envolve influência, ocorre no contexto de um grupo, compreende o alcance de objetivos (HOSKING, 1988; YUKL, 1999; NORTHOUSE, 2004; ROWE; GUERRERO, 2015) e tais objetivos são compartilhados (ROWE; GUERRERO, 2015).

Falar em liderança como processo implica em compreender que a liderança se manifesta por eventos (ou o estabelecimento de relações características), que ocorrem entre o líder e o grupo, e não pela simples existência de determinadas características do líder. Trata-se de um evento não linear e interativo, em que quem exerce a liderança não é sempre a mesma pessoa. E tratar a liderança dessa maneira é torná-la disponível a todos – não apenas ao líder formalmente designado em um grupo (NORTHOUSE, 2004; ROWE; GUERRERO, 2015).

Assim, ao se considerar a liderança como um processo de influência em um grupo, deve-se notar que ela envolve motivos e percepções do liderado em relação às ações do líder e o contexto no qual a interação ocorre (YUKL, 1999). Ao se falar em processo de liderança,

assume-se como premissa que a liderança se manifesta diferentemente em contextos distintos e que todos são capazes de exercer a liderança (ROWE; GUERRERO, 2015).

O contexto é um fator crucial para a manifestação da liderança. Aspectos como as características dos indivíduos e seus reflexos no grupo em que a liderança toma forma, modificações legais e políticas, atributos da comunidade onde está inserida, para citar alguns exemplos, interagem entre si e contribuem para dar forma à liderança. Os objetivos individuais, mas especialmente os objetivos gerados no contexto do grupo funcionam como uma bússola a guiar as decisões e as atividades escolhidas no dia a dia, conferindo ao grupo um motivo para agir e se aprimorar.

A liderança como prática é a abordagem adotada nesta pesquisa, pois direciona os processos organizacionais e a co-construção através da colaboração. A liderança como prática é baseada em uma perspectiva de processo, que considera o mundo como uma realização rotineira, contínua e recorrente, pois está interessada em padrões de ação recorrentes, ou seja, em padrões de ação de liderança estabilizados (CREVANI; ENDRISSAT, 2016). É uma abordagem de liderança que dá espaço para a autenticidade dos envolvidos e da organização (CUNLIFFE; HIBBERT, 2016), valorizando o que já é feito e aprimorando-o na medida em que se realizam as práticas de liderança.

2.4 LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

A liderança escolar como campo de estudo e prática derivou de princípios aplicados pela primeira vez na indústria e comércio, principalmente nos Estados Unidos. O desenvolvimento de uma abordagem específica para a liderança escolar inicia, em grande parte, a partir da transposição de modelos industriais para ambientes educacionais (BUSH, 2010).

A liderança escolar tem sido estudada de muitas maneiras. Pesquisadores pensam de diversas formas sobre a liderança nas escolas, desde a forma participativa, democrática e transformacional, até moral, estratégica e administrativa (GREY, 2011).

Livros e artigos foram escritos sobre o conceito de liderança escolar, quais elementos a compõem e quais os seus efeitos na organização escolar. Essas muitas definições de liderança acabam por dificultar o consenso sobre o que é liderança escolar e o que ela compreende (GREY, 2011; KRÜGER; SCHEERENS, 2012; LÜCK, 2012; CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015).

A seguir, apresento as principais abordagens de liderança no contexto escolar e organizo os conteúdos produzidos sobre o tema, mas sem a expectativa de fazê-lo à exaustão.

2.4.1 Liderança instrucional

O termo liderança instrucional foi cunhado na década de 1970, em um estudo que proveu fundamento empírico para algo que intuitivamente já se sabia: escolas eficazes possuem líderes com foco na instrução, no ensino, no desenvolvimento do currículo e em processos de ensino e aprendizagem (KRÜGER; SCHEERENS, 2012; NEUMERSKI, 2013).

Pesquisas subsequentes ampliaram essa noção inicial de liderança instrucional, demonstrando que o trabalho de melhorar o ensino não se resume à atuação do diretor, pois envolve vários líderes, dentro e fora da sala de aula, desde professores até supervisores pedagógicos ou orientadores educacionais. Mesmo que a literatura ainda permaneça centrada na atuação do diretor, alguns textos já reconhecem a responsabilidade dos professores na melhoria do ensino e na qualidade escolar (NEUMERSKI, 2013).

Um elemento importante no modelo de liderança instrucional é a definição de uma missão para a escola. Essa definição envolve o estabelecimento de objetivos e a respectiva comunicação, a gestão do currículo e da forma de ensino, avaliação, monitoramento, colaboração e orientação aos professores. A liderança instrucional aborda também a criação de clima propício à aprendizagem dos alunos, por meio de visibilidade, recompensas aos professores, desenvolvimento profissional e orientado à tarefa (HALLINGER, 1983).

A liderança instrucional trata da atenção que os líderes (diretores) oferecem aos professores e do comportamento nas atividades que afetem diretamente o desenvolvimento dos alunos. Essa liderança é considerada uma entidade separada da administração. Em uma visão estrita, refere-se àquelas ações de liderança que estão diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem – comportamentos observáveis como a supervisão na sala de aula. Em uma visão ampla, refere-se a todas as atividades de liderança que afetam o aprendizado do aluno (BUSH; GLOVER, 2003; LEITHWOOD; LEVIN, 2010). Para os teóricos dessa linha, os líderes escolares, usualmente os diretores, têm tanto o conhecimento especializado quanto a autoridade formal para exercer influência sobre os professores (BUSH; GLOVER, 2003).

Dessa forma, a liderança instrucional é criticada por causa de sua suposta ênfase em um estilo autocrático de liderança nas escolas. Porém, para alguns autores, é a perspectiva que mais atende às questões relacionadas ao desempenho do aluno (KRÜGER; SCHEERENS, 2012). Há autores que sinalizam a extinção dessa abordagem, justamente por ser muito focado na sala de aula e nas questões pedagógicas e se preocupar pouco com a organização em construção, que é a escola e suas questões organizacionais. Essa abordagem subestima aspectos importantes da vida escolar, como a socialização, bem-estar do aluno e autoestima (LEITHWOOD, 1994). Apesar dessas observações, a liderança instrucional é uma dimensão importante, porque visa a atividades centrais da escola: as atividades de ensino e aprendizagem (BUSH; GLOVER, 2003).

2.4.2 Liderança transformacional

A liderança transformacional foi concebida por Burns (1978) e desenvolvida mais amplamente por Bass, a partir de 1985 (BASS, 1985). O modelo foi adaptado ao contexto escolar por Leithwood (LEITHWOOD; JANTZI, 1999, 2006; LEITHWOOD; SUN, 2012).

Este modelo é considerado o mais adotado e testado dos modelos de liderança. Tem origem em investigações conduzidas em grande parte em contextos não escolares, mas foi bem-vindo na liderança escolar com vários, porém limitados, graus de teste e adaptação às peculiaridades do referido ambiente.

A liderança transformacional propõe construir um interesse comum, unificado, entre os líderes e os liderados, por meio de um limitado número de práticas e comportamentos capazes de aumentar o comprometimento e o esforço em prol de objetivos organizacionais. Contrapõe-se à liderança transacional (motivação pela troca de interesses) e fundamenta-se em motivações dos líderes e dos liderados, que se aglutinam baseadas em valores compartilhados (BUSH; GLOVER, 2003; LEITHWOOD; SUN, 2012).

Como modelo tradicional de liderança, envolve a gestão de significado. Ela busca alinhar senso de propriedade, visões de mundo e definições de objetivos de vida de cada colaborador envolvido com as metas da organização. Este modelo lida principalmente com relações humanas e tende a depender de estratégias sociopsicológicas (ENGLISH, 2006).

Este modelo enfatiza que uma das principais tarefas dos líderes escolares é iniciar processos e estruturas dentro da escola que permitem

a colaboração de professores e tomada de decisão participativa. O modelo é alimentado pela noção de que, em muitas escolas, os professores são autônomos e isolados, e isso significa que os líderes da escola não devem intervir diretamente em assuntos curriculares e instrucionais, mas sim, indiretamente, pela transformação da cultura escolar para facilitar o planejamento, a colaboração e a experimentação que visam à melhoria da escola. Em outras palavras, a principal tarefa do líder da escola é criar um ambiente de trabalho em que os professores colaborem e se identifiquem com a missão da escola (KRÜGER; SCHEERENS, 2012).

Assim, as principais dimensões da liderança transformacional são: visão construída da escola, estabelecimento de metas escolares, estímulo intelectual, melhores práticas de apoio individualizado, modelagem de melhores práticas e valores organizacionais importantes, demonstração de expectativas de alto desempenho, criação de uma cultura escolar produtiva e desenvolvimento de estruturas para fomentar a participação nas decisões da escola (LEITHWOOD, 1994).

Esse modelo é abrangente, na medida em que fornece uma referência para a liderança escolar que se concentra, principalmente, no processo pelo qual os líderes procuram influenciar os resultados escolares e não a natureza ou a direção dos resultados.

A liderança transformacional descreve um tipo particular de processo de influência que tende a aumentar o compromisso dos liderados em relação aos objetivos organizacionais. Os líderes procuram o apoio de professores para a sua visão de escola e para melhorar as suas capacidades de contribuir para a realização do objetivo. Seu foco é nesse processo, em vez de em determinados tipos de resultado (BUSH; GLOVER, 2003).

Por estar associada à tomada de decisões de baixo para cima (*bottom-up*), que consiste em uma prática participativa e colaborativa, a liderança transformacional, no contexto educacional, tem sido referida como uma “liderança distribuída”. Tal denominação aqui se refere a um adjetivo, um descritivo, ainda não é a abordagem da liderança distribuída, pois a existência dessa tomada de decisão descentralizada em uma escola já bastava para dizer que a liderança é distribuída. Ou seja, a liderança transformacional apresentava algumas características isoladas, que não chegavam a constituir uma nova abordagem, mas influenciaram o movimento que acabou destacando a liderança distribuída como abordagem e não como mera característica.

Outros termos também foram usados como qualificadores da liderança transformacional: liderança professoral, liderança

compartilhada e liderança democrática (KRÜGER; SCHEERENS, 2012). O modelo transformacional é abrangente na medida em que fornece uma abordagem normativa para a liderança escolar, que se concentra principalmente sobre o processo pelo qual os líderes procuram influenciar os resultados escolares em si, ao invés de influenciarem a natureza ou a direção desses resultados.

Esta abordagem pode ser criticada por ser um veículo para o controle sobre os professores e mais suscetível de ser aceita pelo líder do que pelo liderado, pois prioriza a avaliação do desempenho pedagógico e deixa em segundo plano a avaliação do desempenho do diretor (CHIRICHELLO, 1999).

2.4.3 Liderança moral

A liderança moral não é um conceito novo, mas tem recebido atenção crescente nos últimos anos (GREENFIELD JR, 2004). Talvez as principais impulsionadoras do interesse crescente na liderança moral sejam as “novas realidades” do contexto social da educação e a ideia de que os líderes escolares devem dar mais atenção às necessidades sociais críticas, como a justiça social e a educação das crianças para a participação em uma sociedade democrática e culturalmente diversificada (MITCHELL, 2013).

Esse modelo pressupõe que o foco da liderança deve estar nos valores e na ética dos próprios líderes. O modelo trata de igualdade de oportunidades, inclusão, equidade ou justiça, engajamento com os *stakeholders*, cooperação, trabalho em equipe, compromisso e compreensão (BUSH; GLOVER, 2003). Como suposição básica, o modelo reconhece que os valores são importantes na investigação sobre liderança escolar, mas o que precisa ser definido é realmente quais são esses valores (RICHMON, 2003; LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

Especificamente, este modelo torna mais clara a natureza dos valores usados pelos líderes em sua tomada de decisão e como os conflitos entre valores podem ser mais bem gerenciados. Ele visa, particularmente, promover os valores democráticos e o empoderamento de uma grande proporção dos membros da organização (LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

A liderança moral na escola procura agregar membros da comunidade em torno de objetivos comuns, de uma forma que a conduta da liderança seja deliberadamente justa, coerente e compartilhada (GREENFIELD JR, 2004). Dessa forma, o líder moral demonstra coerência causal entre princípio e prática, aplica os princípios a novas

situações, cria entendimento compartilhado e vocabulário comum, explica e justifica decisões em termos morais, sustenta princípios ao longo do tempo e reinterpreta e reafirma princípios como necessários (BUSH; GLOVER, 2003).

No entanto, a liderança moral é baseada nos valores e crenças dos líderes. Esta abordagem é semelhante ao modelo transformacional, mas com maior ênfase nos valores (BUSH; GLOVER, 2003). Os líderes, na liderança moral, compreendem as escolas não como um espaço comprometido meramente com atividades acadêmicas, normativas e previsíveis, mas também como espaços onde a criatividade e a imaginação humana podem ser utilizadas para recriar o mundo, um espaço livre para contestação do *status quo* (DANTLEY, 2005).

Assim, a perspectiva do outro está no centro da liderança moral, que é uma relação socialmente construída, mas sabe-se pouco sobre como administradores, professores ou alunos realmente criam sentido em seus mundos. Nesse sentido, os contextos culturais, sociais e históricos são considerados elementos essenciais para o entendimento da liderança moral nas escolas (GREENFIELD JR, 2004).

2.4.4 Liderança gerencial

A liderança gerencial engloba uma gama de tarefas ou funções encontradas na literatura clássica de administração, incluindo tarefas como coordenação, planejamento, controle e distribuição de recursos (LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

Nesse modelo, o líder deve realizar com competência as funções, tarefas e comportamentos para facilitar o trabalho do restante da organização. A maioria das abordagens de liderança gerencial também assume que o comportamento dos membros da organização é em grande parte racional. Autoridade e influência são alocadas para cargos formais, proporcionalmente ao *status* dessas posições na hierarquia organizacional (LEITHWOOD et al., 1999; CURTIS; SHERLOCK, 2006).

Myers e Murphy (1995) identificaram seis funções gerenciais, quatro descritas como hierárquicas (supervisão, controle de entradas, controle de comportamentos e controles de saída) e duas como não hierárquicas (seleção/socialização e controles ambientais) (BUSH; GLOVER, 2003).

Esta abordagem está fundamentada na premissa de que gestão e liderança são dois aspectos de uma coisa só, e as distinções entre ambas não podem ser feitas por meio de comportamento manifesto, pois, o que

se sobressai geralmente aparenta ser gerencial. Com isso, a liderança gerencial se concentra em funções, tarefas e comportamentos. Ela pressupõe que o comportamento dos membros da organização é em grande parte racional e que sua influência é exercida por meio da autoridade posicional dentro da hierarquia organizacional. É semelhante ao modelo formal de gestão (BUSH; GLOVER, 2003; CURTIS; SHERLOCK, 2006).

Assim, a liderança é vista como função exclusiva daqueles que ocupam os níveis superiores da hierarquia organizacional, o que incorre em tratar a estratégia como parte dos processos de liderança (DAVIES, 2004; CURTIS; SHERLOCK, 2006; LEITHWOOD; LEVIN, 2010). Os gestores têm a responsabilidade de manter a ordem e a consistência, mas também de promover mudança e movimento (CURTIS; SHERLOCK, 2006).

2.4.5 Liderança pós-moderna

Este é um modelo relativamente recente de liderança que não tem definição amplamente aceita. Há apenas a sugestão de que uma perspectiva pós-moderna da liderança democrática legitima sua prática nas escolas (BUSH; GLOVER, 2003). A liderança pós-moderna induz as escolas a aceitar mais do que uma solução para os problemas e não existem ideias e padrões tão absolutos, pois são criados com base no contexto que as escolas produzem a partir de suas práticas e no qual atuam (SKINNER; WHITLOWE; COLLEGE, 2008).

A liderança pós-moderna expande a área da liderança para uma perspectiva mais ampla do que tem sido adotada na história da liderança escolar. O líder educacional está disposto a considerar todas as opções, a fim de melhor servir aos alunos, sem considerar a experiência ou o passado, mas, sim, todas as possibilidades para o referido contexto naquele momento. Isso se torna particularmente apropriado quando se percebe que as escolas têm progredido para uma perspectiva mais inclusiva, ao admitir crianças com peculiaridades como limitações físicas ou mentais (SKINNER; WHITLOWE; COLLEGE, 2008).

Um ponto de partida para este modelo é dado por Keough e Tobin (2001, p. 2). Eles consideram a cultura pós-moderna como uma multiplicidade de verdades subjetivas definidas pela experiência na perda de autoridade absoluta. Tal visão tem certas semelhanças com as perspectivas subjetivas ou interacionistas, que também enfatizam a noção de experiência e interpretação dos eventos individuais. Algumas

das características-chave do pós-modernismo são (BUSH; GLOVER, 2003):

- a) a linguagem não reflete a realidade;
- b) a realidade não existe; há múltiplas realidades;
- c) qualquer situação está aberta a múltiplas interpretações;
- d) as situações devem ser entendidas no nível local, com especial atenção à diversidade.

No modelo pós-moderno, espera-se que os líderes, deliberadamente, ajam com respeito e atenção às perspectivas diversas e individuais das partes interessadas, com interesse pela pluralidade. A dependência da hierarquia deve ser minimizada, pois se contrapõe à organização fluida e democrática que se deseja construir, nessa visão de liderança pautada em uma postura mais inclusiva, consultiva e participativa (BUSH; GLOVER, 2003). Na perspectiva pós-moderna da liderança, esta é a pergunta considerada nas escolas: como os líderes educacionais podem melhor servir e apoiar? Necessariamente, a resposta abrange as famílias e a comunidade do entorno – a inclusão envolve trazer a família para o desenvolvimento do aluno (SKINNER; WHITLOWE; COLLEGE, 2008).

A liderança pós-moderna centra-se na experiência subjetiva de líderes e professores e na diversidade de interpretações sobre eventos distintos por diferentes participantes. Inexiste realidade objetiva, somente as múltiplas experiências dos membros da organização (BUSH; GLOVER, 2003).

O argumento principal dessa abordagem é a necessidade de as práticas educativas serem adaptadas e recriadas, indo além dos pensamentos tradicionais. Novas ideias são cruciais, incluindo as práticas educacionais. A perspectiva educacional tradicional tem como fundamento a premissa de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e no mesmo nível. No entanto, isso é questionado pela liderança pós-moderna, que prioriza a individualização no ensino, de modo a respeitar as diferenças e não neutralizá-las (SKINNER; WHITLOWE; COLLEGE, 2008).

Olhar a organização escolar sob a perspectiva pós-moderna da liderança mostra que as abordagens de liderança são inter-relacionadas e que não existem “modelos” ou formas únicas de expressão. O importante aqui é perceber que a pós-modernidade é uma realidade complexa e que precisa ser considerada para se analisar a liderança.

2.4.6 Liderança interpessoal

A interpessoalidade é a característica que diferencia a liderança interpessoal das outras abordagens de liderança pelo fato de reconhecer que cada indivíduo é constituído por uma multiplicidade de “eus”, ou estados do ser, cuja manifestação depende do contexto. Também se reporta ao princípio da colaboração, que conduz a níveis mais integrados e complexos de compreensão entre indivíduos, grupos e organizações. Dessa forma, a liderança interpessoal baseia-se nos princípios de diversidade, cooperação, harmonia e integração (ROSS, 2008).

Um tema unificador para a liderança interpessoal é a centralidade das relações – por meio da comunicação inspirada, apoio, reconhecimento, respeito e transparência nas decisões, os líderes interpessoais comunicam valor e respeito aos liderados e são responsáveis por conectá-los à organização (HANSEN; BYRNE; KIERSCH, 2014).

O componente-chave desse modelo é a inteligência interpessoal, que significa o alcance autêntico de comportamentos intuitivos, derivados de um elevado autoconhecimento, o que facilita o efetivo comprometimento do líder com os demais (BUSH; GLOVER, 2003). Assim, a inteligência interpessoal é definida em termos da capacidade de entender as pessoas, de ter uma preocupação fundamental na construção de confiança, respeito e, finalmente, de manter os compromissos (GARDNER, 1993).

Já as habilidades interpessoais se referem efetivamente à cooperação e comunicação com os outros (GETHA-TAYLOR et al., 2015). Os líderes interpessoais estão associados positivamente com o envolvimento dos liderados, e seu alto engajamento tem sido relacionado positivamente com a saúde e bem-estar dos empregados (HANSEN; BYRNE; KIERSCH, 2014).

A natureza interpessoal da liderança implica em que o foco não é liderar organizações, mas, sim, liderar pessoas através de comunicação e interação interpessoal. Em um relacionamento hierárquico, a pessoa com o mais alto nível no organograma tem autoridade. Essa autoridade pode ser exercida de forma compartilhada ou delegada. Foram identificados sete elementos constituintes da liderança interpessoal: *empowering*, *coaching*, direção sob a forma de supervisão e inspeção, assim como comunicação geral, comunicação pessoal e comunicação baseada em *feedback* (ZANDER, 2002).

Quando se fala do setor público, essa abordagem enfatiza a capacidade de trabalhar tanto com as pessoas da própria organização quanto com os parceiros públicos e de colaboração, em que o líder utiliza suas habilidades interpessoais para entender as necessidades e desejos do público envolvido (GETHA-TAYLOR et al., 2015).

Assim, os líderes interpessoais utilizam processos de influência social para ajudar os liderados a gerarem senso de pertencimento a uma organização centrada em uma visão inspiradora (HANSEN; BYRNE; KIERSCH, 2014).

Desta forma, esta abordagem valoriza a colaboração na relação entre professores e gestores e na relação destes com os estudantes. O modelo é pautado em conhecer o outro e poder ajudá-lo, identificando suas necessidades e considerando-as no desenvolvimento das atividades da escola. Exige, portanto, um alto nível de competências pessoais e interpessoais por parte dos profissionais (BUSH; GLOVER, 2003).

2.4.7 Liderança contingencial

Este modelo reconhece a diversidade dos contextos escolares e as vantagens de se adaptar estilos de liderança à situação, em vez de tentar adotar um modelo que sirva para tudo. Nessa abordagem, importa como os líderes respondem às circunstâncias e problemas únicos de cada escola, pois há grandes variações nos contextos, e uma liderança efetiva responde diferentemente a cada um. Os líderes normalmente são capazes de dominar com maestria um grande repertório de práticas de liderança, e este repertório tem impacto sobre o quanto o líder influencia o grupo (BUSH; GLOVER, 2003; CURRIE; BOYETT; SUHOMLINOVA, 2005).

A liderança contingencial enfatiza a necessidade de os líderes responderem às demandas existentes nas suas organizações – e nos contextos nos quais essas organizações funcionam. Embora esta abordagem seja bastante madura (dentro e fora do setor de educação), sua concepção original era limitada a um número pequeno de dimensões por meio das quais os estilos de liderança poderiam variar em resposta ao contexto (principalmente a iniciação de estrutura e demonstrações de consideração pelos funcionários). As recentes pesquisas apontam para a necessidade de maior atenção ao contexto no qual os líderes trabalham e maior flexibilidade por parte dos líderes com relação ao que ocorre no contexto e o impacto disso para a organização (LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

A abordagem contingencial prega uma postura eclética dos líderes para que estes adaptem seu estilo às circunstâncias em que estão operando. Liderar bem requer um diagnóstico efetivo dos problemas, seguido da resposta mais adequada ao problema ou situação. Há autores que relacionam liderança transformacional à liderança contingencial e consideram que as práticas daquela são elas próprias contingenciais (BUSH; GLOVER, 2003; CURRIE; BOYETT; SUHOMLINOVA, 2005).

Um líder eficaz, portanto, é suficientemente flexível para modificar o estilo de acordo com a mudança ambiental, seja em uma mesma escola, seja ao mudar de escola.

Outras dimensões importantes do modelo contingencial são o tempo, especialmente para a interação gerencial (ou de liderança) e a situação. Há evidências de que a liderança escolar contingencial pode exigir, de fato, uma resposta muito rápida, necessária para acomodar contingências em períodos muito curtos de tempo. Por exemplo, adaptando-se às diversas circunstâncias que ocorrem em um mesmo dia (CURRIE; BOYETT; SUHOMLINOVA, 2005).

2.4.8 Liderança participativa

A pesquisa sobre esta abordagem fundamenta-se em uma base sólida de investigações em outros setores, que datam de estudos seminais do início de 1930 (por exemplo, Mayo, 1933) acerca do aumento de eficácia organizacional, associada a uma maior participação dos trabalhadores nas decisões significativas sobre o seu trabalho (LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

É uma abordagem que prioriza a tomada de decisão com foco no grupo (BUSH; GLOVER, 2003; ENGLISH, 2006; LEITHWOOD; LEVIN, 2010). Ela é baseada nos seguintes pressupostos:

- a) a participação aumenta a efetividade escolar;
- b) a participação é justificada por princípios específicos; e
- c) no contexto da gestão local, a liderança é potencialmente acessível a qualquer parte legítima interessada (BUSH; GLOVER, 2003).

A liderança participativa alivia a pressão sobre o diretor, por meio do envolvimento dos demais nos processos de liderança, e torna as pessoas mais propensas a aceitar e implementar as decisões tomadas em conjunto, com sua participação, especialmente quando dizem respeito ao seu trabalho (BUSH; GLOVER, 2003; ENGLISH, 2006).

Esta forma de liderar parece ser adequada quando os funcionários são capazes de levar a cabo suas tarefas de forma independente e quando as tarefas são pouco estruturadas. Suas características principais residem na cooperação e no uso de ideias e sugestões dos funcionários como meios de tomarem as decisões em grupo (KRÜGER; SCHEERENS, 2012).

A liderança participativa envolve, principalmente, o processo de tomada de decisão. O modelo participativo ressalta a capacidade de comunicação multidirecional com os liderados e a organização é vista como uma rede democrática, que compartilha poder entre liderados e líderes (ENGLISH, 2006). Assim, essa abordagem apoia a noção de liderança compartilhada ou distribuída, e está ligada aos valores democráticos e ao *empowerment*, levando a resultados melhores por meio de um maior compromisso com a implementação das decisões acordadas (BUSH; GLOVER, 2003).

Trata-se de uma noção atraente de liderança, sustentada por ideais democráticos. No entanto, apesar de sua notoriedade na literatura, não há evidências de sua implementação bem-sucedida nas escolas (BUSH; GLOVER, 2003). Mesmo assim, o extenso corpo de pesquisa sobre a participação dos professores na tomada de decisões pode ser visto como parte das evidências que suportam este modelo de liderança. As evoluções mais recentes dessa abordagem estão nos estudos referentes à liderança docente e à liderança distribuída (LEITHWOOD; LEVIN, 2010).

2.4.9 Liderança compartilhada

Liderança compartilhada é definida como uma propriedade emergente da equipe, que resulta da distribuição dos processos de liderança entre vários membros da equipe (CARSON; TESLUK; MARRONE, 2007). É um processo de influência mútua, simultânea e contínua que ocorre dentro de uma equipe e que se caracteriza pela emergência de vários líderes formais e informais (PEARCE, 2004).

Pearce e Conger (em seu livro *Shared Leadership*, de 2003) definem liderança compartilhada como um processo de influência dinâmica e interativa entre os indivíduos de um grupo, para os quais o objetivo é levar o outro a realizar os objetivos do grupo ou da organização, ou de ambos. Esse processo envolve muitas vezes influência entre os pares (lateral) e outras vezes envolve influência hierárquica ascendente ou descendente (BOLDEN, 2011).

Ensley et al. (2006) comparam a liderança compartilhada com a liderança vertical, em que esta é exercida por um líder nomeado e formal, e aquela é uma forma de liderança distribuída que se origina dentro de uma equipe. Dessa forma, a liderança vertical pode ser vista como uma influência sobre os processos da equipe. Em contraste, a liderança compartilhada é um processo de equipe, em que a liderança é realizada pela equipe como um todo, e não apenas por um único indivíduo designado. A liderança vertical é dependente das competências de um líder individual, enquanto a liderança compartilhada se desenvolve a partir das competências de um coletivo (ENSLEY; HMIELESKI; PEARCE, 2006).

Assim, a liderança compartilhada é um processo de mútua influência multidirecional (ascendente e descendente) entre os membros da equipe. Ou seja, pode-se dizer que a liderança compartilhada se realiza através da influência mútua embutida nas interações entre os membros da equipe, o que pode melhorar significativamente o desempenho desta e o desempenho organizacional (CARSON; TESLUK; MARRONE, 2007). Isso contrasta com a liderança vertical, que é uma influência apenas descendente um líder eleito ou escolhido, sobre os liderados (PEARCE, 2004).

Para Carson, Tesluk e Marrone (2007), a liderança compartilhada enfatiza as interações sociais entre os membros da equipe, com uma atuação coletiva da liderança. É uma propriedade emergente da equipe, de mútua influência e compartilhamento de responsabilidades, pelos quais seus membros levam uns aos outros a atingir objetivos.

Isso difere de trabalho em equipe, porque na liderança compartilhada há distribuição de influência e responsabilidade entre os membros, enquanto o trabalho em equipe se refere a um conjunto de cognições orientadas de forma cooperativa, atitudes e ações através das quais os membros da equipe convertem as entradas dos membros em saídas da equipe.

O caminho percorrido pelas diferentes abordagens presentes nos estudos sobre liderança no contexto escolar auxiliou a compreender os diversos aspectos relevantes para a liderança escolar e sedimentou a perspectiva da liderança distribuída, que desponta como uma conceituação robusta em relação às demais perspectivas sobre liderança na escola. Autores como Gronn (2002), Spillane (2005) e Harris (2008) construíram o modelo da liderança distribuída através de suas investigações e têm obtido uma disseminação muito ampla (DAY; GRONN; SALAS, 2004; YOUNGS, 2009; LESPAI, 2013).

No entanto, há autores que consideraram liderança compartilhada e liderança distribuída como sinônimos. Todavia, há algumas distinções entre estes modelos: liderança compartilhada é um constructo localizado no nível de grupo, enquanto liderança distribuída tem seu lugar no nível organizacional (KRÜGER; SCHEERENS, 2012). Ou seja, a liderança compartilhada pode ser considerada como uma forma de liderança distribuída e é uma construção de grupo ou localizada na equipe; a liderança distribuída, no entanto, como incorpora grupos ou equipes, é uma construção de toda a organização (YOUNGS, 2009).

Na seção a seguir analisa-se o conceito de liderança distribuída.

2.4.10 Liderança distribuída

Inicialmente, importa pontuar que não foi encontrada uma definição universalmente aceita de liderança distribuída. Além disso, com frequência os termos liderança distribuída, liderança compartilhada, liderança democrática e liderança colaborativa são utilizados alternadamente para abordar esse conceito (BENNETT et al., 2003; BOLDEN, 2011; DAY; GRONN; SALAS, 2004; SPILLANE, 2005; ENSLEY; HMIELESKI; PEARCE, 2006; AUMILLER, 2008; SPILLANE; HUNT, 2010; GREY, 2011; ONUKWUGHA, 2013; CUNHA; GÜNTHER, 2016).

Alguns autores afirmam que a liderança distribuída evoluiu a partir da liderança transformacional (KRÜGER; SCHEERENS, 2012; ONUKWUGHA, 2013) ou que é outra forma de liderança democrática, com um potencial para compreender práticas de tomada de decisão nos diferentes níveis escolares (HATCHER, 2005; ONUKWUGHA, 2013).

O termo liderança distribuída foi inicialmente utilizado e descrito por Gibb (1954) e retomado por Brown e Hosking (1986), novamente por Brown (1989) e finalmente Gronn (2000). Gibb (1954) considera que há duas formas de liderança: focada (em um único indivíduo) ou distribuída (indivíduos compartilham papéis, responsabilidades e funções da liderança). O autor argumenta em favor da distribuição da liderança, que deve ser concebida como uma qualidade do grupo, como um conjunto de funções a ser realizado pelo grupo (CARSON; TESLUK; MARRONE, 2007; BOLDEN, 2011; ONUKWUGHA, 2013).

Gibb (1954) notou que os comportamentos de liderança em grupos, tais como a definição de direção e alinhamento de recursos, raramente são ações de um indivíduo isolado, especialmente quando há mudança. Ele sugere que a liderança pode ocorrer ao longo de um

continuum entre a liderança “focada” e a liderança “distribuída”. Os pontos ao longo desse *continuum* representam o número de fontes de liderança (ou seja, os membros da equipe), com um alto grau de influência na equipe (CARSON; TESLUK; MARRONE, 2007).

Distributed properties: a new architecture for leadership, escrito por Peter Gronn (2000), é um texto que delineou o conceito de liderança distribuída como um “caminho do meio” para o pensamento em liderança, que pode ser visto como dividido em dois campos opostos: os que consideram a liderança em grande parte consequência da ação individual (por exemplo, Bass em 1985) e aqueles que a apresentam como o resultado de um conjunto funcional estruturado (BOLDEN, 2011).

Nas escolas, a liderança distribuída encontrou significado e foi aceita como uma maneira de facilitar a liderança em que as capacidades dos professores são identificadas e aplicadas para reduzir a carga de trabalho do diretor (ONUKWUGHA, 2013).

A ideia de que um único líder (comumente o diretor) pode conduzir e transformar uma escola sozinho tornou-se obsoleta (CAMBURN et al., 2003; ENGLISH, 2006; CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015) mesmo que uma concepção individualista ainda predomine nos estudos desta área (CABRERA; OÑATE; ALFARO, 2015). Entretanto, existem linhas de pensamento dentro da liderança distribuída derivadas da centralização da liderança na figura do líder.

Tais percepções individualistas compreendem a liderança como um conjunto de funções organizacionais que são realizadas pelo líder, valorizando-o e considerando-o responsável por distribuir o que precisa ser feito na escola (FIRESTONE, 1989). Os autores dessa linha consideram a liderança como um conjunto de funções organizacionais que se espera que os líderes desempenhem, incluindo não apenas as funções de liderança instrucional, mas também as funções relacionadas mais amplamente com a escola e sua gestão, como obtenção de recursos e criação ou manutenção de relacionamentos com atores externos (CAMBURN et al., 2003). A distribuição das atividades deriva do diretor: é ele quem conduz as atividades.

Há, ainda, outras linhas de pensamento dentro da própria abordagem da liderança distribuída, que são baseadas na cognição, tais como em Spillane, Halverson e Diamond (2001) e Camburn et al. (2003), que entendem a liderança a partir do trabalho cotidiano, da prática, das ações, do diálogo, da linguagem, da ação. Para que fiquem mais claras as diferenças entre essas duas linhas, elaborei o quadro 4.

Quadro 4 – Comparativo entre as duas principais linhas de pensamento da liderança distribuída

Liderança distribuída funcional	Liderança distribuída como prática
Fundamentada na posição ou no papel	Fundamentada na atividade
Interesse em o que é feito	Interesse em como é feito
Contexto social é apenas recipiente, ou seja, pouco interage ou influencia a liderança	Contexto social é componente integrante, faz parte da liderança
Independência entre indivíduo e ambiente	Interdependência entre indivíduo e ambiente
Artefatos são apenas assessores dos atores	Atores e artefatos interligados em contextos de ação
Ação e julgamento individuais	Ação e julgamento socioculturais
Baseada na agência individual	Baseada na distribuição social

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Spillane, Halverson e Diamond (2001).

A análise das abordagens de liderança escolar mostra que as diferentes abordagens (distribuída, traços, contingencial etc.) não são necessariamente excludentes, ou seja, a liderança distribuída pode complementar uma visão de liderança centralizadora, em vez de substituí-la (DAY; GRONN; GRONN, 2000; DIAMOND, 2001; SALAS, 2004; SPILLANE; HALVERSON; TAYLOR et al., 2011; BOLDEN, 2011). Por exemplo, uma escola pode ser analisada a partir de sua liderança formal, ou a partir de ações de liderança emergentes, realizadas por distintas pessoas ao longo do tempo (liderança distribuída). O que é relevante compreender é que, por mais que os líderes individuais e seus atributos sejam importantes na constituição prática da liderança, eles não são tudo o que importa (SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001).

Para Gronn (2000), a liderança distribuída é uma atividade de

grupo, em que a influência é distribuída por toda a organização, e a liderança é vista como fluida e emergente, em contraposição a um fenômeno fixo. Complementarmente, Bennett et al. (2003) ressaltam que a liderança distribuída não é algo feito de um indivíduo para os outros, pelo contrário, é uma propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos, em que os membros do grupo oferecem seus conhecimentos em benefício do objetivo comum.

Esse modelo é baseado na premissa de que a liderança deve ser compartilhada em toda a organização, tal como acontece em uma escola, onde existem múltiplas fontes de orientação e direção, seguindo os contornos de conhecimentos presentes na organização e coerente com uma cultura compartilhada (HARRIS; MUIJS, 2003).

De maneira mais analítica, a liderança distribuída é um processo de grupo que funciona através e dentro dos relacionamentos, ao invés de ser uma ação individual (BENNETT et al., 2003) e apresenta três premissas, que parecem ser comuns às da maioria dos autores (BOLDEN, 2011):

- a) a liderança é uma propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos que interagem;
- b) há uma abertura para os limites da liderança;
- c) variações de especializações são distribuídas transversalmente entre muitos, não entre poucos.

Onukwugha (2013) e Spillane (2005) afirmam que liderança distribuída não é delegar responsabilidades iniciadas pelo líder ou diretor, mas uma maneira de as pessoas contribuírem com suas organizações por meio de suas próprias ações. Nessa abordagem, a liderança, para Spillane (2005), não é ditada pela hierarquia ou especialização (conhecimento), mas pela tarefa a ser completada. Assim, quem pode completar a tarefa assume a liderança naquele momento (ONUKWUGHA, 2013).

O contexto é algo trabalhado por esta perspectiva e, quando Spillane (2006) fala de situação, não se refere ao mesmo contexto que os pesquisadores da liderança contingencial priorizam. Refere-se à situação que está entrelaçada e identificada como um componente integral e influente do processo de liderar. A situação à qual se refere Spillane (2006) não determina as qualidades de liderança que um líder deve possuir; nem dita a linha de ação de um líder e seus liderados para resolver um problema instrucional. O contexto sociocultural da liderança (situação) consiste em rotinas projetadas, ferramentas,

artefatos e estruturas pelos quais as pessoas traduzem (exemplificam) suas ações (ONUKWUGHA, 2013).

A liderança distribuída pode ser concebida menos como um conjunto de atributos pessoais ou de estilo e mais como um conjunto de práticas interpretadas por pessoas em muitos níveis da organização (JAMES; MANN; CREASY, 2007). É uma referência conceitual para compreender a liderança que se concentra na interação e exploração de complexos processos sociais (AUMILLER, 2008).

Tal referência remete à investigação das práticas de liderança tanto quanto das práticas por si mesmas. A liderança distribuída é uma estrutura conceitual para pensar e estudar liderança escolar (SPILLANE, 2006; GREENDA, 2011). Como instrumento de análise, o conceito de prática pode ser usado para orientar a investigação sobre liderança e gestão na escola (SPILLANE, 2006), uma vez que há aqueles que a veem como um *framework* com o qual se pode observar a prática da liderança. Não é uma resposta sobre como liderar bem. Em vez disso, é uma forma de observar a prática da liderança (GREENDA, 2011).

Nesse *framework*, necessariamente o foco de análise muda do líder para a atividade de liderança (GRONN, 2000; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001, 2004; GREENDA, 2011). Falar em liderança distribuída implica em dizer que a liderança em uma organização escolar não depende apenas do papel ou da posição do diretor da escola. Isso pressupõe que outros dentro da escola também são capazes de exercer a liderança. Esse tipo de liderança se estende por toda a organização escolar, através das estruturas cuidadosamente desenhadas, que permitem a ação coordenada (KRÜGER; SCHEERENS, 2012).

Mais recentemente, tem crescido o reconhecimento da importância de se estudar a liderança a partir de uma perspectiva prática, notadamente a partir de estudos que pressupõem que uma melhor e mais detalhada compreensão da liderança requer observar mais de perto a ação e o que ocorre rotineiramente na organização (SERGI, 2016). Mas essa guinada para observar as práticas não se dá apenas na esfera da teoria da liderança. Várias referências às práticas acompanham o pesquisador contemporâneo em diversas disciplinas: filosofia, teoria cultural, história, sociologia, antropologia e até nos estudos de ciência e tecnologia (SCHATZKI, 2003).

Nos estudos organizacionais, tal guinada se iniciou com os estudos de estratégia (especialmente por Whittington e Jarzabkowski) que, na perspectiva da estratégia como prática, concebem a estratégia

não como algo que uma organização possui, mas sim, algo que as pessoas fazem (SERGI, 2016).

Ao longo dos últimos quinze anos, o estudo das práticas organizacionais se multiplicou e as reflexões decorrentes têm se tornado cada vez mais aprofundadas. Esse mesmo movimento tem sido visto no vasto campo da liderança, oferecendo conhecimentos sobre como a liderança é produzida ou experienciada em várias configurações, como se cria um contexto para ação, ou mesmo a variedade de atores envolvidos na liderança (SERGI, 2016).

A abordagem da liderança como prática ainda é recente e apresenta poucos estudos publicados, mas atenta principalmente ao que é feito pelas pessoas envolvidas na liderança considerando seu contexto, sugerindo que a observação seja direcionada para a ação, uma vez que, para essa abordagem, liderança é considerada ação. Na seção seguinte, analiso com maior profundidade o conceito de liderança como prática.

2.5 LIDERANÇA COMO PRÁTICA

Historicamente, a liderança tem sido definida através dos traços ou comportamentos de indivíduos. Em contraposição, é possível considerar a liderança como prática como uma abordagem alternativa, que vem ganhando espaço na literatura nos últimos anos (RAELIN, 2012).

Mas o estudo sobre liderança não está isolado nessa abordagem alternativa, que é a prática. Nas últimas décadas, tem-se percebido esse movimento de “retorno à prática” nas ciências sociais⁴. Há um número crescente de pesquisadores, em diversas áreas (estudos organizacionais, sociologia, antropologia, educação, estudos de gênero, filosofia, ciência e tecnologia), que têm desenvolvido e adotado abordagens práticas⁵ para

⁴ Há alguns anos, pensadores como Pierre Bourdieu (1977), Anthony Giddens (1984) e Theodore Schatzki (2002) tiveram um impacto considerável nos estudos organizacionais e nas ciências sociais, através do desenvolvimento de extensas teorias da prática, tais como hábitos de Bourdieu e a consciência prática de Giddens (SANDBERG; DALL’ALBA, 2009). e esse mesmo movimento tem se reconfigurado mais recentemente também.

⁵ Há uma série de significados possíveis ligados a esta expressão ubíqua (prática), tais como: o corpo de conhecimento na base da perícia profissional, um método de aprendizagem baseado na repetição, uma estratégia suscetível de difusão no processo de inovação, ou mesmo o sentido de como algo é feito (conjunto de atividades consequentes entre participantes envolvidos no trabalho) (RAELIN, 2011).

promover a compreensão da ação humana e da ordem social em suas várias nuances (SANDBERG; DALL'ALBA, 2009; WHITTINGTON, 2011; GHERARDI; STRATI, 2014).

No caso da liderança, uma perspectiva prática emergiu em contraposição à lógica predominante, da competência, e se apresenta tanto como uma abordagem alternativa de pesquisa quanto como um conjunto de princípios organizacionais com os quais se pode compreender e retratar a liderança (CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008). Ou seja, a liderança pode ser observada a partir do paradigma clássico da competência, em que é feita a análise do indivíduo ou a partir da abordagem contemporânea da prática, fundamentada no grupo (quadro 5).

Quadro 5 – Distinção entre liderança pautada na competência ou na prática

Abordagem da competência funcional	Abordagem da prática
Enraizado no objetivismo	Explicitamente construcionista
Nível de análise individual	Inerentemente relacional e coletivo
Quantificável e mensurável	Discurso, narrativo e retórico
Ligação fraca com o contexto e o relacionamento	Situado e socialmente definido
Predominantemente intelectual	Incorpora personificação e emoção.

Fonte: Adaptado de Carroll, Levy e Richmond (2008).

A exploração de uma perspectiva de prática é atraente porque, assim como a pesquisa em estratégia organizacional, a liderança exige um diálogo complementar entre as agendas, discursos e audiências dos acadêmicos e profissionais. A onipresença da competência funcional no atual diálogo sobre liderança age mais como uma restrição ao pensamento e ao desenvolvimento da liderança, do que como um facilitador de mais amplitude, profundidade e possibilidades de liderança. Conseqüentemente, trazer a noção de prática à liderança como discurso, identidade e *modus operandi*, permite melhor alinhamento e

sintonia com o que tanto pesquisadores quanto profissionais exigem (CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008).

Uma abordagem fundamentada na prática visa revelar como a liderança é realizada no dia a dia (BOLDEN, 2010). A prática é um esforço cooperativo entre participantes que escolhem, por meio de suas próprias regras, atingir um resultado específico através de um processo contínuo de experimentação, desenvolvimento de habilidades, atenção e reflexão (RAELIN, 2004).

A prática pode ser tanto mundana quanto extraordinária e, para descrevê-la, são importantes tanto aspectos morais, emocionais e relacionais quanto aspectos racionais, objetivos e técnicos (RAELIN, 2012). Para se ter uma ideia mais concreta sobre o que caracteriza a prática da liderança, o quadro 6 resgata as sentenças que emergiram em uma pesquisa cujos sujeitos falavam sobre a prática do desenvolvimento de liderança.

Quadro 6 – Exemplos de falas que representam a prática da liderança

Tema	Falas
Hábitos	<p>“Eu ainda estou no processo de desaprender ativamente. Hábitos são difíceis de quebrar.”</p> <p>“É um hábito agora. Na verdade, eu procuro os artigos que abordam liderança.”</p> <p>“Realmente é sobre a mudança de hábitos. Como mudo meus hábitos?”</p> <p>“É a dimensão em que eu me desfaço de mim mesmo.”</p>
Processo	<p>“Eu tenho implementado processos, mais processos, ao invés de apenas fazer as coisas no 'calor do momento'.”</p> <p>“Eu realmente entendo meus processos muito melhor e eu olhei para eles em vez de apenas reagir a eles.”</p>
Consciência	<p>“Isso foi uma real abertura para mim, fez algo inconsciente se tornar consciente.”</p>
Presença (<i>awareness</i>)	<p>“Então, suponho que sou apenas muito mais presente do que as pessoas percebem. Eu nunca tinha tido tempo para pensar realmente sobre isso. Algumas dessas perguntas nessas entrevistas, eu nunca realmente havia pensado sobre isso. Perguntas como, o que faz um bom líder ou o que é liderança ou como</p>

	<p>você descreveria seus estilos de liderança, são algo que eu tenho uma verdadeira consciência de agora.”</p> <p>“Porque não é algo que eu já fiz, que é, na verdade, dizendo por que você está agindo da maneira que você faz e por que você é como você é? E o que aconteceu no passado, que é consistente com a forma como você está agindo agora. Então, eu acho que isso foi a real presença.”</p>
Controle	<p>“E eu acho que onde antes eu senti como se a liderança fosse algo que eu tinha acabado de cair dentro, ao invés de algo que eu tinha controle.”</p> <p>“Eu acho que eu estou muito mais no controle de para onde estou indo, mesmo que eu não saiba para onde estou indo. Mas eu estou muito mais controle.”</p> <p>“Anteriormente eu senti que eu era um pouco como uma jangada. A corrente estava controlando. E agora eu me sinto mais como um iate.”</p>
Cotidianidade	<p>“Eu olho para as coisas mais claramente, com mais cuidado e penso mais sobre isso. E em um sentido de todos os dias, se há algo surgindo, penso como é que eu vou fazer isso em vez de apenas sair e fazer isso”.</p>
Identidade	<p>“Então eu pensei que a liderança era como um casaco para o qual se poderia deslizar e vesti-lo. E eu percebi que a liderança é mais como uma pele que usamos e não pode ser retirada”.</p> <p>“No final, faz-se uma pergunta muito existencial sobre quem é a pessoa que estamos criando através de nossas ações e de nosso trabalho”.</p> <p>“Para mim, é como eu me articulo para mim mesmo.”</p>

Fonte: Adaptado de Carroll, Levy e Richmond (2008).

A liderança como prática é menos sobre o que uma pessoa pensa e faz, e mais sobre o que as pessoas podem fazer juntas, ou seja, trata-se de um fazer coletivo que leva em conta as individualidades. Preocupa-se, portanto, com a forma como a liderança emerge e se desenrola através do que acontece no dia a dia (BOLDEN, 2010; RAELIN, 2012). Pode ser vista como um modo, relativamente estável no tempo e

socialmente reconhecido, que ordena itens heterogêneos em um conjunto coerente (GHERARDI, 2006).

A partir das lentes da prática, os pontos de vista clássicos de liderança entram em suspensão e a observação não necessita se concentrar sobre a relação da díade líderes e liderados, que tem sido historicamente o ponto de partida para qualquer discussão sobre liderança, e assim se abre uma forma diferenciada e mais livre de análise da realidade (RAELIN, 2012). Há quem lidera e quem é liderado, e isso é algo mutável, inconstante, pois varia conforme a atividade, o contexto, as características da organização e do processo, os objetivos a serem alcançados, as capacidades de cada envolvido e da própria equipe, dentre outros fatores.

As perguntas que norteiam a investigação da liderança como prática envolvem os seguintes temas: o que é o trabalho de liderança? Onde e como o trabalho de liderança realmente é feito? Quem faz o trabalho de liderança? Quais são as ferramentas e técnicas de liderança mais comuns? Quais são os padrões recorrentes de ação que podemos observar? Como o trabalho de liderança é organizado, comunicado e consumido? (CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008; CREVANI; ENDRISSAT, 2016). Para Raelin (2011; 2016), a liderança como prática está mais interessada em onde, como e por que as práticas são realizadas e menos em quem as faz.

Tem-se, então, os principais elementos para descrever a prática de liderança: o que é feito (ação); como é feito (modo); por que é feito (motivo) e onde é feito (contexto):

- a) ação: o que é feito, o ato de fazer (*doing*) coordenado/conectado, a atividade do dia a dia (CREVANI; ENDRISSAT, 2016). É identificada pela menção à atividade, especialmente por verbos que caracterizam diferentes atos de agir correlacionados à liderança;
- b) modo: aquilo que ordena a prática, que a molda, que dá forma (RAELIN, 2016). São as maneiras de executar as ações, envolvendo aspectos comportamentais como tom de voz, por exemplo, ou mesmo objetos materiais, como um manual, ou imateriais, como ideias ou planejamento;
- c) motivo: intenções que orientam e motivam as ações (WOODS, 2016). Razões pelas quais a prática é realizada, ou seja, os porquês e os para quês;
- d) contexto: aspectos do tempo ou espaço que orbitam a prática e que a influenciam. Trata-se da configuração espacial da prática (CARROLL, 2016), do ambiente que influencia a dinâmica da

prática (DENYER; JAMES, 2016). Pessoas, coisas e acontecimentos que circundam a prática e a influenciam, mas não estão sob sua influência, ou seja, não são moldados pela prática enquanto esta ocorre.

Para Gherardi e Strati (2014), as lentes da prática referentes ao trabalho e às organizações são exploradas da seguinte forma:

- a) participantes e pesquisadores atuam cognitivamente e esteticamente, como fazem o que fazem através de suas inteligências sensíveis e seu entendimento racional, bem como as repercussões do que fazem;
- b) as práticas de trabalhar e organizar institucionalizam-se; e
- c) a prática é sustentada na interação por um entendimento pré-verbal, uma orientação mútua e a produção de artefatos reciprocamente inteligíveis.

Os vários aspectos abarcados em uma prática podem ser analisados em relação à sua recursividade, aos hábitos sustentados socialmente, ao conhecimento implícito existente em uma ação, aos valores que dão relatabilidade social à ação e, por fim, às formas partilhadas de realizar qualquer prática (GHERARDI, 2014).

2.6 LIDERANÇA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

No cenário internacional, os estudos sobre a realidade das escolas, notadamente sobre liderança em escolas, têm um rastro histórico de várias décadas, com uma profusão de temas, práticas e abordagens. No entanto, o contexto brasileiro não acompanhou esse ritmo e até hoje é caracterizado pela escassez de pesquisas sobre liderança em escolas (DE RÉ, 2011).

Dentre 58 teses e dissertações nacionais sobre liderança distribuída ou processo de liderança, apenas uma pesquisa aborda o contexto da escola, e se trata de uma escola particular (não pública). Dentre as 45 teses e dissertações que aparecem no banco de dados do IBICT com as palavras-chave “liderança” e “escola pública”, seis abordam o tema de fato e uma pesquisa é realmente aderente a esta tese. O quadro 7 traz o título, o tipo do trabalho acadêmico, o ano de publicação e a instituição onde cada trabalho foi apresentado ou defendido.

Quadro 7 – Título, tipo do trabalho, ano e universidade das teses e dissertações nacionais sobre liderança e escola pública

Título	Tipo de trabalho	Ano	Universidade
O perfil do gestor da escola pública no Distrito Federal	Dissertação	2013	UCB
O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul	Tese	2011	UFSC
A construção social do conceito de liderança: representação social de professores e gestores da rede pública municipal de Timbó	Dissertação	2010	FURB
Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco: uma experiência da década de 80	Dissertação	2003	UFPE
Mulheres, histórias e memórias: trajetórias da participação política das lideranças de um movimento por escola pública em São Mateus, nas décadas de 1970 e 1980	Dissertação	2015	UNICAMP
O impacto do programa "educar para vencer" no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades	Dissertação	2003	UFBA
Conselho de escola deliberativo: desafios da democratização da gestão da escola pública paulista	Dissertação	1995	UNICAMP
Projeto primeiro, aprender: estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará	Dissertação	2012	UFJF
Escolas bem-sucedidas: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal	Dissertação	2012	UCB
O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola	Dissertação	2011	UCS

comunitária?			
Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso	Dissertação	2008	UCB
Construção e análise de parâmetros psicométricos do inventário de estilos de liderança de professores	Tese	2013	UFPR
Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte	Dissertação	2005	UFMG
O município de Armação dos Búzios e a educação: a escola pública municipal na aldeia de pescadores que se tornou município e polo internacional de turismo	Tese	2004	UFF
A questão feminina no movimento das contradições da escola pública do Rio de Janeiro e/ou: quem é esta mulher que se torna professora?	Dissertação	1989	FGV
Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense	Dissertação	2016	UNESP
Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no gymnásio mineiro de Uberlândia (1929-1950)	Tese	2010	UFU
Gestão escolar e tipo de liderança como determinantes dos resultados educacionais: uma análise da Talis e Prova Brasil 2011	Dissertação	2015	UFPR
Um estudo sobre a inovação nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: fatores contribuintes e relação com o desempenho	Tese	2013	PUC RIO
Projeto CER: comunidade escolar de estudo, trabalho e reflexão	Tese	2004	PUC SP

Gestão colegiada e projeto político-pedagógico: Colégio Universitário São Luis (MA) – 1989-1997	Tese	2004	UNICAMP
Implicações da atuação do gestor escolar na qualidade do processo educativo: o caso de uma escola municipal em Camaragibe	Dissertação	2010	UFPE
Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino médio	Dissertação	2007	UNB
Mestrado acadêmico em bioengenharia EESC de 1980 a 2012: avaliação dos egressos	Tese	2014	USP
Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente	Tese	2014	UFPE
Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar	Dissertação	2015	UNINOVE
Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos	Tese	2010	USP
Physicalmente vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942)	Tese	2015	UFPB
Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)	Tese	1994	UNICAMP
Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo: um olhar sobre o papel do Ceprol-sindicato, do executivo municipal e das direções de escola	Dissertação	2006	UNISINOS
Ação docente e desenvolvimento local: o papel do grupo das meninas na construção das redes de sociabilidade e desenvolvimento de Amargosa/BA	Tese	2014	UNICAMP

A invisibilidade do aluno superdotado: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer	Dissertação	2008	UDESC
Saúde na escola: analisando os caminhos da intersectorialidade	Dissertação	2014	UFBA
Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ	Tese	2010	USP
O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais dos anos 1990	Dissertação	2008	UNINOVE
O espetáculo da educação: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer	Tese	2009	USP
As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiências de escolas mineiras	Dissertação	2012	UFJF
O programa de intervenção pedagógica – PIP/CBC em três escolas da SRE – Curvelo: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos	Dissertação	2015	UFJF
Diretor de escola: compromisso social e educativo	Tese	2006	UNICAMP
A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência	Dissertação	2014	UFG
Cultura escrita em contextos indígenas	Tese	2009	UNESP
A biblioteca escolar como suporte ao trabalho do professor, à aprendizagem do aluno e ao enriquecimento cultural	Dissertação	2009	UNOESTE

da comunidade escolar e local			
Práticas instituintes de gestão das escolas xacriabá	Dissertação	2006	UFMG
Violência na escola: das ofensas ao delito penal, uma análise na cidade de São Luís	Dissertação	2007	UFMA
Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira	Dissertação	2006	USP

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na consulta à base de dados Scielo, dos cinco artigos publicados com os descritores “liderança” e “escola pública” e recuperados pela pesquisa, três são relacionados à pedagogia e dois à área da saúde, conforme os títulos:

- a) *Preparando lideranças científicas para o futuro: ensino médio e fundamental;*
- b) *A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz;*
- c) *Aspectos maturacionais e engajamento social de adolescentes em jogos recreativos;*
- d) *As interações professor-professor na coconstrução dos projetos pedagógicos na escola;*
- e) *Relato de experiência: ensinando a administração em enfermagem através da educação em saúde.*

Bianco, Aguerrondo e Calvo (2008) consideram que as primeiras investigações acadêmicas sobre eficácia escolar no Brasil (e região da América Latina) datam da década de 1970. Os autores afirmam que desde então o número de estudos vêm crescendo ano após ano.

A pesquisa bibliográfica resgatou um estudo que evidencia a liderança da escola como importante para que os recursos da escola sejam alocados na promoção de atividades que objetivem a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. Os autores sugerem que provavelmente é a ação da liderança na escola que torna possível a ocorrência simultânea dos fatores que, juntos, produzem o melhor desempenho dos alunos (SOARES; CANDIAN, 2007).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nas seções anteriores apresentei os fundamentos teóricos relacionados a este estudo. Nesta seção descrevo o método que utilizei nesta pesquisa, o paradigma que a caracteriza, as configurações do processo de coleta de dados e de análise dos dados coletados.

A visão de mundo sob a qual desenvolvi esta tese é a do paradigma interpretativo (MORGAN, 2007), que percebe a realidade social como produto da experiência dos indivíduos e de cada indivíduo (GÜNTHER; VIDOTTO; BASTOS, 2012).

Neste estudo parto do pressuposto de que a realidade é construída pelos indivíduos que interagem com seus mundos sociais. Busco revelar como todas as partes trabalham juntas para formar um todo, por meio das experiências e percepções dos pesquisados, mediadas pelas minhas próprias percepções como pesquisadora. Por ser focado no processo, significado e compreensão, o produto final do estudo é ricamente descritivo (MERRIAM, 1998).

Associada a esse paradigma está a perspectiva da prática, que representa um panorama dentro do campo do conhecimento organizacional e se coaduna com a visão de processo de liderança, pensando a prática como um “fazer coletivo conhecível” (GHERARDI; STRATI, 2014), articulando a espacialidade do saber (onde é feito) e a sua enação (como é feito) (BRUNI; GHERARDI; PAROLIN, 2014).

Há tantas maneiras de se fazer pesquisa interpretativa que um único desenho de pesquisa não poderia servir a todos (YANOW, 2014). Mediante discussão no âmbito do LGR (Laboratório Liderança e Gestão Responsável), ponderando os objetivos deste estudo e as considerações da banca de qualificação, pautei esta pesquisa pelo método da pesquisa qualitativa genérica (MERRIAM, 1998).

A pesquisa qualitativa é vista por Merriam (1998) como um conceito guarda-chuva que cobre diversas formas de pesquisa direcionadas a compreender o fenômeno social. Por exemplo, a autora considera como tipos comuns de pesquisa qualitativa na educação: básica ou genérica, etnografia, fenomenologia, *grounded theory* e estudo de caso (MERRIAM, 1998). O quadro a seguir apresenta as principais características de cada tipo de pesquisa qualitativa.

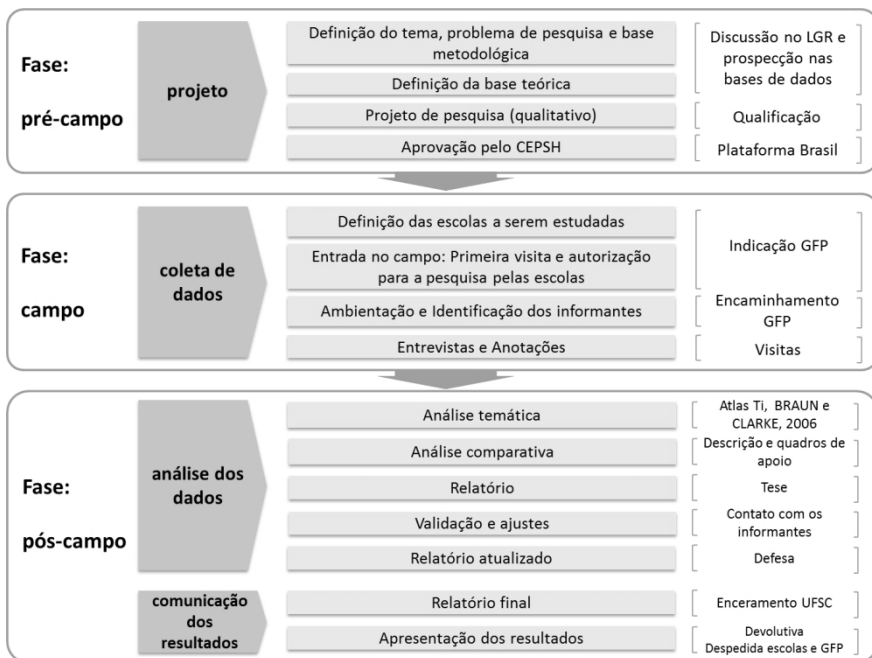
Quadro 8 – Tipos de pesquisa qualitativa e suas características.

Tipo de pesquisa qualitativa	Características
Básico ou genérico	Inclui descrição, interpretação e compreensão. Identifica padrões recorrentes na forma de temas ou categorias. Pode delinear um processo.
Etnografia	Foco na sociedade e cultura. Descobre e descreve crenças, valores e atitudes que estruturam o comportamento de um grupo.
Fenomenologia	Procura a essência ou a estrutura básica de um fenômeno. Usa dados que são experiência direta do pesquisador e do participante.
<i>Grounded theory</i>	Constrói indutivamente uma teoria substantiva baseada em algum aspecto prático do mundo real.
Estudo de caso	Descreve e analisa holística e intensamente uma unidade singular. Pode ser combinada com qualquer dos tipos citados neste quadro.

Fonte: adaptado de Merriam (1998).

A visão geral dos procedimentos adotados está representada na figura 1.

Figura 1 – Visão geral do método utilizado



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.1 FASE PRÉ-CAMPO

Esta fase abarcou o desenvolvimento do projeto de pesquisa e suas primeiras definições: o tema, o problema de pesquisa e a base metodológica, em que utilizei as discussões no grupo do LGR (Laboratório Liderança e Gestão Responsável) e a prospecção nas bases de dados como forma de desenvolvê-la. A partir disso, elaborei a base teórica do estudo com artigos científicos coletados nas bases de dados e obras correlatas.

A qualificação da primeira versão do projeto trouxe contribuições para a execução e alguns ajustes na base teórica (focando na liderança como prática) e no método a ser utilizado (seria etnografia, passou a ser pesquisa qualitativa básica/genérica).

Nesta fase, fiz a primeira abordagem aos locais que estudaria, as escolas, mas não obtive êxito. Mediante conversa com um familiar, entrei em contato com a Gerência de Formação Permanente (GFP) da Prefeitura Municipal de Florianópolis e descobri que a entrada no

campo seria a partir da indicação desse órgão. E, para obter a indicação das escolas para o estudo, meu projeto precisava ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Cerca de oito meses depois, o projeto foi aprovado pelo CEPSH (ANEXO A) e retomei o contato com a GFP (Gerência de Formação Permanente).

3.2 FASE DE CAMPO: COLETA DE DADOS

Nesta fase a GFP (Gerência de Formação Permanente) me informou que as escolas indicadas têm estas características:

- a) uma escola com anos iniciais, e outra com anos iniciais e finais;
- b) as duas possuem educação integral, porém, com experiências de turmas integrais e com contraturno;
- c) dois diretores experientes em gestão⁶ e eleitos democraticamente⁷;
- d) uma das Unidades possui um grupo gestor que auxilia na gestão dessa Unidade;
- e) as duas Unidades estão localizadas em regiões opostas da Ilha (uma na Costeira e outra na Cachoeira).

Uma das escolas é chamada neste estudo de EBIAS e é localizada no bairro Cachoeira do Bom Jesus (região norte da ilha de Santa Catarina). Nessa escola entrevistei os membros da equipe pedagógica: diretora, administrador, dois supervisores, uma orientadora, três coordenadoras (duas da sala multimeios e uma do laboratório de ciências) e a secretária, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2016, utilizando o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D).

A outra escola é denominada neste estudo EBALV e está situada no bairro Costeira do Pirajubaé (região sul da ilha de Santa Catarina). Nesta, entrevistei as integrantes da equipe gestora, formada pela diretora, administradora, coordenadora de projetos extraclasse,

⁶ Na época, há pelo menos oito anos no cargo.

⁷ A cada quatro anos, a rede municipal de ensino realiza eleições em cada escola para a escolha do diretor. Decreto nº 16.182/16. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2016_13.55.53.2f305783cc2c3a2774fa3c6c738e14f9.pdf>.

coordenadora pedagógica e secretária, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2016.

No início das primeiras entrevistas, tive a impressão de que seriam necessários diversos ciclos de entrevistas com cada informante. No entanto, ao final do primeiro ciclo, faltando duas últimas entrevistas em cada escola, muitas informações já se repetiam e traziam poucos dados novos, alcançando o grau de saturação teórica que sinaliza que o ciclo de entrevistas pode ser encerrado.

O quadro 9 traz a denominação dada aos entrevistados, e o tempo de duração da respectiva entrevista, sendo que essa sequência não necessariamente corresponde à ordem em que cada um foi entrevistado.

Quadro 9 – Denominação dos entrevistados e duração das entrevistas

Escola	Denominação	Duração
EBIAS	Entrevistado 1	1h40min
	Entrevistado 2	53min38s
	Entrevistado 3	1h23min
	Entrevistado 4	35min20s
	Entrevistado 5	31h36s
	Entrevistado 6	1h07s
	Entrevistado 7	41min25s
	Entrevistado 8	1h23min
	Entrevistado 9	29min3s
EBALV	Entrevistado 1	26min45s
	Entrevistado 2	1h17min
	Entrevistado 3	28min55s
	Entrevistado 4	39min19s
	Entrevistado 5	53min5s

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os dados foram coletados por meio do roteiro de entrevista (APÊNDICE B), observações (registradas em minhas anotações) e

documentos (leitura do projeto político pedagógico de cada uma das escolas).

O roteiro foi elaborado com perguntas abrangentes (*grand tour*), seguidas de perguntas mais específicas sobre os temas menores trazidos pelo entrevistado nas perguntas *grand tour* (SPRADLEY, 1979). Enquanto eu entrevistava, anotava os temas que eram mais relacionados à pesquisa e mereciam ser esmiuçados. No Apêndice C há um exemplo dessas anotações.

Não entrevistei alunos nem professores, pais ou responsáveis, pois esses grupos sociais não constituíram objetivos da pesquisa. Minhas percepções a partir das observações nortearam as entrevistas, mas não geraram nenhum tipo de intervenção nas escolas. Apenas observei o dia a dia das equipes de liderança de cada escola e realizei entrevistas para coletar informações detalhadas sobre o processo de liderança praticado pelos sujeitos.

3.3 FASE PÓS-CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados na pesquisa qualitativa fundamentalmente consiste em identificar padrões recorrentes na forma de temas ou categorias (MERRIAM, 1998). Para os fins deste estudo, escolhi a análise temática por ser um método flexível que alicerça a análise qualitativa e fornece uma ferramenta útil que potencialmente provê uma rica, detalhada e complexa descrição de dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Assim, as entrevistas foram transcritas e transpostas para o *software* AtlasTi, por meio do qual realizei o primeiro estágio da análise temática, seguindo o protocolo detalhado no quadro 10.

Quadro 10 – Protocolo da análise temática utilizada

Passos da análise temática	Descrição do processo
1. Familiarização com os dados	Transcrição dos dados; leitura e releitura dos dados, com anotações das ideias iniciais.
2. Geração dos códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados, de forma sistemática em todo o seu conjunto, agrupando dados relevantes para cada código.
3. Procura por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada um dos temas potenciais.
4. Revisão dos temas	Verificação dos temas de trabalho em relação aos extratos codificados (Nível 1) e todo o conjunto de dados (Nível 2), gerando um “mapa” temático da análise.
5. Definição e denominação dos temas	Análise contínua para refinar as especificidades de cada tema e a história geral que a análise diz; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produção do relatório de pesquisa	Seleção de exemplos de extratos vivos e convincentes, análise final de extratos selecionados, relacionando a análise com a questão de pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006).

Inicialmente foram gerados 780 códigos para uma escola e 310 para a outra. Com a eliminação de sobreposições, para produzir uma visão mais coerente dos padrões dos dados, foram firmados 285 códigos para a EBIAS e 217 códigos para a EBALV.

Para executar os passos 3, 4 e 5 da análise temática, retornei à literatura para ter bem claro o que eu procurava nos dados, para poder organizá-los. Primeiramente analisei o conceito de prática de liderança

adotado neste trabalho, para identificar quais são as práticas de cada escola: um conjunto de ações que envolvem influência e ocorrem grupalmente, para o alcance de um objetivo comum (NORTHOUSE, 2004). Essas ações são contextualizadas e fazem sentido somente dentro de espaços específicos de inteligibilidade (CUNLIFFE; HIBBERT, 2016), em que há o interesse por onde, como e por que o trabalho de liderança é organizado e realizado (RAELIN; RAELIN, 2011). E, em seguida, analisei os elementos que compõem cada prática: o que é feito (ação); como é feito (modo); por que é feito (motivo) e onde é feito (contexto), que consistem nas categorias de análise desta pesquisa. As práticas de cada escola foram, então, analisadas e descritas de acordo com essa orientação: pela análise temática, foram encontradas as práticas de liderança de cada escola, as quais foram descritas utilizando-se também as categorias de análise constatadas na literatura da liderança como prática (pessoas, ação, modo, motivos e contexto).

O primeiro estágio consistiu na análise de cada escola (intraescola), seguido pelo segundo estágio que consistiu na análise entre escolas. No segundo estágio, realizei nova análise temática utilizando como base os dados analisados no primeiro estágio e comparando-os. A comparação é considerada uma das principais ferramentas intelectuais (DEY, 2005; TESCH, 1990) e me possibilitou aprofundar o conhecimento obtido.

Nessa comparação procurei identificar similaridades e diferenças, para refinar o poder discriminativo das categorias/temas, e para descobrir possíveis padrões (TESCH, 1990; DEY, 2005) entre as duas realidades que estudei.

Observei as descrições de cada escola comparativamente, para verificar possíveis associações entre as práticas como um todo e entre os elementos que as compõem, procurando estabelecer interligações que levassem a uma análise mais abrangente dos dados (capítulo da análise comparativa).

A fim de expor a aderência do método aos objetivos que elaborei para este estudo, o quadro 11 traz a consolidação do exposto sobre o método utilizado nesta tese, no que se refere à realização de cada objetivo específico.

Quadro 11 – Estratégia, método e resultado para cada objetivo específico

Objetivo Específico	Método	Estratégia	Resultado
a) Identificar as práticas de liderança em cada escola.	Análise temática.	Observação. Entrevistas.	Rol de práticas de cada escola e suas definições.
b) Descrever as práticas de liderança de cada escola estudada.	Levantamento bibliográfico (base conceitual). Análise temática.	Revisão integrativa. Observação. Entrevistas.	Descrição das práticas e seus elementos.
c) Comparar as práticas de liderança das escolas estudadas.	Confronto das realidades: similaridades e diferenças.	Análise comparativa das descrições.	Compreensão das práticas de liderança das escolas.
d) Analisar as contribuições das práticas para o estudo da liderança em escolas públicas brasileiras e para a abordagem da liderança como prática.	Confronto entre as realidades e destas com a perspectiva teórica.	Síntese comparativa.	Compreensão das características mais marcantes das práticas de liderança em escolas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados primários (2017).

Para manter o foco, delimitei o estudo no escopo de compreender a realidade social da escola, com enfoque sobre as práticas de liderança e as relações que ocorrem nessa esfera. Isso significa que o nível de análise é o processo de liderança, materializado nas práticas que identifiquei e que envolve um grupo específico (indivíduos que fazem parte do processo, isto é, a equipe pedagógica na EBIAS e a equipe gestora na EBALV). Consequentemente, o nível de análise não é a organização ou o indivíduo. Nesta pesquisa o processo de liderança da

escola, em vez de ser considerado individual, é o *locus* apropriado para se estudar a prática da liderança (SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001; GRONN, 2002).

O olhar que me orientou no processo de pesquisa foi organizacional e não educacional. Ou seja, meu objetivo foi observar as práticas de liderança que ocorrem em cada escola. Não abordei o processo didático (de ensino-aprendizagem) ou as práticas de liderança que ocorrem no âmbito da sala de aula, entre os professores e os alunos. Procurei estudar as práticas de liderança, e não os processos pedagógicos, de ensino, que ocorrem em sala de aula.

Dessa forma, direcionei a observação para a dinâmica das relações nas práticas de liderança das escolas estudadas. Procurei descrever as práticas e identificar seus elementos. Neste trabalho, não tive o objetivo de tecer qualquer tipo de relação de causa e efeito, seja entre componentes, seja entre as práticas de liderança.

A comparação entre as realidades escolares estudadas teve o objetivo de ponderar sobre as práticas encontradas, a fim de compreendê-las melhor e não de fazer qualquer tipo de julgamento de valor, nem de estabelecer o que é certo ou errado.

Para completar a fase pós-campo, as descrições de cada escola foram ajustadas e validadas pelos entrevistados em fevereiro de 2017, e este relatório atualizado foi encaminhado à banca para análise.

Em seguida à defesa da tese, os dados do estudo serão compartilhados. A versão final do relatório será entregue na biblioteca universitária, e os resultados serão apresentados à GFP (Gerência de Formação Permanente) e a cada uma das escolas participantes (devolutiva e processo de saída do campo), em formato ainda a ser definido e combinado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O conteúdo que desenvolvi e apresento nesta seção é pautado na análise dos dados que obtive nas entrevistas, observação e documentos. Quero dizer que os dados são interpretações das realidades percebidas pelos sujeitos e por mim, pesquisadora, com o propósito de revelar e descobrir as práticas de liderança em cada uma das escolas estudadas, bem como descrevê-las.

Interpreto e analiso os dados e apresento os achados em um formato descritivo (MERRIAM, 1998). As práticas foram identificadas mediante o método da análise temática, e sua descrição também levou em conta as categorias de análise constatadas na literatura da liderança como prática (pessoas, ação, modo, motivos e contexto).

Para auxiliar a descrição e para validar minha análise, apresento as falas dos sujeitos junto com minhas interpretações de pesquisadora, a fim de ilustrá-las e também construir a compreensão do processo de liderança em escolas públicas, sob o olhar da liderança como prática (CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008; RAELIN; RAELIN, 2011; RAELIN, 2016).

4.1 A EBIAS

Nesta seção, inicialmente, apresento aspectos da história e da organização da EBIAS e, em seguida, descrevo cada prática de liderança que identifiquei a partir dos dados coletados.

4.1.1 Apresentação da EBIAS

A EBIAS está localizada no bairro da Cachoeira do Bom Jesus, região norte da cidade de Florianópolis, entre as praias de Canasvieiras e Ponta das Canas, a cerca de 30 quilômetros do Centro da capital. É chamada de EBIAS pelos sujeitos, como uma abreviatura de sua denominação. Em 1955, ano em que foi fundada, chamava-se Escola Isolada Armazém e possuía somente uma sala de aula. O termo “Armazém”, utilizado na sua fundação, faz referência à região onde foi instalada e, até hoje, é utilizado pelos moradores mais antigos quando mencionam aquela área à beira da praia da Cachoeira do Bom Jesus (EBIAS, 2015).

Com o passar dos anos, a Escola recebeu várias ampliações e benfeitorias. Até o ano de 1997, a Escola oferecia turmas para os anos iniciais do ensino fundamental – de 1ª a 4ª série – e em 1998 iniciou

turmas também para os anos finais – de 5ª a 8ª série, e mais recentemente até o chamado 9º ano (EBIAS, 2015).

Em abril de 2000, inaugurou sua sede atual, um dos fatores que contribuíram para que o número de alunos quase dobrasse: a escola passou de 388 alunos, em 1999, para 578, no ano 2000. Outro fator que contribuiu para o crescimento do número de alunos naquele ano foi a consolidação da boa imagem da escola perante a comunidade (EBIAS, 2015).

A quantidade de alunos é um fator contextual que influencia as dinâmicas desta escola. Foi mencionado pelos entrevistados que um número excessivo de alunos é um fator que dificulta a atenção que pode ser dada a cada um dos alunos e ao seu desenvolvimento. A consequência disso é a desvalorização do ambiente escolar pela redução do vínculo do aluno com a escola, e o aumento da violência entre os alunos e destes com os profissionais da escola.

De fato, em sua história, a EBIAS passou por períodos em que era vista como um local violento e perigoso. Já chegou a ser palco de tiroteios e de atos perniciosos, aspectos que idealmente devem ficar longe de um ambiente formativo de crianças e jovens, que precisam de exemplos positivos para seu bom desenvolvimento. A equipe pedagógica, mesmo incompleta (na época havia a diretora, uma orientadora, um supervisor e um secretário), começou um trabalho para restaurar a imagem da escola perante a comunidade e, especialmente, para se tornar um local adequado ao ensino. Assim, houve uma dedicação intensa para diminuir a violência e os conflitos existentes, para aumentar a própria equipe pedagógica, a fim de poder dar mais atenção e orientação aos alunos e pais (uma forma de mitigar conflitos), e para diminuir o número de alunos, priorizando os da própria comunidade, a fim de aprofundar estes vínculos.

O bairro onde o aluno reside também influencia na formação de vínculo e na valorização da escola. Historicamente, a comunidade da Cachoeira do Bom Jesus era uma colônia de pescadores, mas se transformou em uma área turística, cujas atividades econômicas ocorrem em sua maioria em época de verão. Dessa forma, o turismo acaba por trazer novos moradores sazonais, em sua maioria oriundos do oeste paranaense e do interior catarinense, que por sua vez influenciam o perfil de alunos da escola (EBIAS, 2015).

A maior parte dos alunos da EBIAS reside no bairro da Cachoeira do Bom Jesus ou no bairro Vargem do Bom Jesus, tem renda familiar entre um e três salários mínimos, e a maior parte dos pais tem escolaridade de 1ª a 8ª série (EBIAS, 2015). Além destes e devido às

novas características do bairro, há alunos que permanecem na escola por apenas alguns meses a cada ano, e tem crescido a demanda por transferência de alunos de escolas dos bairros vizinhos. A diretora e a secretária têm recusado essas transferências, para manter um número saudável de alunos e para que, em sua maioria, pertençam ao bairro em que se localiza a escola, evitando assim a propagação de vínculos frágeis e o aumento da violência.

A escola possui uma secretaria para atendimento ao público e recepção dos alunos e pais, uma sala para a direção, uma sala de orientação pedagógica, uma sala aberta (passagem para a secretaria, sala da direção e de orientação pedagógica), com algumas cadeiras onde alunos e pais aguardam atendimento quando necessário, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de informática e uma sala multimeios (que apoia os alunos com necessidades especiais). Há, ainda, a sala de professores, com armários, uma mesa retangular grande para refeições e reuniões, uma geladeira, uma mesa redonda e um sofá. Na hora do recreio e intervalos, tanto professores quanto equipe pedagógica fazem seus lanches na sala dos professores, em momentos de descontração em que as conversas giram em torno de amenidades da vida pessoal e acontecimentos da própria escola.

Em novembro de 2016, a Escola possuía 740 alunos matriculados e uma equipe pedagógica formada por uma diretora, uma orientadora, dois supervisores, um administrador, uma secretária, uma coordenadora de laboratório e duas coordenadoras da sala multimeios. O corpo docente é composto por oito professores de anos iniciais, 22 professores de séries finais, três professores auxiliares de ensino, três professores auxiliares de Ciências e Técnico, duas professoras da Sala Multimeios, um professor de Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e um professor auxiliar de Libras. A equipe formada pelos terceirizados consiste em três cozinheiras, seis auxiliares de serviços gerais e dois vigias.

A escola está organizada em atividades de docência e apoio à docência (professores efetivos, professores admitidos em caráter temporário (ACT) e auxiliares de sala), atendimento externo e apoio interno (secretária), funções administrativas como compras, manutenção e folha de pagamento dos professores (administrador), supervisão escolar e apoio pedagógico (supervisores), encaminhamento e orientação aos alunos e pais (orientadora pedagógica), e negociação com professores, orientação de questões mais sérias com alunos e pais, bem como a direção e o contato com a Secretaria da Educação (diretora). Há ainda as atividades de cozinha (para a merenda dos alunos), limpeza e segurança com equipe terceirizada.

Em atenção à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, segundo a qual a gestão escolar deve ser democrática e participativa, a EBIAS possui como canais representativos da comunidade escolar as seguintes instâncias: conselho deliberativo escolar (CDE), grêmios estudantis (GE), associação de pais e professores (APP) e o fórum de articulação e coordenação escolar (FACE) (EBIAS, 2015).

O conselho deliberativo escolar é constituído pelos membros do magistério, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e funcionários que estão envolvidos mais diretamente com a ação educativa da escola (EBIAS, 2015). No ano de 2016, o conselho deliberativo escolar esteve praticamente inativo, pois foi pouco demandado pela equipe pedagógica. Nas próprias entrevistas, o CDE (conselho deliberativo escolar) pouco foi mencionado:

Nós estamos tendo uma dificuldade com relação ao conselho deliberativo da escola, que é a segmentação de representação de pais, de alunos e de professores. Basicamente não está respondendo à altura, não está havendo uma compreensão da sua importância, da sua necessidade, vide a uma dinâmica que o Estado coloca também, porque, participando ou não, a escola segue funcionando. (entrevistado 1)

Apesar de ter o termo “deliberativo” em sua denominação, este grupo pouco atuou nas decisões e no andamento das atividades da escola no decorrer do ano de 2016.

O grêmios estudantis é formado pelos alunos para representá-los na gestão escolar (EBIAS, 2015). No entanto, as práticas de liderança observadas na EBIAS não têm qualquer relação com o GE (grêmios estudantis). Houve apenas uma menção a este órgão, feita pelo entrevistado 2:

A gente tentou fazer um grêmios, as crianças não têm interesse [...] não têm interesse nenhum, nada, em participar de nada. Eles querem vir pra escola porque é uma obrigação. Antigamente era tão bom, né, participar de grêmios estudantis, e fazer revolução na escola e mudar coisas.

A APP (associação de pais e professores) é formada por pais, professores e equipe pedagógica, representada pelo administrador, que

hoje a preside. É a pessoa jurídica e contábil da escola, é a instância que “trabalha direto com o dinheiro” (entrevistado 3). É importante para arrecadar recursos (principalmente recursos financeiros) e tomar decisões, por exemplo, sobre sua destinação para pequenas obras, reformas, para que se implementem novos projetos, ou que se tenha recursos para atividades didáticas como passeios. Também é um apoio para a realização de algumas atividades escolares como reuniões e festas. É uma instância que tem sido mais ativa. Nas entrevistas, foi mencionado que “antes o presidente da APP só assinava os cheques” (entrevistado 3) e agora ele está fazendo reuniões mais frequentes, solicitando contribuições financeiras espontâneas mensalmente, e aos poucos a APP (associação de pais e professores) está sendo envolvida na gestão da EBIAS e em atividades recreativas como festas e eventos.

O FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) foi criado em 2011 e é composto pelos educadores que atuam nos setores da escola (biblioteca, sala multimeios, laboratório de ciências e sala informatizada) e pelos coordenadores de projetos em vigência na escola (EBIAS, 2015). Os critérios estabelecidos para tal composição foram:

- a) profissionais da escola que não tenham regência fixa e aqueles que desenvolvem projetos na escola;
- b) disponibilidade para estarem presentes.

No entanto, mesmo com a explicitação de regras para participação, ainda assim o FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) não é percebido homogeneamente, por todos os profissionais da escola, como algo positivo, gerando alguns comentários negativos, especialmente dos professores: “é visto por alguns profissionais como grupinho da diretora, né” (entrevistado 7).

O FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) foi criado na gestão da diretora anterior e está consolidado com a atual diretora, apesar de, em 2016, ter diminuído a regularidade de suas reuniões. De início, chamava-se Fórum de Articulação e Comunicação Escolar, pois a ideia era que a equipe pedagógica pudesse criar espaços para a comunicação institucional e, formalmente, hoje tem caráter deliberativo e consultivo, compondo a gestão escolar. Na fala do entrevistado 4: “a gente sentiu na verdade que a gente tinha ali uma grande ferramenta de gestão”.

O FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) iniciou suas atividades a partir da execução de vários projetos em paralelo, mas que “tinham que ter uma conversa, eles tinham que ter um apoio, né, e eu acho que um dos principais motivos que eu vejo do surgimento do

FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) foi esse. E daí claro, foi crescendo à medida que foi evoluindo” (entrevistado 7).

A diretora assume a coordenação de cada reunião e algum membro faz a ata durante o seu andamento. Idealmente, as reuniões são semanais, mas muitas acabaram ocorrendo nos finais de semana ou nas férias, dependendo da necessidade e da disponibilidade dos membros.

Basicamente, a principal função do FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) é proporcionar um momento semanal em que as principais demandas da escola são tratadas de maneira compartilhada. Para a equipe pedagógica, o FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) é considerado a principal instância da gestão compartilhada. Nessas reuniões são tomadas decisões sobre “se dá pra fazer, como é que vamos fazer” (entrevistado 6), e são discutidos diferentes cursos de ação, bem como é gerado aprendizado sobre o que ocorreu e as abordagens adotadas: “como podemos melhorar, para que num próximo momento isso aconteça diferente? [...] eu achei ideal, assim, que a gente tem um momento para sentar, para falar sobre a semana da escola e tal” (entrevistado 5). Para o entrevistado 3, é “um dia para fazer a reunião na escola. Falar de todos os assuntos que aconteceram na semana e o que fazer para a próxima semana”. O resultado da reunião do FACE (em formato de ata) sempre é comunicado aos professores, através de *e-mail*, mural na sala dos professores ou *whatsapp*. Como o FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) é um momento que gera interface com várias práticas, considero-o como contexto das práticas, o “onde” as práticas se realizam.

A APP (associação de pais e professores) e o FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) já estão restaurando sua contribuição para o processo de liderança. Os entrevistados reconhecem a importância dessas instâncias para aumentar a participação dos pais, professores e alunos na gestão e nas decisões da escola.

4.1.2 Práticas de liderança da EBIAS

A equipe pedagógica é o ente que orquestra as práticas de liderança na EBIAS. Trata-se de um grupo de nove pessoas (diretora, dois supervisores, orientadora, secretária, administrador e três coordenadoras de setor) que são responsáveis pelo funcionamento da escola, por resolverem os problemas que aparecem e por gerenciarem as ações de melhoria e de operação, bem como a implementação de planos e projetos.

O dia a dia da EBIAS é norteado pela dinâmica entre a equipe pedagógica e os alunos, pais e professores, que geram a maior parte das demandas. As demandas mais recorrentes são as ausências de professores, conflitos entre alunos e atendimentos aos pais (em sua maioria decorrentes de situações vividas pelos alunos: conflitos ou problemas de aprendizagem, comportamento ou saúde). Pode-se dizer que a inconstância é uma característica marcante do contexto onde emergem as práticas da EBIAS e as influencia diretamente.

Em contrapartida, algumas atividades cotidianas têm regularidade e constância, como a chegada de novos alunos (matrícula e rematrícula), reuniões de gestão (FACE – fórum de articulação e coordenação escolar – e reuniões pedagógicas), avaliação de professores e de alunos, entrega de boletins, planejamento pedagógico (supervisores e professores), folha de pagamento, compras e manutenção, envio de dados para a Prefeitura Municipal de Florianópolis e para a Secretaria de Educação, e gestão das atividades dos terceirizados. A EBIAS pretende retomar a pedagogia por projetos, que compõem as atividades cotidianas, mas ficaram pendentes em 2016, devido à ocorrência de greves que condensaram o ano letivo.

As ações que fazem parte dessas atividades, e de outras, juntamente com os elementos de contexto (onde), de pessoa (quem), forma (como) e motivo (por que) (CUNLIFFE; HIBBERT, 2016; RAELIN; RAELIN, 2011), formam as práticas da EBIAS. Ações isoladas não compõem as práticas, pois as práticas consistem em padrões recorrentes de ação que podem ser observados (CREVANI; ENDRISSAT, 2016).

Identifiquei oito práticas de liderança na EBIAS: “conjunção”, criação e fortalecimento de vínculos, facilitação e suporte, “formativação”, gestão de conflitos, gestão de urgências, orientação e planejamento, que descrevo detalhadamente nas seções seguintes. Por ora, apenas as apresento agrupadas por tipo: cultural, estruturante, emergente e educativa.

As práticas de cunho cultural são as que se referem diretamente a valores fundamentais para o pleno andamento da escola: “conjunção” e criação e fortalecimento de vínculos. A prática de “**conjunção**” trata do que está relacionado à participação e trabalho conjunto, construindo e consolidando a cultura de participar e de fazer junto. A prática de **criação e fortalecimento de vínculos** envolve o que é pertinente ao estabelecimento e adensamento das relações entre as pessoas, corpo docente, equipe pedagógica, alunos, pais ou responsáveis e terceirizados.

As práticas estruturantes são as práticas direcionadas a viabilizar todas as atividades da escola: facilitação e suporte e planejamento. A prática de **facilitação e suporte** engloba tudo aquilo que dá condições para que a escola opere normalmente. Já a prática de **planejamento** trabalha com a coordenação e execução do planejamento gerencial e do planejamento didático.

As práticas emergentes se referem à demanda não prevista para resolução de situações com rapidez (urgências) ou que envolvam risco (emergência). A prática de **gestão de urgências** trata das necessidades imediatas (ausência de professor, identificação de uso de drogas na escola, por exemplo). A prática de **gestão de conflitos** engloba prevenção, mitigação e dissolução de desentendimentos de toda ordem.

As práticas de cunho educativo são as direcionadas a auxiliar novos cursos de comportamento ou novos conhecimentos a serem aprendidos. A prática de **“formativação”** se refere à análise e acompanhamento do que é realizado, o desempenho dos alunos e professores e suas decorrências. E a prática de **orientação** acolhe a pessoa (aluno, pai ou professor), para compreender sua necessidade, e sugere conhecimentos e possíveis mudanças de comportamento, para que tal necessidade seja sanada.

Uma característica das práticas de liderança da EBIAS é sua interconexão: cada prática se relaciona com pelo menos outra prática, contribuindo para que ambas ocorram e se completem. Sendo assim, ao descrever cada prática, apresento seu atrelamento com as demais práticas, e, na visão final, essa configuração se assemelha a uma rede de práticas.

Nessa rede, algumas práticas têm ações com periodicidade definida, porém, cedem espaço para as necessidades emergenciais, comumente geradas por ausência de professores ou por conflitos com alunos ou pais. Nessas situações, e em todas as práticas, a equipe pedagógica procura atuar como um ente só, muitas vezes agindo com duas ou mais pessoas em uma prática, ou trazendo para a prática as orientações que obteve de um terceiro, em algum momento passado. Como por exemplo, na resolução de algum conflito, em que a orientadora conversa com os alunos com base na sua experiência em conflitos anteriores entre outros alunos, ou com base no conhecimento que obteve a partir da observação da atuação da diretora, e na conversa entre ambas.

Diversas ações são recorrentes em diferentes práticas. Por exemplo, a ação de atender está presente nas práticas de criação e fortalecimento de vínculos, facilitação e suporte, gestão de urgências e

orientação. Ou, ainda, a ação de discutir compõe as práticas de “conjunção”, gestão de urgências, orientação e planejamento.

Da mesma forma, os mesmos elementos do contexto influenciam diversas práticas e de modo diferenciado em cada uma delas. Por exemplo, o local onde moram alunos e profissionais influencia as práticas de criação e fortalecimento de vínculos e de gestão de conflitos. A ausência de professores impacta as práticas de gestão de urgências, planejamento e facilitação e suporte.

As mesmas pessoas também exercem participação distinta, conforme a prática observada. Na prática de orientação, a diretora assume a ação de conversar com alunos, pais e professores que estão em situações mais difíceis de serem resolvidas, assim como na prática de gestão de conflitos. Mas na prática de “formativação”, a diretora assume ações mais brandas, como acompanhar e apoiar outros membros da equipe pedagógica (os supervisores) em suas ações de avaliar e auxiliar na formação de alunos e professores.

Ou seja, é o distinto arranjo de ações, formas de fazer, pessoas e motivações em um determinado contexto que caracteriza e distingue uma prática da outra, o que pode ser visto mais detalhadamente nas descrições de cada prática, que apresento nas próximas seções.

4.1.2.1 “Conjunção”

A “conjunção” é a prática que incita à participação e ao compartilhamento, de modo a unir pessoas e motivá-las a “fazer junto”. Consiste em estar presente, participar e deliberadamente agir para construir a cultura da participação (mais ampla e profunda do que apenas votar, ou estar em reuniões, por exemplo). Essa denominação “conjunção” adveio da fala do entrevistado 7, que me chamou a atenção quando mencionou – “Eu acho que a equipe pedagógica, ela nunca se nega, isso é um outro aspecto bem positivo.[...] Eles têm muito esse **aspecto conjuntivo** assim de abraçar junto, né” [grifo da autora] – porque eu buscava um termo que representasse, com a melhor precisão e diferenciação possíveis, o que identifiquei na análise dos dados e que distinguiu a atuação de liderança desse grupo (equipe pedagógica). Parti da ideia de “aspecto conjuntivo”, passei por atuação conjunta, ação conjunta, e criei esse neologismo que entendo ser um termo adequado a essa prática da EBIAS.

Esta é uma prática não obrigatória, porém, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) há explicitamente a necessidade de que uma escola brasileira seja democrática e

participativa, o que contribui para a coerência legal dessa prática e favorece sua realização na EBIAS. Os sujeitos, por diversas vezes, mencionam a gestão compartilhada ou a gestão democrática como características da EBIAS com um tom de orgulho e adequação à lei: “De um lado, tem um aparato de ordem estatal legal, por outro, tu tem um outro movimento, que propicia um espaço de gestão democrática, mas essa gestão, vamos dizer, democrática, participativa ou que seja, ela é consentida pelo Estado” (entrevistado 1); “...muitas informações que a gente precisa conversar, discutir, tomar decisões, né, porque [...] a diretora ela é bem democrática, tudo ela coloca em votação, tudo ela quer que os professores decidam juntos” (entrevistado 9); “...olhei para escola e falei: gente vocês têm uma coisa belíssima aqui. Vocês fazem a gestão compartilhada” (entrevistado 4).

No entanto, a prática da “conjunção” vai além da gestão e do aspecto democrático e participativo, pois trabalha a cultura da escola, ao valorizar a atuação conjunta, em detrimento da ação isolada; a intenção de grupo, em contraposição à vontade individual. Quero dizer, com isso, que há momentos em que um membro da equipe pedagógica age de forma isolada, mas junto com ele estão aspectos intangíveis (tais como valores de coesão grupal e motivação de compreender o outro), que permeiam a atuação de cada indivíduo da equipe e estão presentes mesmo em uma conduta individual, em momentos específicos. Nesse ponto, verifico que a “conjunção” não é antagonista à autonomia, mas sim, a autonomia complementa a “conjunção”.

Tal autonomia refere-se tanto à atuação individual quanto à tomada de decisões, ponto em que há conexão da autonomia com o valor da confiança, que sustentam esta prática:

Eu acho que é confortável, pra um diretor, se ele aceita e se ele confia na sua equipe, porque ele sabe que a escola está sempre sendo gerida, né, uma coisa que eu vejo aqui, assim. Qualquer um de nós pode tomar uma decisão de imediato, [...], mas a gente se sente confortável pra dizer: “ó, eu decidi isso porque tava na minha mão nesse momento”, e claro, coisas de grande porte, não, né. Então eu acho bastante confortável, na administração escolar, na administração do dia a dia da escola, ter uma equipe. (entrevistado 7)

Tomar decisões faz parte da prática de “conjunção” na EBIAS e as decisões podem ser organizadas em dois grupos: decisões autônomas

e decisões conjuntas. As **decisões autônomas** são as tomadas individualmente por um membro da equipe pedagógica, seja por não ter acesso aos outros membros no momento da decisão, seja porque ele entende que a situação não requer a chamada aos demais para ser resolvida.

Já as **decisões conjuntas** se aproximam do caráter democrático e participativo, pois envolvem conversa coletiva, reuniões em grupos maiores, representação de alunos, pais e profissionais, votação e discussão de diversos pontos de vista, que comporão a decisão final a ser tomada pelo grupo: “eu acredito que as coisas só avançam quando o grupo pensa junto” (entrevistado 8); “só o fato de a gente ir lá, de colocar, dar minha opinião e o outro dar a opinião dele e a gente ‘opa, pode ser assim ou assado’ [...], enquanto que só a diretora poderia decidir” (entrevistado 5).

Não é por isso que a escolha do que fazer e os respectivos desdobramentos acontecem sem assistência, pelo contrário, as ações são acompanhadas pela equipe pedagógica, que chama à participação os demais envolvidos. Ou seja, a maioria das decisões, especialmente as mais relevantes, são tomadas de modo partilhado, democrático e junto com os envolvidos, intencionalmente: “geralmente a gente procura discutir algumas questões. Aí, depois leva pro grupo, pro grupo decidir, porque a diretora leva tudo pra eles, pra que eles tomem a decisão final, e coloquem tudo em votação” (entrevistado 9); “já tinha uma prática de socializar as questões com o grupo e partilhar as decisões” (entrevistado 4); “O horário, por exemplo, [...] a gente monta, até a professora participou, a professora do quarto ano, na montagem dos horários, pra ver como fazer [...], então, assim, é levado pro grupo, entendeu, não fica uma coisa fechada, não é uma coisa fechada” (entrevistado 6).

Os sujeitos usam um termo que representa esta prática, que é “estar junto” ou “pegar junto”: “E aí, junto, a gente criou várias ações do tipo humanização dos espaços coletivos, né, de arrumar a sala dos professores, de oferecer um lanche diferente e melhorado no dia da reunião pedagógica” (entrevistado 4); “na sua grande maioria, todos estão juntos, todos pegam juntos, né. Então, na sua grande maioria, todos pegam juntos, todos estão trabalhando juntos” (entrevistado 8); “o que que a gente pode fazer, o que que a gente pode propor junto” (entrevistado 9).

O próprio desenrolar das situações é realizado em conjunto. A resolução conjunta pode envolver a família do aluno, o próprio aluno, um grupo de alunos, professores... Isso significa que a resolução conjunta é abrangente, que não é restrita à equipe pedagógica, mas é

iniciativa da equipe pedagógica trazer os demais para a resolução: “a gente tá sempre chamando a família pra estar junto com a gente, porque a gente orienta, a gente conversa, mas né, a família tem que estar junto” (entrevistado 6).

Todos os membros da equipe pedagógica (diretora, supervisores, orientadora, coordenadoras, administrador e secretária) atuam diretamente nesta prática, especialmente na criação, fortalecimento e manutenção de grupos formais, como o Fórum de Articulação e Coordenação Escolar, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Professores, ou informais, além de incentivar e facilitar a participação e o contato entre os grupos, para que haja mobilização para manter esses grupos ativos.

Com o amparo legal que possui (através da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pode-se dizer que esta prática tem nuances de formalidade, mas não de normatização, pois a prática em si não possui qualquer documento que a regule. O FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) foi criado para manter a “conjunção” ativa e para ter um espaço reservado para a colaboração (permitindo que ocorra com mais frequência e regularidade). Com o tempo, o FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) cresceu e se desenvolveu, a ponto de hoje ser um espaço contextual que abarca várias práticas (por isso considero que faz parte do contexto das práticas e não uma aspecto dentro das práticas).

Essa descrição da prática de “conjunção” possibilita a organização de seus elementos para comporem um inventário para a apreensão de seus principais aspectos de maneira mais direta (quadro 12).

Quadro 12 – Inventário da prática de “conjunção”

Con- texto	“Conjunção”			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por que/para que)
aluno(s) APP conflito FACE GE LDB onde moram pais/ família profes- sor(es)	administrador coordenadoras diretora equipe pedagógica orientadora secretária supervisores	administrar apoiar auxiliar chamar conversar criar e manter grupos decidir discutir envolver escolher facilitar fortalecer a ação em grupo gerir identificar incentivar incitar à participação levar pro grupo montar orientar participar propor reunir socializar tomar decisões valorizar votar	abertura abrangência aceitação apoio assistência atuação conjunta autonomia compreender o outro confiança convivência decisões autônomas decisões conjuntas envolvimento estar junto estar presente fazer junto frequência gestão democrática/participativa grupos formais grupos informais iniciativa intenção de grupo mobilização negociação opinião parceria partilhada pegar junto regularidade representação resolução conjunta reunião senso de unidade votação união	- crença de que com a participação se resolve melhor - situações resolvidas com maior densidade - tem-se visão mais completa da situação

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A “conjunção” se relaciona com as práticas de criação e fortalecimento de vínculos e gestão de conflitos (figura 2).

Figura 2 – Relações entre as práticas: visão da prática de “conjunção”



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática da “conjunção” associa-se à prática de criação e fortalecimento de vínculos através da convivência e da confiança, que são favorecidas pelo local onde moram os membros da equipe pedagógica e os demais envolvidos (professores e pais), uma vez que morar no entorno da escola favorece ter mais momentos juntos: “E como também a gente tinha uma característica de que, quem tava no FACE na época, morava aqui ou em Canas, ficou depois das cinco, beleza, é aqui. Precisou vir sábado, beleza, é aqui” (entrevistado 8).

A “conjunção” também se conecta com a prática de gestão de conflitos, pois em conflitos em que há certo grau de complexidade, abrangência e maturidade dos envolvidos, por exemplo, quando o conflito se dá entre a turma e o professor ou a escola, a saída mais adequada parece ser a resolução conjunta. Para exemplificar, nesta situação de conflito turma-professor ou turma-escola, não era possível identificar quais pessoas geravam ou agravavam o conflito: “O problema não é com o aluno A, nem com o B, nem com o C. O problema é com o alfabeto inteiro” (entrevistado 1). A saída encontrada foi o remanejamento da turma, dissolvendo-a. Para que essa resolução fosse factível, era imprescindível que fosse conjunta, para a negociação com pais e alunos em relação à realocação dos alunos:

Olha, tu tens o teu filho matriculado no período da manhã [...] remanejamento é três, quatro, cinco, seis alunos passam pra um outro período. Outros três, quatro, cinco, seis alunos saem daquela turma para uma outra turma, no mesmo ano, [...] e ali, em torno de 40% daquela turma foi modificada. A partir daquele momento se estabeleceu uma trégua (entrevistado 1).

A equipe pedagógica também auxilia e apoia seus membros e demais profissionais da EBIAS na resolução de conflitos, acionando os valores de confiança e fortalecendo o senso de unidade do grupo: “Eu faço parte do todo. Então [...] para resolver o conflito, eu precisei de todas as partes. Isso foi o legal: eu não comprei a briga sozinha e eu não fiquei sozinha” (entrevistado 5).

4.1.2.2 Criação e fortalecimento de vínculos

Esta prática tem por objetivo estabelecer e aprofundar relações entre os públicos que fazem parte do núcleo de convivência da escola (professores, auxiliares de sala, alunos, pais/responsáveis, equipe pedagógica, terceirizados). Consiste em promover as relações para fortalecer o senso de pertencimento. É feita com descontração e livremente, não constitui em qualquer obrigação, nem possui procedimento para ser executada e é uma iniciativa dos integrantes da própria equipe pedagógica.

Esta prática tem muito de empatia, de perceber, respeitar e reconhecer necessidades, a fim de valorizar cada um, inclusive ajudar na autoestima de cada indivíduo em relação aos grupos aos quais pertence, “dar visibilidade para nossas ações, para poder criar credibilidade [...] para as pessoas poderem sentir orgulho” (entrevistado 4).

Com isso, os membros dos diversos grupos começam a se identificar com a escola, devido à atenção que recebem, ou à resolução de seus problemas ou necessidades. Atender às demandas dos públicos é uma ação que fortalece os vínculos, mesmo que não esteja planejada ou diretamente relacionada à aprendizagem do aluno. Por exemplo, o atendimento aos pais que vêm espontaneamente à escola para conversar (o que se torna uma prioridade, pois é raro), mesmo que o assunto não faça parte do universo escolar: “eles vêm desabafar umas coisas que às vezes não têm nada a ver com a escola, né, mas às vezes é bom, porque a gente dá umas risadas” (entrevistado 2).

A equipe pedagógica procura intencionalmente conviver com alunos, pais e profissionais, pois a convivência e a interação geram oportunidades de reforçar os vínculos. A equipe pedagógica procura se aproximar desse público, participar da entrada e saída dos alunos e conversar com os pais (tocar o sinal e fechar o portão), estar presente no recreio tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, alternadamente, fazer o lanche junto com os professores na sala dos professores, “pra tá sempre junto, né” (entrevistado 8).

A descontração é um componente importante para a criação e fortalecimento de vínculos e é promovida deliberadamente através de festas ou reuniões informais, de modo a agregar pessoas e desenvolver o vínculo. Inclusive a equipe cria soluções para viabilizar a participação para toda a equipe pedagógica e seus familiares, fazendo as festas na casa da diretora, permitindo trazer filhos e cônjuge, disponibilizando local para dormir após a festa e ir embora no dia seguinte. Valoriza-se esse momento de descontração por possibilitar conviver com o outro de outra maneira e conhecerem-se mais amplamente: “porque [...] quando tu tá num momento de descontração que é uma festa, tu acaba conhecendo o outro de outra forma, e aí talvez caia aquela máscara, ‘Deus, a pessoa não é tão assim’, né? Então isso era uma coisa que sempre acontecia e que era legal” (entrevistado 8).

Alguns momentos institucionais também são criados especificamente para o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos. Às vezes se utiliza de um momento já existente para realizar essa prática, como são as reuniões do FACE (fórum de articulação e coordenação escolar), que vez por outra se estendem para uma confraternização mais informal. Outros momentos institucionais criados são o desenvolvimento de projetos (como a criação do bosque que hoje compõe a estrutura física da escola); reuniões da APP (associação de pais e professores) agregando um momento de *coffee-break*, onde se conversa amenidades ou outros assuntos livremente; realização de eventos técnicos para trazer conhecimento sobre a atuação escolar; e festas com a presença de todo o núcleo escolar (festa junina, celebração do dia das crianças etc.).

As festas são uma forma de estabelecer vínculo também com o entorno da escola, seja com a comunidade, com os familiares dos profissionais, ou, especialmente, com os familiares dos alunos, atuando para além do núcleo escolar. O vínculo não é criado somente com o aluno, ele é criado com a família, para fazê-la sentir-se à vontade e confortável para ir até a escola e conversar. Segundo observei no estudo, nessa comunidade formam-se dois círculos: o círculo de pessoas

próximas, que conhecem a escola: “‘ah, meu pai estudou aqui’, ‘fulana foi minha professora’, então esse círculo familiar, próximo, é comunitário, é bom, na EBIAS” (entrevistado 7); e o círculo de pessoas sem vínculo: “não têm vínculo com a escola, não têm vínculo com a família, não têm vínculo com o professor, [...] porque aquele aluno já vem sem nenhum vínculo com nada, ele já vem de uma história lá fora, né, ele já morou em A, B, C, D, trocou de escola” (entrevistado 7).

O fato de o aluno morar na comunidade do bairro Cachoeira do Bom Jesus tem impacto significativo na criação e fortalecimento de vínculos com a escola. Nos casos em que o aluno mora no bairro e os pais trabalham perto, por exemplo, o vínculo se estabelece mais facilmente. Quando o aluno mora em outro bairro, quando o pai ou a mãe trabalham longe, isso gera dificuldade para que o aluno seja inserido no grupo da escola: “Ele chega num lugar que ele não conhece, com uma linguagem que ele não conhece, com pessoas que ele não conhece” (entrevistado 7). Em oposição, o vínculo fica facilitado e amadurecido quando há alunos que estudam há bastante tempo juntos, por vários anos: “eles tinham uma situação muito confortável entre eles, né. A escola era muito a casa, eles gostavam, eles almoçavam, eles entravam e jogavam capoeira, então essa coisa, assim, deles se conhecerem” (entrevistado 7).

A proximidade com a localidade da escola também influencia o grau de vínculo dos membros da equipe pedagógica e dos professores. Conhecer demais a comunidade pode não ser tão positivo, ou gerar dificuldades no trabalho: “então os pais, eles meio que, os pais que eu conhecia, não queriam falar comigo. É lógico: ‘eu vi essa menina crescer aqui na comunidade, o quê que ela tá tentando resolver problema do meu filho?’ E os pais que eu não conhecia eu não sabia como lidar” (entrevistado 2).

Em alguns casos, o vínculo acaba ficando tão forte, que alguns pais procuram alguns membros da equipe pedagógica para se aconselhar sobre temas alheios à educação de seus filhos (alunos da escola). Chegam a pedir ajuda para resolver questões de ordem matrimonial e da intimidade pessoal e conjugal, vez por outra deixando membros da equipe pedagógica sem saber como lidar com tanta aproximação: “Ai, meu Deus do céu, o que que eu faço? Eles acham que eu sou psicóloga!” (entrevistado 2). E podem gerar mal-entendidos para a própria equipe pedagógica, demandando uma atuação profissional adequada: “‘deixa, que eu conheço, porque essa eu sei que eu conversei com ela’. Aí que eu me enganava, pelo fato de achar que eu tinha intimidade, que eu conhecia, que eu podia resolver, mas não podia, não” (entrevistado 2).

O tempo de experiência e de convivência também é fator contextual que influi na prática de criação e fortalecimento de vínculos, pois permite à equipe pedagógica conhecer com mais densidade e propriedade a realidade da escola e da comunidade e os próprios alunos e professores: “mas também, assim, ó, na medida que tu vai ficando na escola, tu vai conhecendo a comunidade, os alunos me conhecem, eles vêm falar comigo, eles vêm me procurar pra conversar, até os alunos maiores” (entrevistado 6). Percebe-se que o contexto relacionado ao quadro de profissionais efetivos e temporários interfere nesta prática, pois o vínculo com o profissional temporário é frágil, limitado e superficial, enquanto que com o profissional efetivo é mais sólido, permanente e denso:

Então, essa mudança, essa sequência de mudança, assim, de professores e de profissionais, é difícil, porque tu estabelece uma, um tipo de trabalho, né, e daí em abril tu muda o professor, e ele vem não é por trabalho, ele vem de uma outra história, ou ele dá 20 horas aqui, 10 horas ali, não consegue participar, né. Você tem que ter 40 horas e tem que ficar na escola pelo menos uns três anos, pra ele sentir, pra ele se inserir mesmo na realidade escolar. Então eu acho que isso é um dos grandes problemas. (entrevistado 7)

As ações de gerar, cultivar e transmitir o sentimento de pertencimento são peculiares à prática de criação e fortalecimento de vínculos, considerando a característica de heterogeneidade que há nas pessoas da EBIAS, heterogeneidade de origem (bairro/cidade), de idade (alunos de séries iniciais e de séries finais) e de forma de contratação (efetivo ou temporário): “aqui da nossa escola às vezes tem esse ponto negativo, tem gente em todos os lugares, [...] e ao mesmo tempo que a escola tem todo um entorno de muita gente chegando, ela tem esse perfil de muitos que nasceram e se criaram” (entrevistado 7).

Tal heterogeneidade contribui para dificultar o estabelecimento de vínculos, impedindo que as pessoas descubram coisas em comum e que possam criar um relacionamento genuíno, devido às diferenças significativas de valores e de cultura. Hoje esse fator diminui a própria abertura da escola a aceitar alunos de outras comunidades (a EBIAS recebe crescentes pedidos de matrícula de bairros vizinhos): “Eu tenho aluno que mora nos Ingleses, no Rio Vermelho. Eu tenho aluno que

mora em Jurerê, né, então a gente tem que cuidar um pouco com isso” (entrevistado 8).

Outro aspecto contextual marcante, nesta prática, é a quantidade de alunos que frequentam a escola. Para os entrevistados, quanto maior o número de alunos (e sua heterogeneidade), maior é a probabilidade de ocorrerem conflitos, justamente porque os vínculos se tornam mais frágeis e a gestão mais complicada: “talvez, se a escola fosse menor, criasse esse vínculo que alguns têm. Isso eu acho positivo. Alguns têm um vínculo com a escola, [...] entendeu? Eles sabem a história da escola, os pais deles estudaram aqui” (entrevistado 7); “então a gente tem que cuidar bastante, porque, daqui a pouco, a gente aumenta demais essa população aqui, e também não é legal. Acho que uma escola, uma escola de ensino fundamental, ela não pode ser muito grande, porque tu não consegue gerir isso direito, sabe?” (entrevistado 8).

Uma percepção abrangente desta prática e de seus elementos pode ser visualizada no quadro 13, que traz os componentes do contexto, as pessoas, ações, modos e motivos que fazem parte da criação e fortalecimento de vínculos.

Quadro 13 – Inventário da prática de criação e fortalecimento de vínculos

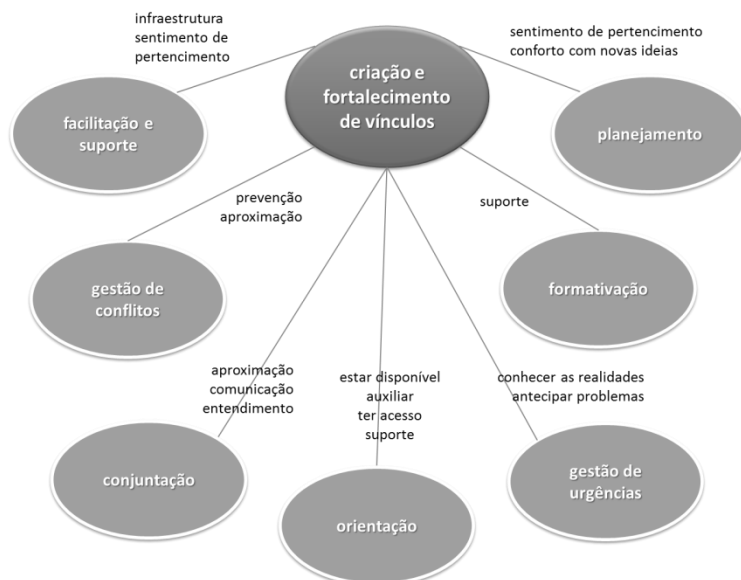
Contexto	Criação e fortalecimento de vínculos			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
aluno(s) ambiente físico anos finais anos iniciais APP casa da diretora chegada/saída círculo das pessoas próximas círculo dos sem vínculo comunidade do bairro Contratação (efetivos e temporários) cultura do indivíduo FACE família do aluno família dos profissionais heterogeneidade	coordenadoras diretora equipe pedagógica orientadora secretária supervisores	aceitar menos alunos de outros bairros aconselhar agregar pessoas ajudar ajudar na autoestima antever problemas/conflitos aproximar-se atender demandas conversar criar credibilidade dar visibilidade descobrir coisas em comum disponibilizar recursos gerar, cultivar e transmitir o sentimento de pertencimento participar	atenção atendimento <i>coffee-break</i> confiança confraternização conhecer a realidade convivência descontração desenvolvimento de projetos empatia estar presente eventos técnicos festas interação contínua linguagem momentos institucionais relacionamento genuíno reuniões APP reuniões	- estabelecer e aprofundar relações - fortalecer o senso de pertencimento - gerar identificação e sentimento de orgulho - contribuir para o desenvolvimento sadio do aluno.

história com a escola idade onde mora onde pai/mãe trabalha Outros bairros pais/responsáveis professor(es) quantidade de alunos recreio rotatividade sala dos professores tempo de convivência tempo de experiência terceirizados tipo de contratação do profissional turmas valores		perceber priorizar promover as relações reconhecer necessidades resolução de necessidades respeitar ter acesso ao que acontece trazer conhecimentos viabilizar a participação	informais sentimento de pertencimento ser acessível valorização do outro vínculos fortes	
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de criação e fortalecimento de vínculos tem inter-relação com todas as demais práticas: “conjunção”, orientação, gestão de urgências, gestão de conflitos, “formativação”, planejamento e facilitação e suporte (figura 3).

Figura 3 – Relações entre as práticas: visão da prática de criação e fortalecimento de vínculos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A conexão dessa prática com a “conjuntação” está na percepção de que se torna mais simples e agradável trabalhar em conjunto com pessoas com as quais se têm um vínculo mais estreito, o que permite melhor aproximação e facilita a própria comunicação e entendimento mútuo.

A interação contínua e o “estar presente” são formas de estar disponível para auxiliar ou trocar ideias (ligação com a prática de orientação) e de ter acesso ao que está acontecendo com os alunos e professores. Conhecer as realidades de cada um facilita a antecipação de possíveis problemas (um professor comentou que o filho está com febre, sinal que poderá se ausentar nos próximos dias, o que demonstra ligação com a prática de gestão de urgências) e de possíveis conflitos (menção a divergências, comentários sobre debates mais acalorados), ainda que nem todas as informações sejam explicitadas diretamente: “infelizmente eu sei que tem momentos que eles não falam as coisas pra mim, que essas coisas chegam através de alguém da equipe, ou de outro professor

que vem me colocar, né, mas eu procuro ter essa interação” (entrevistado 8).

A prática de criação e fortalecimento de vínculos alimenta a de “formativação” e a de orientação, pois procura estar além da relação profissional ou de trabalho, auxiliando em momentos de decisão pessoal, aprimoramento de dedicação à família e à carreira, realizando eventos técnicos para trazer conhecimento sobre a atuação escolar ou mesmo dando suporte familiar: “porque os efetivos trazem muitos problemas particulares. A diretora conversa bastante com eles. Chama aqui: ‘ah, está com problema em casa...’ A diretora chega aqui: ‘O que que está acontecendo? É em casa, filhos, esposo?’” (entrevistado 3). Percebe-se que o contexto relacionado ao quadro de profissionais efetivos e temporários também influencia esta prática, pois o vínculo com o profissional temporário é muito frágil, limitado e superficial, enquanto que com o profissional efetivo é mais sólido, permanente e denso.

O aspecto contextual de viver próximo à localidade da escola permite a proximidade à família do aluno e cria a interface entre a prática de criação e fortalecimento de vínculos com a efetividade da prática de gestão de conflitos, no que se refere à sua prevenção e compreensão mais ampla da vida do aluno:

Porque assim, ó, tu conhece mesmo a família, e aí tu sabe até quem tu vai chamar, se tu vai chamar a mãe, que é mais braba, ou se tu vai chamar o pai, que é mais brabo, ou se tu vai chamar por chamar, porque tu vai envolver essa criança, porque tem momento que tu tem que envolver é a criança, não adianta os pais. Tu chama os pais porque são os responsáveis, mas tu tem que envolver a criança, né, então isso é legal, esse aspecto de conhecer, de tá ali junto, isso é legal (entrevistado 8).

“Porque a gente cobra, cobra, cobra, e daí tem que dar uma relaxada, né? Aí traz uma formação, dá uma descontraída com eles, para ver se entra na cabeça deles que eles também têm que mudar” (entrevistado 3). Nessa fala do entrevistado 3 é possível notar que essa prática de criação e fortalecimento de vínculos favorece a gestão de mudanças (pertencente à prática de planejamento), uma vez que gera confiança, respeito, melhora as relações entre os envolvidos e todos se sentem mais confortáveis para se expressar e abertos para novas ideias.

O sentimento de pertencimento, elemento que compõe a prática de criação e fortalecimento de vínculos, também gera interface com a prática de planejamento em outro aspecto, que é o de criar uma unidade de objetivo e intenção, atenuando os possíveis efeitos da heterogeneidade característica da EBIAS:

Olha, tamos todos, embora com matrizes diferenciadas, embora você sendo católica, este ateu e aquele budista, respeitando as convicções de cada um. Nós temos um objetivo em comum, que entrelaça a todos, e tem que estar resgatando todo esse sentimento de pertença, porque você vive neste lugar, convive com estas pessoas e neste ambiente, isso aqui tem um propósito e um sentido. Embora você sendo diferente, você tem algo em comum pra ser traçado (entrevistado 1).

Ah, eu acho que o mais, eu acho que o mais positivo é essa integração do grupo, é esse entendimento que o grupo tem de pertencimento à escola. Acho que da educação, acho que dessa coisa do gostar de ta aqui (entrevistado 8).

A prática de criação e fortalecimento de vínculos também se relaciona com a prática de facilitação e suporte devido à influência que a infraestrutura exerce sobre o sentimento de pertencimento. O ambiente físico adequado (limpeza, pintura, iluminação, espaços educativos e para recreação) e o atendimento às principais demandas dos alunos, professores e pais (biblioteca com mais opções de livros, sala de informática bem equipada, salas de aula climatizadas) favorecem o desenvolvimento do sentimento de gostar da escola e da sensação de que a EBIAS é um local agradável de estar (gerando tendência à permanência e não à fuga ou ao afastamento).

4.1.2.3 Facilitação e suporte

A prática de facilitação e suporte é realizada para proporcionar condições para o funcionamento pleno da escola. Consiste na gestão de aspectos materiais (como recursos), mas também suporte comportamental e emocional (como apoiar o outro). Compõe-se de algumas ações obrigatórias (recebimento de recursos e prestação de contas), mas que não são normatizadas na EBIAS, são apenas rotineiras

e possuem algumas regras de prazos e aplicação dos recursos. Atuam mais diretamente nesta prática a secretária, a diretora, a orientadora e o administrador.

Nessa prática, são gerenciados os recursos para o funcionamento da escola (verba, materiais didáticos, materiais de limpeza, materiais de manutenção, alimentos da merenda etc.) e é feito o relacionamento com as partes envolvidas: prefeitura municipal de Florianópolis (PMF), fornecedores de materiais, nutricionista, terceirizados da cozinha e limpeza, por exemplo.

O gerenciamento de verbas está sendo aprimorado nos últimos dois anos, a partir do momento em que um administrador passou a compor a equipe pedagógica. Com isso, foram reorganizadas as verbas de forma a serem utilizadas em sua totalidade e no tempo certo (anteriormente, algumas verbas recebidas eram devolvidas por não terem sido utilizadas) e para serem direcionadas para compra de materiais (livros) e equipamentos (televisão, projetor, quadro, lousa digital).

Há, inclusive, a captação de recursos junto aos pais dos alunos, chamada de contribuição espontânea, que ocorre via APP (associação de pais e professores), para cobrir eventuais gastos que a PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) não cobre, como passeios, viagens, mantimentos além do previsto. Mensalmente o envelope é enviado aos pais:

[...] eles colocam o dinheirinho dentro, o valor que quiser, que pode, né. Não tem estipulado um valor. E a gente reúne todo esse dinheiro em uma conta. A gente vai fazer um passeio, a gente vê o que vai gastar desse dinheiro e não pede mais para os pais, porque aí todo mundo consegue ir e não fica ninguém de fora (entrevistado 3).

A PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) permite aplicar a verba em itens específicos (material escolar) e proíbe a aplicação em outros itens (itens que a própria PMF compra e entrega, por exemplo): “Então tem algumas coisas que a gente pode comprar com esse dinheiro, tem outras que não. Por exemplo, eu posso gastar 30% de papelaria, mas eu não posso comprar papel ofício, porque a Prefeitura manda. Mesmo que a Prefeitura não esteja mandando” (entrevistado 8). O recurso para obras não vem da PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), e consiste em um dos itens para o qual se arrecada verba extra: “por

exemplo, com o dinheiro que a gente arrecadou da APP (associação de pais e professores), a gente conseguiu comprar a tinta, e nós não podemos comprar com esse dinheiro que vem da Prefeitura. Tinta não pode”. (entrevistado 8).

Contextualmente, no ano de 2016 foi percebida uma diminuição progressiva das verbas que vinham da PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis): “Esse ano, um olhar que nós estamos tendo é que as escolas ficaram meio largadas. A impressão que tá dando é que a escola ficou abandonada, né, junto com isso, falta de material, falta de merenda, não tem dinheiro pra nada...” (entrevistado 8).

Faz parte da prática de facilitação e suporte estruturar a escola, dar condições para o seu funcionamento, para viabilizar novos projetos. Um dos projetos recentes que exemplifica esta ação foi o projeto do bosque, que consistiu em aproveitar melhor o terreno da escola em benefício do aprendizado e bem-estar dos alunos. Para tanto, foi feito um projeto de captação de recursos junto ao Ministério da Educação (MEC). Atualmente, é necessário manter a estrutura da escola através de manutenções periódicas, que contam tanto com contribuição financeira da APP (associação de pais e professores), em momentos específicos, quanto com contribuição de mão de obra voluntária (especialmente equipe pedagógica, pais, alunos e professores). Atualmente, há novos projetos de instalação de salas modelo, com climatização e recursos didáticos para, futuramente, serem validadas pela comunidade escolar e implementadas aos poucos em toda a escola.

O aspecto de falta de recursos foi mencionado diversas vezes nas entrevistas e constitui um elemento do contexto que influencia as operações da escola e a prática de facilitação e suporte de modo bastante direto, pois é necessário agir para mitigar os efeitos que a falta de recursos exerce sobre o dia a dia da EBIAS. Sendo assim, racionar materiais passa a ser fundamental para manter o funcionamento da escola e aplicar de modo inteligente os recursos disponíveis.

O apoio aos professores é uma das ações que compõem esta prática, principalmente para auxiliar o professor na sua relação com a turma: “‘Aí, vocês precisam ir na turma’, a gente vai, às vezes eu percebo que a turma precisa que eu vá e eu vou, mas o professor chamando, pedindo, a gente vai sim, a gente vai, a gente conversa” (entrevistado 6).

O suporte aos alunos e às famílias também compõe a prática de facilitação e suporte, sobretudo para melhorar a qualidade do aprendizado: “então, assim, esse chamar a mãe pra conversar, vamos chamar, ele tá muito disperso, não tá fazendo atividade” (entrevistado

6). A intervenção na turma também é feita para amparar o ensino: “e na turma mesmo, eu vou também, eu vou e converso com eles: ‘ó, vocês estão no nono ano, né, falta pouco, precisam estudar’. São várias as questões, né, então a gente faz esse trabalho de ir nas turmas, com frequência até. Isso aí a gente faz bastante” (entrevistado 6).

O atendimento feito aos que chegam à escola também é uma ação da prática de facilitação e suporte. O contato com os alunos e com os pais e responsáveis é frequente e torna as ações decorrentes mais fáceis, desde simplesmente trazer o aluno para ir embora com os pais, encaminhá-lo para orientação, filtrar atendimentos e possíveis conflitos, para que sejam solucionados no primeiro contato, ou reconhecer que o assunto demanda atenção da diretora, por exemplo. Quem realiza esse atendimento é a secretária, na sala da secretaria, que é o primeiro local acessado por quem chega à escola. Além do atendimento presencial, há atendimento via telefone, correspondência ou *e-mail*. Os temas mais recorrentes desse atendimento são a procura por vagas, contato com os pais (que buscam boletins e desejam falar sobre ocorrências com seus filhos na escola – e a secretária encaminha para a direção ou orientação) e a distribuição de informativos e documentos para os professores (advindos da PMF).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é um agente externo que acaba participando como contexto desta prática, pois exige a presença dos profissionais da rede municipal de ensino em momentos institucionais chamados de “formação”, organizados para cada grupo de professores, administradores, diretores, orientadores e supervisores, de todas as escolas. Esses momentos funcionam como intercâmbio entre as escolas, ocorrem em torno de uma vez por semana e visam trazer informações e preparar a equipe pedagógica (exceto a secretária) e os professores para sua atuação nas escolas. O quadro 14 apresenta a visão geral dos principais elementos da prática de facilitação e suporte.

Quadro 14 – Inventário da prática de facilitação e suporte

Contexto	Facilitação e suporte			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
2016 alunos APP comunidade escolar diminuição de verbas falta de recursos e materiais família fornecedores de materiais MEC nutricionista, terceirizados pais pais/responsáveis PMF professores SME turma	administrador diretora orientadora secretária	apoiar apoiar o outro auxiliar captar recursos comprar materiais e equipamentos dar condições dar suporte distribuir informações equipar estruturar a escola fazer atendimento fazer encaminhamento fazer intervenção na turma fazer manutenção gestão de materiais gestão de recursos mitigar efeitos da falta de recursos organizar verbas prestar contas racionar materiais receber recursos reformular suporte emocional e comportamental utilizar verbas viabilizar novos projetos	correspondência <i>e-mail</i> formação presencial recursos telefone validação valorização da escola e das pessoas verba extra voluntariado	- funcionamento pleno da escola; - condições ideais para o bom trabalho de todos; - amparar o ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de facilitação e suporte se conecta com a prática de “conjunção” e de criação e fortalecimento de vínculos (figura 4).

Figura 4 – Relações entre as práticas: visão da prática de facilitação e suporte



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O apoio e o suporte, tanto pelo atendimento e orientação quanto pela preparação e manutenção da infraestrutura, são aspectos que valorizam a escola, os alunos, pais ou responsáveis, profissionais e terceirizados e auxiliam na criação de um sentimento de orgulho, pertencimento e bem-estar, conectando-se com a prática de criação e fortalecimento de vínculos.

A prática de facilitação e suporte se relaciona com a de “conjunção” quando chama o núcleo convivente da escola para decidir junto ou validar possíveis cursos de ação sobre novos projetos, como instalação de salas modelo, com climatização e recursos didáticos para, futuramente, serem implementadas aos poucos em toda a escola.

4.1.2.4 “Formativação”

A prática de “formativação” consiste em um agrupamento de ações relacionadas ao diagnóstico e acompanhamento das operações e desempenho de alunos e professores, assim como de suas decorrências. Inicialmente, chamei-a de avaliação, mas, com o adensamento da descrição, notei que seria uma denominação imprecisa para esta prática, diante da maneira como são feitas as avaliações e, mais do que isso, o seu propósito.

Trata-se de avaliações que possuem cunho formativo – em contraposição a avaliações meritórias ou punitivas – e que contribuem para o processo educacional do aluno e para a profissão docente. Vejo

essas avaliações como formativas, pois têm o interesse genuíno de contribuir para o aprimoramento da aprendizagem do aluno e da profissão docente. A condução da avaliação do professor e do aluno tem um foco que supera o preenchimento de requisitos formais. Ela é vista como um momento de apoio e orientação, a partir de um diagnóstico do aprendizado do aluno e da atuação docente do professor, bem como de aspectos comportamentais de ambos.

A avaliação docente abrange duas partes: uma parte cumpre um aspecto burocrático, por exigência da SME (Secretaria Municipal de Educação), e é tratada pela equipe pedagógica como um relatório a ser entregue à PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis); e outra parte foi desenvolvida pela própria EBIAS, com uma perspectiva mais formativa e de apoio e orientação. São aspectos avaliados no rol da SME (Secretaria Municipal de Educação): cumprimento de horários (assiduidade, pontualidade), cumprimento de prazos (cronograma de aulas, entrega de avaliações dos alunos), domínio de classe, domínio do seu trabalho, relacionamento com a comunidade escolar, relacionamento com seus pares.

A outra parte da avaliação docente foi instituída pela equipe pedagógica, como uma avaliação complementar própria do professor, que aborda o aspecto mais formativo, de percepção e visão de mundo, facilidades e dificuldades da carreira e da profissão, como está seu trabalho em relação à sua vida pessoal, se o professor está conseguindo gerenciar seus desafios e melhorar sua atuação, como percebi na fala do entrevistado 1:

[...] tem um outro modelo, que nós, na escola, instituímos, que é numa outra perspectiva, que é em relação: "olha, como é que tá te sentindo hoje, no atual estágio?". "Tá legal? Como é que tá tu?". [...]"Me diz qual é teu sentimento em relação a isso que tu tá vivendo. A maneira como você tá lidando com isso." "Olha, eu tô bem, olha, eu tô mal, olha, eu não tô legal." "Por que não tá legal?"

A avaliação EBIAS é abrangente a ponto de fazer o professor refletir sobre como se sente hoje, no atual estágio do seu trabalho, como está sua vida familiar e sua vida profissional, se está ou não conseguindo o que almeja na atuação docente, em qual turma é mais difícil atuar e por quê: "vamos pensar a respeito, tu tá conseguindo conquistar as tuas metas? 'Olha, não tô, em relação à turma X, em relação à Y, não tô', em

relação ao teu propósito como profissional, tá frustrado?” (entrevistado 1).

Nesse aspecto da avaliação formativa, há um espaço para orientação e aconselhamento, dependendo do que é manifestado pelo professor, por exemplo, para resolver os problemas enfrentados na carreira, ou mesmo para recomendar uma mudança de rota profissional:

Na relação com os colegas, tu tá tendo uma sobrecarga do colega, e na relação com o adolescente, tu não tá legal também, acho que a tua opção profissional pra tua vida, acho que não é o melhor caminho, por aí a tendência a continuar com isso é uma doença no futuro, que já, ao natural, pra quem já tem o *metier* e o meio, já é sacrificante, já é uma dor de cabeça, já é um desgaste, já é um estresse, imagina pra quem não tem esse perfil e esse papel, vai sofrer muito mais. (entrevistado 1)

A avaliação formativa é valorizada e é vista como uma maneira de afastar o caráter de “juízo de valor” e de “pregação” (palavras do entrevistado 1). Através do diálogo, a equipe pedagógica aponta algumas possíveis decisões a serem tomadas pelo professor, bem como mudanças na forma de agir:

No entanto, há avaliações que realmente, olha, já foram feitas algumas no aspecto do profissional se colocar... “Olha, não dá, cara, não dá, faz outra coisa na tua vida, tu ta te massacrando a ti mesmo e aos outros”. [...] E aí tem N casos aqui, teve gente que tava tomando N, X remédios, síndrome do pânico e tava escondendo uma situação, e tal. É melhor pular fora antes de se confirmar uma avaliação negativa, “olha, tu não tá bem?”, “não, não tô bem, tô tomando esse remédio”, “então pula fora de uma vez, cara, antes que tu perca..., tu tá fazendo mal a ti mesmo.” (entrevistado 1)

O entrevistado 1 mencionou que na avaliação formal da SME (Secretaria Municipal de Educação) não há espaço para esses aspectos mais sutis, de comportamento e orientação, e que se fosse feita apenas a avaliação formal, o professor sairia precocemente da docência na escola,

ou levaria uma situação negativa ao extremo, com consequências indesejáveis para todos os envolvidos.

Mesmo mantendo as duas avaliações e ambas sendo conduzidas com propósito formativo, o entrevistado 1 ainda enxerga esses momentos como sempre acompanhados “dessa sensação, esse frio na barriga. Vão te apontar, né, tu vai ser visto, notado e mal apontado, tu tá errado, e tu tá certo, e em dedo, apontando. Então isso é terrível, é terrível mesmo”.

Quem avalia o professor é a comissão de avaliação, que é formada por um membro da equipe pedagógica, um representante dos professores e outro representante do conjunto de pais e professores (eleitos anualmente). São avaliados semestralmente tanto os professores recém-concursados, durante o estágio probatório, quanto os professores temporários (ACT).

Como contraponto, a equipe pedagógica procura se manter aberta a críticas e melhorias, para também equalizar a cobrança e mostrar que os membros estão dispostos a se aprimorar: “eu [pergunto] ‘como é que foi? O que que tu achou?’, e eu já ouvi, tipo, ‘Ah não, olha, tu, bah, tu foi meio grosseira em tal momento’. Então eu paro, eu reflito, eu escuto bastante, né” (entrevistado 8).

Com os alunos, o registro escolar da avaliação é realizado trimestralmente, ou seja, cada professor faz o lançamento dos registros com essa periodicidade, e a secretária e os supervisores conferem e cobram quando necessário. A avaliação foi modificada recentemente e, atualmente, é totalmente realizada em formato de conceitos e descritores, para os anos iniciais e para os anos finais, e não há notas numéricas na avaliação.

Nesse processo de avaliação dos alunos, o supervisor obtém as avaliações com os professores e as repassa à secretária, para que faça o lançamento dos registros no sistema (*software*) que a PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) utiliza. Secretaria e supervisores atuam diretamente com os professores, para que as avaliações estejam conformes e dentro do prazo estipulado.

Outra avaliação de alunos é feita pela PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), intitulada Prova Floripa. Semelhante à Prova Brasil (realizada pelo Ministério da Educação), a Prova Floripa visa diagnosticar a rede de ensino, avaliando todos os estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2016). No entanto, no ano de 2016 a referida prova não foi aplicada na EBIAS, por decisão dos professores, influenciados pelo sindicato. O principal motivo para essa recusa é o alto valor investido para a realização da

Prova Floripa, sendo que faltam recursos para outras atividades consideradas mais importantes. Além deste, outro argumento para não aplicar a prova está relacionado ao tipo de avaliação, de cunho mais quantitativo, que não leva em consideração aspectos psicossociais nem a estrutura e os recursos disponibilizados para o ensino.

O inventário da prática de “formativação” é apresentada no quadro 15, que organiza os elementos pertencentes ao contexto e detalha os elementos que formam a prática: pessoas, ações, forma e motivos.

Quadro 15 – Inventário da prática de “formativação”

Contexto	“Formativação”			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
ACT alto custo alunos anos finais anos iniciais avaliação quantitativa Comunidade escolar família do professor PMF professores Prova Floripa recém- concurados rede de ensino Sindicato sistema (software) SME turma	comissão de avaliação membro da equipe pedagógica professores representante dos professores representante do conjunto de pais e professores secretária supervisores	acompanhar de perto apontar decisões/mudanças auxiliar a carreira auxiliar a formação avaliar cobrar conferir equalizar a cobrança fazer refletir formar lançar os registros obter as avaliações preencher requisitos formais recomendar	abertura a críticas abrangente acompanhamento aconselhamento apoio avaliação complementar avaliação formativa conceitos e descritores diagnóstico diálogo formulário orientação periodicidade relatório reuniões sentimentos	- Auxiliar na resolução de problemas; - Contribuir para o processo educacional e para a profissão docente; - Melhorar o desempenho .

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de “formativação” se relaciona com a prática de orientação e de criação e fortalecimento de vínculos (figura 5).

Figura 5 – Relações entre as práticas: visão da prática de “formativação”



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de “formativação” possui interface com a prática de orientação e “formatação”, devido ao cunho formativo criado pela EBIAS para apoiar o desenvolvimento do professor e de sua profissão, bem como acompanhar o desenvolvimento do aluno.

4.1.2.5 Gestão de conflitos

A prática de gestão de conflitos consiste em prevenir, mitigar e dissolver desentendimentos e desacordos (divergências). Trata-se de mediar relações que estão acontecendo indevidamente e que geram impactos negativos e risco para os demais conviventes. Os tipos de conflito identificados nesta escola foram: conflito aluno-aluno, aluno-professor, professor-equipe pedagógica, pais-equipe pedagógica, professor-turma, turma-aluno, ou pais-professores.

A equipe pedagógica trata a existência de conflitos com muita naturalidade pois eles fazem parte do cotidiano na escola. Ainda assim, algumas vezes os conflitos são mais intensos (às vezes com agressão verbal e física) e é necessário tomar providências incomuns, como gerar boletim de ocorrência na delegacia, como neste exemplo de conflito pais-equipe pedagógica:

[...] e muitas vezes eles [os pais] não esperam, né, chutam e vão embora, não querem saber, e isso é ruim pra gente, isso abala bastante. Eu já fiz até

BO de pais que me ofenderam, nossa, muito! De caso que ele achou que o menino tinha batido na menina dele e ele resolveu descontar em mim, e descontou, nossa, fiquei muito mal! E fiz BO e até hoje não deu em nada." (entrevistado 2)

Os conflitos entre os alunos são os mais frequentes e que geram maior atenção da equipe pedagógica. Os alunos que mais entram em conflito são os que estão nas turmas dos anos finais, do quinto ao nono ano. Há alguns anos, já houve momentos em que as brigas com agressão física grave ocorriam frequentemente: “tinha brigas aqui, quando eu cheguei, de aluno rolando a escada, de puxar pelos cabelos e rolar pela escada” (entrevistado 8).

Tanto meninas quanto meninos se agrediam fisicamente, para machucar o outro, utilizando objetos como pedras ou peças de calçadas, escadas ou muros. Havia uma tendência de os alunos encerrarem suas divergências com ataques à integridade física do outro, como se a agressão física fosse a única forma ou a maneira mais expressiva de demonstrar o descontentamento e a capacidade ofensiva: “a briga era realmente das meninas brigar entre si, de pegar a cabeça uma da outra e tacar na parede, brigar feio, da gente tentar separar e não conseguir separar” (entrevistado 2).

No passado, algumas situações exigiam que a equipe pedagógica chamasse a polícia para auxiliar a apartar as brigas: “uma vez a polícia teve aqui, porque a gente chamava a polícia e tudo” (entrevistado 8). Os policiais procuravam ensinar a equipe pedagógica a como proceder quando ocorresse briga com violência e agressão física:

[...] eles [os policiais] disseram: “olha, não pode, nem interfere, porque tu vai acabar apanhando qualquer hora”. “Tu joga água” [...] Porque dispersa, e a água não machuca, não é quente [...] não é nada que vai dar alergia. E teve uma vez que uma menina pegou um menino aqui, e eu joguei água pra separar, porque nada separaria, não. (entrevistado 8)

Os conflitos com violência ou agressão física geravam contraexemplo para os demais alunos, que culminava em uma corrente de agressões, propagando-se para diversos conflitos essa forma de encerrar uma insatisfação com o outro. Além disso, esses conflitos eram altamente estressantes para a equipe pedagógica: “Ai, é muito

estressante, é muito estressante [...] Nossa, ‘ai, briga!’ já começo a me tremer toda. Mas vamos lá... Mas não é do medo, é do estresse, é do estresse” (entrevistado 2).

Isso chegava a impactar na imagem da EBIAS perante a comunidade. Em sua história, houve épocas em que sua imagem era muito negativa por causa da violência: “eu fui uma que, eu, quando vim pra cá, eu não queria vir, eu tinha uma visão muito feia dessa escola. Eu via, lá da minha casa, eu vi uma vez uma festa da primavera com tiroteio e tudo” (entrevistado 8).

A violência parece estar muito atrelada à falta de valores fundamentais de respeito ao próximo e à falta de noção sobre certo e errado, ou noção do que é adequado e do que é inadequado à convivência em grupo. Na mesma época do tiroteio, havia conflitos entre setores do bairro Cachoeira do Bom Jesus, que impactavam no dia a dia da escola, além do uso indevido da estrutura da escola para atos perniciosos: “quando eu vim pra cá, há 12 anos, eu ainda cheguei a pegar a situação de, do pessoal da vila, de rixa com o pessoal da Cachoeira, de mãe invadir a escola pra namorar com aluno, né” (entrevistado 8).

No entanto, em dado momento a equipe pedagógica entendeu que a escola não poderia continuar com toda essa violência e mau uso de seu espaço. E passou a atuar para modificar aquela realidade, reverter esse quadro e restaurar o bom ambiente que uma escola deve ser. Assim, estabeleceu ações específicas para a pacificação da escola e para a criação de uma cultura que privilegie a educação (aprendizado) em detrimento da deseducação (agressão), e tem obtido bons resultados na mudança que está imprimindo na EBIAS. Na escola, sentiu-se a necessidade de ampliar a equipe pedagógica para dar suporte aos alunos e pais (ainda mais que havia uma orientadora que, naquele momento e até 2016, atuava como diretora e não conseguia se dedicar tanto à orientação), Dessa forma, a escola conseguiu mais uma orientadora e mais uma supervisora e modificou a secretaria, trazendo a atual secretária, que tem um perfil mais voltado a bons relacionamentos interpessoais (o secretário anterior era eficiente, mas bronco, e não atuava no desenvolvimento de bons relacionamentos): “a gente chegou e conseguimos colocar em ordem. Aí, no outro ano, já veio a supervisora, a orientadora, então já tinha gente para suporte” (entrevistado 3).

Além disso, a equipe pedagógica, no papel da secretária, passou a diminuir o número de alunos na escola, priorizar matrícula de alunos do próprio bairro e recusar pedidos de matrícula dos bairros vizinhos. Com a diminuição do número de alunos e com alunos que moram perto,

criam-se vínculos mais facilmente, o que ajuda a diminuir os conflitos e a violência.

Outra ação realizada para diminuir os conflitos violentos foi criar vínculos e orientar os alunos dos anos iniciais para a boa convivência e valores de humanidade e civilidade, gerenciando aqueles alunos que geravam conflitos para que se formassem e saíssem da escola: “Aquele grupo está indo embora, aquele pessoal já vai para o sexto, sétimo, oitavo, nono, está indo embora, e nós começamos lá, com segundo e terceiro, que a gente tem que regrar esses pequenos. Então vai levar acho que mais uns dois anos ainda para a gente colocar a casa em ordem” (entrevistado 3).

O acolhimento ao aluno, a criação e manutenção deliberadas do ambiente e da convivência salutar são aspectos imprescindíveis para manter a escola sem violência e com o mínimo de conflito. Mas, quanto aos alunos que estão na escola desde aquela época e que tendem à agressão ou que aprenderam a agir de forma violenta, só resta apaziguar seus ânimos e aguardar que deixem a escola (parece haver um limite para a equipe pedagógica interferir no comportamento desses alunos):

Então por isso que saiu um pouco dessa rotina. Porque os alunos que mais dão problema são os que começaram, a gente percebe, naquela época não tinha uma regra. Não tinham um acolhimento, como deveriam ter tido da escola, né. Então sem equipe pedagógica, sem supervisor, sem orientador, como é que eles vão conseguir, né. Daí isso acaba trazendo no dia a dia aqueles transtornos (entrevistado 3).

Os conflitos entre alunos que existem atualmente na EBIAS são em sua maioria verbais e assim que percebidos, sofrem uma intervenção da escola, da orientadora ou da diretora. Entretanto, alguns desentendimentos demoram a aparecer, ou porque o professor não os percebe, ou percebe e não intervém, ou percebe e não relata para a equipe pedagógica, o que pode permitir que o conflito se agrave:

É lógico que tem criança que vai lá e se defende, né. Por exemplo, no quinto ano agora tá acontecendo [...] um menino que tá fazendo *bulling* com outro menino, mas até então a gente não sabia. Até o dia que o menino que tá sofrendo *bulling* pegou e deu uma porrada no guri. Daí o

guri que tava fazendo *bulling* veio reclamar pra gente. Aí que a gente acabou descobrindo. “Não, profe, é porque ele tava incomodando, me chamando de gordo há muito tempo e eu tô ficando quieto, só que hoje eu não aguentei e eu fui lá e dei uma porrada nele.” (entrevistado 2).

Uma ação que auxilia na diminuição dos conflitos entre alunos é a conversa da orientadora com as turmas, sala por sala, e sua disponibilidade para acolher os alunos e auxiliá-los em seus problemas. A equipe pedagógica está conseguindo gerar essa confiança e dispor desse recurso para os alunos:

[...] eles já vêm me procurar, eu vou na sala, eu converso: “O colega xingou? Disse algo que você não gostou? Vem me procurar” [...] “Às vezes o professor não consegue. De repente, eu tô ocupada, aguarda um pouquinho, vem falar pra orientadora.” E eles vêm, eles vêm me procurar, né. Então eu penso que isso é muito importante pra evitar outros conflitos futuros. Aí eu chamo, aí a menina ou o menino vem me procurar. Eu já chamo o outro que fez, aí já converso com os dois. Então aquilo não evolui pra uma coisa maior, né. (entrevistado 6)

Como resultado dessas ações e da atuação da escola junto ao aluno e sua família, há, atualmente, uma tendência à diminuição dos conflitos, inclusive das agressões verbais. Para a equipe pedagógica, não basta apenas orientar e trabalhar a educação do aluno, é necessário que haja orientação e acolhimento da família, especialmente dos pais ou responsáveis:

Essas questões aparecem muito de um xingar o outro, sabe, assim, de vez em quando [...] Eu penso que a escola melhorou muito, aos pouquinhos, assim, teve umas mudanças bem significativas, umas melhoras, né. Ano passado tinha muito mais conflito, penso que esse ano já diminuiu bastante. Então eu penso que essa questão da gente estar chamando a família, de estar conversando bastante com eles também. (entrevistado 6)

A ação de apaziguar os conflitos entre alunos com conversa e orientação é frequente: “daí, tipo, a menina vem aqui já preparada pra brigar, nervosa. Pra acalmar, foi uns 15 minutos, mais 15 minutos de conversa, e pronto, as duas foram embora junto pra casa” (entrevistado 2). A postura da equipe pedagógica é a de não esperar para resolver nem fazer de conta que não viu. Para resolver a questão, utiliza-se muito diálogo e compreensão, como narra o entrevistado 6:

Eu sempre, meu, primeira questão que eu utilizo é a reflexão, o diálogo, é conversar, ouvir as... primeiro ouvir eles, né, o por que que aconteceu, por que que aconteceu o desentendimento, quem começou, por que que começou, vou ouvindo as partes, né, e eles vão falando. E aí, no ouvir eles, eu vou observando algumas coisas, aí eu já vou vendo, analisando e percebendo o que é que eu preciso fazer com que eles reflitam pra que não aconteça mais, né. É fazer eles percorrer esse caminho, né. Se eu tivesse perguntado, teria acontecido, né. Às vezes um esbarrou sem querer, né, vamos supor né, que é exemplo assim simples. E achou que foi de propósito, já foi, nem perguntou, né, coisas assim.

Ainda para mitigar conflitos, especialmente os que envolvem agressão física, a equipe atua para evitar a banalização e aciona a família para que esteja junto do aluno e da escola. Isso significa que, para cada e qualquer sinal de conflito, dos mais simples (xingamentos, *bullying*, discussões) aos mais sérios (agressão física), a equipe pedagógica age: “quando tem briga, eu vou pro meio, eu tiro, eu vou lá, eu já apanhei, porque eu não fico esperando ninguém ir lá, eu vou lá e tiro” (entrevistado 8); se comunica e verifica o que pode ser feito:

Não pode. Então, por exemplo, ah, deu só um soco, não é, que já é demais, mas vamos supor, deu só um soco. Amanhã só com a mãe e com o pai. A mãe e o pai não vêm, a criança não entra. [...] pra que aquilo não seja tomado como pouca coisa, né. Ameaçou, fulano ameaçou o outro e disse que amanhã vai pegar. Também. Amanhã só entra com a mãe, e a gente bate o pé nisso, não aceita mesmo. Como eu disse, pra isso não

crescer, pra não se tornar banal. Se é um caso de briga mais sério, de tá pegando, rolando no chão, como já aconteceu e tal, aí então assim, ó, como eu não posso usar a palavra suspensão, hoje por exemplo é quinta-feira, "ó, tu só vem na terça, com a tua mãe". Aí a gente manda um bilhete, [...] então isso a gente faz na hora. Ligo pra casa, "ó, aconteceu assim, assim, só entra na terça-feira acompanhado". E isso tem dado certo, isso tem dado certo, porque realmente a gente não deixa banalizar, e eles [os alunos] sabem disso. (entrevistado 8)

"Ah, deixa, é uma briguinta a toa...", não, ela vai lá e pega os alunos, ela vai no meio da briga, ela vai lá e pega os alunos e traz aqui e conversa, chama os pais, enquanto os pais não vêm não tá resolvido. [...] que eu acho que foi o que mudou as coisas, porque quando o aluno briga aqui dentro e os pais não ficam sabendo, "Ah, não dá nada". No outro dia ele vai brigar de novo, e assim quando tu ver, tu já não contorna mais a situação (entrevistado 2).

Os desentendimentos entre alunos e professores são registrados nos anos finais e chegam à equipe pedagógica quando não há resolução por parte do professor, ou em situações em que o professor necessita de apoio para encerrar o conflito, seja por iniciativa própria, seja por iniciativa da equipe pedagógica. Nesses casos, a equipe pedagógica faz o papel de mediadora para compreender a situação e dissolver a divergência aluno-professor:

Tive, nesse sentido, de ouvir as razões e as motivações do professor, depois as razões e as motivações do aluno. Nesse sentido, de acalmar a situação e colocar os prós e os contras e mediar a situação. Basicamente, o professor em relação como o sistema coloca, e o aluno em relação ao professor, a maneira e a forma de ordem mais autoritária nas suas relações de conduzir. Aí tu tinha que lembrar os prós e contras do aluno, no que ele estava equivocado e colocar o professor também em mediar a situação, basicamente isso. (entrevistado 1)

Os conflitos entre pais e professores normalmente decorrem do conflito entre aluno e professor e aparentam ser mais leves e conciliados pela equipe pedagógica, através de conversa com as partes envolvidas. Contudo, nem por isso deixam de gerar estresse, especialmente para o professor:

Nas relações do cotidiano, o professor enfrenta alguns desgastes, estresse, seja na relação com o aluno, seja na relação com pais. Então, eventualmente, o professor tem que fazer um atendimento a um pai, ou mãe, e geralmente são situações de conflito, de questionamento, [...] de seu papel como professor, e/ou o inverso, a situação de aluno desconsiderando essa figura de autoridade dele enquanto docente na sala de aula. Então tu tem que mediar essas relações. (entrevistado 1).

Os desacordos entre professores acontecem raramente. Ainda assim, a equipe pedagógica intencionalmente cria e mantém um clima de cordialidade e dissipa qualquer sinal de desentendimento, apaziguando essas desavenças entre os professores:

Entre professores é mais raro, mas tem. [...] aconteceu semana passada, com uma professora que tá querendo fazer um chá de fralda e uma outra disse assim: "ah, eu não vou trazer nada porque eu nem conheço a pessoa" [...] É uma equipe grande, né, são mais de 40 pessoas trabalhando juntos e tal. Mas assim, aí nessas horas, entra eu tentando acalmar os lados, "pô, não é bem assim". (entrevistado 8)

A divergência mais comum entre os professores é a decisão pela realização ou não de greves, que ocorre pelo menos uma vez a cada ano, pois nem sempre a totalidade dos profissionais está desejando tal manifestação, mas todos acabam sofrendo as consequências dessa decisão: "e nessa circunstância de um período de greve, que geralmente é no começo do trimestre, ele arrebenta com todo o calendário do ano inteiro" (entrevistado 1).

Nota-se que o padrão de mediação de um conflito, independentemente de quem está envolvido, na maioria das vezes é simples, ouvindo as partes e orientando-as por meio do diálogo: “Vamos a uma situação que é líquido e certo, uma resolução dum problema. O que é líquido e certo é quando você consegue mediar e ouvir as pessoas envolvidas num problema, 90% da solução dele tá na própria conversa, no próprio processo, você fazer ouvir” (entrevistado 1).

Em situações mais drásticas, em que a equipe tentou diluir a divergência e o mau comportamento, mas ambos persistiram, como no caso de conflito da turma com o professor, ou com a própria escola, o tipo de resolução acompanhou o tipo e a duração do conflito. Tratava-se de um conflito longo, persistente e generalizado (envolvia diversas pessoas de diversos âmbitos – professores e alunos) e a sua dissolução foi drástica (extinção de uma turma), abrangente (envolveu toda a equipe pedagógica) e levou um tempo maior (para remanejar cada aluno):

Havia uma turma nas quais os alunos daquela turma era impossível, segundo os oito professores. Seis, sete, oito, todos reclamavam, né, daquela turma. "Olha, é impossível de se fazer um trabalho lá, ninguém respeita, há um desrespeito, uma intolerância, há uma má vontade, há um enfrentamento constante, não sou só eu. O professor A, o professor B, o C, o D, todos eles reclamam dessa situação em relação a essa turma X ou Y". Daí você vai, num trabalho de equipe, de direção, tentar mediar a situação e fazer um enfrentamento, para que ocorram condições necessárias a um convívio humano, que não há um convívio humano ali. Há um convívio de disputa, conflito, agressão, intolerância, há a negação da condição humana naquele ambiente. E ninguém quer estar ali, nem os caras daquela turma que não estão a fim e não querem, e tem os professores. [...] Aquela turma não tinha razão, enfim. A única alternativa ali, pra escola, é fazer remanejamento. (entrevistado 1)

Toda a equipe pedagógica atua nessa prática e não há um protocolo explícito de resolução de conflitos, mas percebo que há um padrão de conduta da equipe pedagógica:

- a) agir ao primeiro sinal de desentendimento;

- b) trabalhar com os anos iniciais, orientando-os e desenvolvendo civilidade;
- c) mesmo tendo muito trabalho, é melhor dedicar mais tempo para resolver um conflito leve com diálogo, do que ter que optar por soluções mais drásticas quando este se agravar;
- d) atuar junto aos pais, pois eles fazem parte do conflito (positiva ou negativamente);
- e) aproximação com as turmas e com cada aluno, como esclarecimento, prevenção e geração de confiança e de vínculo.

Pelas entrevistas, notei que há pouco ou nenhum preparo para que os profissionais gerenciem os conflitos: nem professores, nem a equipe pedagógica têm suporte para gerenciá-los. O impacto emocional e de estresse que advém da gestão de conflitos é gerenciado individualmente por cada membro da equipe pedagógica, sem qualquer respaldo acadêmico (graduação ou pós-graduação) ou institucional (SME – Secretaria Municipal de Educação e PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis). Ficou claro que a habilidade de resolver o conflito e lidar com suas consequências é desenvolvida com a própria experiência e com as próprias características pessoais dos profissionais envolvidos. Por exemplo, há membros da equipe pedagógica e professores que evitam lidar com os adolescentes, os alunos dos anos finais, porque não se sentem preparados e não sabem exatamente como se relacionar com esse público, às vezes até cometendo excessos:

Eu não tenho paciência pra lidar, eu não tenho preparo pra lidar, sabe. Tanto é que, esses dias, eu peguei um guri aqui pelo braço, porque realmente ele me tirou do sério ao extremo, [...] e eu não consegui, quando eu vi, eu já tava pegando no braço dele. Até então eu só queria tocar no braço dele pra conduzir ele pra porta, mas ele resistiu, aí fui lá e apertei mesmo, apertei, apertei e falei: "Vamos! Sai daqui!" Porque é dois meninos que tinham brigado (entrevistado 2).

Toda a equipe pedagógica é envolvida em todas as práticas de liderança da escola, especialmente a de gestão de conflitos, mesmo que sua função primordial seja outra (prestar contas ou acessar o sistema para registrar as avaliações dos alunos, por exemplo). Por isso, ocorrem situações em que o profissional precisa fazer algo que nunca fez ou para as quais não tem preparo, o que lhe gera sofrimento: “aí, quando eu

cheguei aqui, que eu tive que ajudar na orientação sem a faculdade, estava no primeiro semestre, sem noção de nada, né. Aí eu sofri bastante, porque tinha que atender os pais” (entrevistado 2).

Os integrantes da equipe pedagógica procuram aprender uns com os outros, porque veem que determinada forma de fazer funciona e porque assim minimizam a falta de preparo para os desafios cotidianos:

[...] porque assim, eu aprendo muito com [o entrevistado 6], ele é muito calmo, tem um tom de voz calmo, [...] então isso é legal. Eu aprendo bastante com ele. Tem coisas que jamais eu faria sozinho e acabei fazendo porque eu vi do jeito que ele faz certas abordagens com a família... (entrevistado 8).

E torna-se visível o descompasso entre a formação acadêmica e a realidade com a qual se depara o egresso em sua atuação profissional. As universidades e faculdades não preparam os profissionais para o dia a dia, para o inesperado, para o relacionamento humano: “uma coisa é a formação acadêmica, outra é quando se depara com a realidade e às vezes tu não estás municiado, sobre o ponto de vista emocional, e sim cognitivo. Tu estás preparado para estar numa sala de aula, mas não necessariamente tu estás preparado para se relacionar com pessoas” (entrevistado 1). O dia a dia se mostra complicado e difícil, e os recursos para gerenciar as dificuldades são escassos:

[...] Porque é complicado como isso, no dia a dia, então, [...] às vezes surge um problema, um conflito, uma questão que nunca eu tinha tratado, e agora, como que eu vou tratar essa questão? Eu acredito que as leituras que a gente faz ajuda, com certeza ajuda bastante. E tem que pensar na hora, claro, que vai atender, daí tu vai articular da melhor maneira possível, dentro daquilo que tu acredita [...] e tu vai resolver da melhor maneira possível, né, (entrevistado 6)

Um aspecto contextual que influencia negativamente a prática de gestão de conflitos e propicia sua ocorrência é a forma como os pais ou responsáveis educam a criança comportamentalmente e a forma como a família enxerga a escola. Na realidade da EBIAS, há um perfil de pais e alunos que veem a escola não como uma necessidade ou como uma

possibilidade de construir seu futuro, mas como um tormento e uma repreensão:

[...] o aluno não é mais o mesmo, as realidades familiares são às vezes inimagináveis, a falta de estrutura e de tudo do aluno, né, querendo ou não, ele não tem por que ficar sentado aqui. Qual é o objetivo de ele vir pra aula? Ele vem porque muitas vezes vem por uma punição, ele é punido com a escola. Usam a escola como uma punição. (entrevistado 7)

Os pais dos alunos exercem influência sobre a prática de gestão de conflitos, pois têm diferentes percepções sobre o valor da escola e o que os motiva a manter os alunos estudando. Quando um conflito ocorre, há pais que juntam forças com a escola e há pais que negam o trabalho escolar. Via de regra, os que agregam seu apoio à escola são aqueles que a valorizam e enxergam sua importância, compreendem a dedicação dos profissionais para formar cidadãos e educá-los. Os que negam o trabalho escolar são os pais que não veem valor no trabalho educativo e entendem que a escola é um local onde podem ter “uma folga” de seus filhos com certo grau de segurança. Eles responsabilizam a escola pela criação e educação de seus filhos, mas quase não reconhecem o trabalho feito pela instituição escolar:

E daí tem pais que entendem a escola. "É que seu filho brigou", "Ah não, eu converso com ele, eu vou aí, beleza". Tem pais que falam "Ah, mas é porque essa escola nunca fez nada pelo meu filho, porque meu filho tá sofrendo *bulling*" e ela [a mãe] só vê o lado dela, o que seria melhor pra ela, e não se o filho é realmente danado [...] mas tem pai que diz "Ah, mas que absurdo que meu filho levou um soco, meu filho não incomoda!" Daí, quando a gente relata: "Ah, tá, é que seu filho estava fazendo isso, tava fazendo isso, isso e isso", [o pai responde] "Não, eu não conheço esse filho que você está falando. Meu filho não é assim, ele é totalmente diferente em casa", sabe? [...] Porque é uma coisa que a gente não tem o que fazer, sabe, a gente fica de mãos atadas, porque, se os pais não estão com a escola, a gente não tem o que fazer [...] porque eles acham que [...] tipo

"vocês têm que cuidar do meu filho". Se eles não pensam como coletivo, é difícil trabalhar. Bem difícil! (entrevistado 2)

Outro aspecto contextual que influi diretamente na quantidade de conflitos e na sua gravidade é número de alunos: “[...] hoje a gente tá com 740. Na época, a gente tinha uns 820, e a gente tinha, por exemplo, seis nonos anos, e eram aqueles nonos anos assim, barra pesada, de brigar, foi muito estressante” (entrevistado 2). Além disso, o perfil dos alunos e sua heterogeneidade também influem no número de ocorrências e na gravidade dos conflitos: idade, local onde residem, cultura da família, tempo de permanência na escola (se estão há vários anos ou acabaram de ingressar).

Essa descrição da prática de gestão de conflitos tem seus elementos organizados no quadro 16, para comporem um inventário a fim de facilitar a apreensão de seus principais aspectos de maneira mais direta.

Quadro 16 – Inventário da prática de gestão de conflitos

Contexto	Gestão de conflitos			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
agressão física agressão verbal anos finais comunidade conflito aluno-aluno conflito aluno-professor conflito pais-equipe pedagógica conflito professor-turma conflito pais-professores conflito professor-equipe pedagógica conflito turma-aluno	equipe pedagógica	prevenir, mitigar, dissolver desentendimentos mediar relações agir no primeiro sinal gerar BO tomar providências chamar a polícia apartar brigas ampliar a equipe pedagógica dar suporte aos alunos e pais troca de secretário diminuir o número de alunos da escola	acolhimento aguardar que deixem a escola aprendizado mútuo atenção boa convivência clima de cordialidade compreensão comunicação conversa dar importância diálogo disponibilidade estar junto humanidade	- ter um ambiente pacífico e bons relacionamentos

convivência em grupo delegacia educação comportamental escola como tormento estresse falta de preparo família formação acadêmica X atuação profissional imagem da escola negação do trabalho escolar número de alunos onde moram pais/responsáveis Polícia militar quantidade de alunos sindicato somar apoio tendência à redução de conflitos turma valores fundamentais violência		priorizar matrícula de alunos do próprio bairro da escola recusar pedidos de matrícula dos bairros vizinhos orientar alunos gerenciar alunos problemáticos apaziguar ânimos intervir evitar o agravamento conversar gerar confiança não esperar para resolver acionar a família apoiar dissolver divergência ouvir as partes extinguir turma juntar forças compreender formar	civildade jogar água limite de atuação mediação minimização da falta de preparo não banalização naturalidade orientação padrão de conduta perfil voltado ao bom relacionamento interpessoal recursos escassos respeito ao próximo restaurar o bom ambiente reverter o quadro	
--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de gestão de conflitos se conecta com a prática de “conjunção” e planejamento (figura 6).

Figura 6 – Relações entre as práticas: visão da prática de gestão de conflitos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A gestão de conflitos está relacionada com a prática de “conjuntação”, pois alguns desdobramentos envolvem o trabalho conjunto. Também está atrelada à prática de criação e fortalecimento de vínculos, numa relação inversa, pois, quanto maior e melhor o vínculo, menores serão as chances de conflito. Também se conecta com a prática de orientação, pois esta é a principal via preventiva e resolutiva dos conflitos.

Há interface também da prática de gestão de conflitos e com a de planejamento, na medida em que alguns aspectos que poderiam ser planejados, e não o são, podem gerar problemas que culminem em conflito. Como exemplo tem-se a destinação de recursos para propiciar condições melhores para o aprendizado e para a convivência na escola. A gestão de conflitos relaciona-se também com a prática de gestão de urgências, pois pode se tornar prioridade sobre outras atividades, mantendo a atuação da equipe pedagógica em regime de urgência.

4.1.2.6 Gestão de urgências

A prática de gestão de urgências trata de resolver necessidades imediatas. No ano de 2016, a gestão de urgências, “apagar incêndio”, resolver emergências e organizar apenas o dia a dia ocorreu com bastante frequência: “o objetivo máximo, na verdade é ir além disso, né, não é só apagar incêndio, né, mas apaga-se muito incêndio [...] mas

ultimamente, assim, tá todo mundo correndo pra um lado e pro outro. Então as urgências continuam...” (entrevistado 7). A equipe pedagógica atua nesta prática conforme a demanda, de acordo com a ocorrência. A prática envolve aspectos obrigatórios (manter a turma atendida, garantir que as aulas aconteçam), mas não possui normatização. Parece haver uma regra que a norteia: atender às turmas; priorizar as turmas dos anos iniciais; e, se necessário, dispensar os anos finais.

Os principais aspectos contextuais que geraram a gestão de urgências no ano de 2016 foram as duas greves e a ausência de profissionais (notadamente professores), a ponto de se sobreporem às ações planejadas e regulares, como as reuniões do FACE (fórum de articulação e coordenação escolar): “[...] então a gente passa muitas vezes com o urgente, faz uma reunião, e pá. E tem tantas coisas urgentes do cotidiano da escola, que o importante a gente não consegue decidir, então, ou não consegue se reunir, isso é o mais grave, né?” (entrevistado 7).

As duas greves que ocorreram foram iniciadas pelos professores, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre de 2016. Como reivindicações, estavam a questão previdenciária e o não cumprimento do acordo coletivo pela PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Quando ocorre greve de professores não há aula na escola e os alunos são dispensados. Os dias letivos perdidos precisam ser repostos para que seja totalizado o calendário anual. Como consequência, a reposição dos dias perdidos pelas duas greves ocupou praticamente todo o calendário de dias úteis, limitando a participação dos professores nas reuniões e outras atividades. Houve também a greve de ônibus em Florianópolis, além das paralizações nacionais, que condensaram o calendário e exigiram dedicação maior dos professores e equipe pedagógica, em um menor espaço de tempo.

A ausência de professores é outra ocorrência frequente que, somada às reposições de greves, cria um cenário repleto de urgências para a EBIAS. Como o calendário escolar no ano de 2016 estava condensado e preenchido com as aulas, cada ausência de professor gerava a necessidade de a equipe pedagógica encontrar algum profissional para permanecer com as turmas do professor que estava ausente. A prioridade era que os auxiliares de sala cobrissem as faltas dos professores, mas havia dias em que os auxiliares também faltavam ou inclusive muitos professores faltavam no mesmo dia, fazendo a equipe pedagógica dedicar-se totalmente a tal urgência, abandonando qualquer outra atividade.

Quando ocorre a falta de professores, a equipe pedagógica precisa garantir profissionais primeiramente para os anos iniciais: “[...] assim ó, quando falta o professor, a gente tenta cobrir os menores” (entrevistado 8); “[...] ontem nós tivemos seis professores faltando no dia, entendeu, e aí tumultua um pouco, a gente às vezes vai pra sala de aula, a gente às vezes tem que assumir uma turma, entrar lá, né, fazer alguma coisa com eles” (entrevistado 9). Caso não haja profissionais para os anos finais, ou os alunos são mantidos no pátio, ou são liberados/dispensados das aulas:

[...] os maiores a gente deixa no pátio, solto. Mas é que, assim, ó, tem hora que ficar no pátio atrapalha todas as outras aulas... [...] Faz barulho, eles correm, eles ficam numa gritaria. Aí passa na porta de um, bate, joga pedrinha na janela, só incomodação. Isso quando não vão lá pra trás e não vão se soquear, então é mais fácil estar liberando. (entrevistado 8).

Essas ocorrências diminuíram as atividades regulares, de planejamento e reuniões, reduzindo a atuação do FACE (fórum de articulação e coordenação escolar) e as reuniões pedagógicas com os professores, e as poucas reuniões que aconteceram foram mais pautadas nas urgências: “[...] pelo fato de a gente ter tido poucos encontros. E assim sempre foi feito para apagar incêndios, sabe. Nada foi assim para planejar alguma coisa: ‘opa, vamos fazer isso’. Às vezes a gente sinalizou, a gente não conseguiu, por causa da dinâmica que a escola está tendo neste ano” (entrevistado 5).

Há também acontecimentos que não são emergenciais, mas são prioritários e se sobrepõem às atividades planejadas e regulamentares. Por exemplo, quando um pai vai até a escola e quer ser atendido pela equipe pedagógica: “Sempre tem um pai que eu não agendei. Eu não agendei e o pai tá aí, e aí eu atendo, porque eu, se eu posso atender eu atendo, porque é prioridade. né, até porque tem que chamar os pais pra escola, e isso é importante...” (entrevistado 6). Ao mesmo tempo em que a equipe ganha a oportunidade de se aproximar dos pais e gerar vínculo, atividades de rotina ou de organização ficam prejudicadas.

No entanto, diante dessas falas dos entrevistados, tive a impressão de que se instaurou uma forma de executar as atividades priorizando muitas vezes o imprevisto, em detrimento do que foi organizado ou planejado. Isso se evidencia pelo fato de que em 2016

houve poucos projetos novos e ações de prevenção, e as ações regulares, do dia a dia, raramente ocorreram: “a gente não consegue fazer um trabalho de verdade, de prevenção, a gente vai meio que resolvendo as urgências e tentando articular uma coisa e outra, e estar na sala conversando” (entrevistado 5). Percebi essa tendência a resolver urgências como uma forma de gestão, e parece que em 2016 foi feita uma gestão baseada em urgências: “A gente fez um pacto: ‘estas são nossas ações’. Então a gente está abrindo mão do pacto para botar no colo uma emergência, é isso? Se é isso, tudo bem, vamos assumir que é e daí ano que vem a gente não precisa fazer planejamento. E a gente vai gerenciar o quê?” (entrevistado 4).

Apresento uma visualização abrangente desta prática e de seus componentes no quadro 17, que traz o inventário dos itens do contexto, as pessoas, ações, modos e motivos da prática de gestão de urgências.

Quadro 17 – Inventário da prática de gestão de urgências

Contexto	Gestão de urgências			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
2016 ações planejadas e regulares anos finais anos iniciais ausência de profissionais auxiliares de sala calendário anual FACE greves pais paralizações nacionais PMF professores turmas	equipe pedagógica	“apagar incêndio” atender às turmas fazer o atendimento garantir que as aulas aconteçam gerenciar limitações gerenciar urgências organizar apenas o dia a dia resolver emergências	assumir uma turma deixando atividades de lado diminuição das atividades regulares diminuição de reuniões dispensar os anos finais maior dedicação priorizar as turmas dos anos iniciais reposição de aulas	-gerenciar necessidades imediatas para minimizar os impactos sobre o funcionamento regular da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de gestão de urgências se relaciona com a prática de “conjunção”, com a prática de planejamento e com a prática de gestão de conflitos (figura 7).

Figura 7 – Relações entre as práticas: visão da prática de gestão de urgências



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de gestão de urgências se inter-relaciona com a prática de “conjunção”, pois necessita do “pegar junto” para resolver as urgências, e com a prática de planejamento, uma vez que se sobrepõe ao que foi programado, atrapalhando sua realização. Também se conecta com a prática de gestão de conflitos, pois, quando ocorre um conflito, ainda mais se for um grave conflito, este se torna prioridade máxima da equipe pedagógica, exigindo uma resolução urgente. A urgência causada pela ausência dos professores impacta nos registros de folha ponto, na necessidade de substituição de professores e, por isso, há uma relação com a prática de facilitação e suporte.

4.1.2.7 Orientação

Sugerir cursos de ação e comportamento de alunos, pais e professores é o principal elemento da prática de orientação. Esta prática é mais voltada para aspectos de aprendizagem do aluno (e o seu entorno: professor e família), mas acaba sendo demandada para aspectos comportamentais. É uma prática institucionalizada, mas não normatizada, pois nas escolas existe a função de orientadora educacional, que tem formação específica para esta atuação.

Diante de alguma situação ou dificuldade dos alunos, ou nas relações dos alunos entre si, com a escola ou com a família, na prática de orientação a equipe pedagógica faz a mediação entre os envolvidos e com os acontecimentos, com atuação mais intensa da orientadora e da diretora:

O fundamental das minhas atribuições é mediadora. Eu tô sempre mediando, eu tô sempre tentando fazer com que haja uma harmonia na escola. De certa maneira, tentando fazer com que as partes envolvidas, às vezes, né, numa situação ou num desenvolvimento dos alunos mesmo, eles consigam observar, né, que tem outras questões mais importantes, né, não agir por impulso. Eu sempre digo: “é fundamental, então, sempre refletir antes”. Então fazer com que eles reflitam. Então, assim, mediação é uma das atribuições que é bem importante [entrevistado 6]. Saber como mediar isso, né, estar sempre com o olhar voltado pro estudante, pro professor, pra família... Primeiro lugar o estudante, né (entrevistado 6).

Os alunos dos anos finais geram mais demandas comportamentais, sejam de relacionamento (desentendimentos), sejam de questões típicas da fase de transição para a vida adulta, como uso de drogas e sexualidade, as quais requerem orientação e esclarecimento frequente, bem como o acompanhamento muito próximo dos alunos dentro do ambiente escolar. Não há tolerância para o uso ou o porte de drogas dentro da escola. Quando necessário, chama-se a polícia para auxiliar na abordagem aos alunos que foram vistos com drogas, e os pais também são chamados e instruídos:

Há duas semanas, eu cheguei às 8 da manhã [e percebi]: alguém fumou maconha no banheiro. E eu não sei quem foi, eu até acho que sei, mas não posso dizer, né, e eu, mas não contei tempo, só gritei "Fulano, tranca o banheiro lá de cima". E passei em todas as salas dando sermão, e porque que eu tranquei os [banheiros] de cima? Porque os daqui de baixo eu consigo ver, lá em cima não. Então, quem quiser ir no banheiro, vai ter banheiro, mas é o daqui de baixo, e lá em cima vai ficar sem banheiro, e tranquei o banheiro uma

semana. Então eles sabem que certas coisas eu vou restringindo aqui dentro, né, mas ainda rola de vez em quando. Infelizmente assim, ó, já aconteceu de eu pegar, já peguei três, chamei pai, chamei polícia, né. E eles [os alunos] sabem que eu vou atrás. Eles [os alunos] sabem quando eu não tô, né, isso eles cuidam (entrevistado 8).

A escola possui duas orientadoras, mas uma delas estava até 2016 como diretora e por isso não deveria exercer a função de orientadora, apesar de desempenhar a prática da orientação. A EBIAS exige que o orientador pedagógico se dedique às suas funções em tempo integral, para ter condições de acompanhar a dinâmica da escola. Este também foi um aspecto crucial para a escola modificar a tendência a ser um ambiente de agressão para se tornar um ambiente de aprendizagem (conforme visto nas práticas gestão de conflitos e gestão de urgências):

É diferente, porque assim, ó, eu acho que o professor ainda pegar meio período, passa. O especialista [orientador ou supervisor] meio período, não. Porque o especialista tem que viver a escola como um todo [...] tanto é que [...] eu fui uma das diretoras que pedi na secretaria que os especialistas tivessem formação na quarta, porque ele pega o início da semana, pega a formação e volta pro final [da semana] ainda, ele pega o meio [da semana] certinho. Porque eu acho que o especialista ele tem que estar aqui, e o especialista que pega quebrado [meio período], ele não tem o todo da escola. (entrevistado 8)

Um elemento contextual que exerce influência na prática de orientação são as diferenças existentes entre os turnos da escola. Refere-se à diferença entre o perfil dos alunos que frequentam a escola pela manhã e o dos que frequentam a escola no período da tarde. Consequentemente, a prática de orientação adota cursos de ação diferenciados em cada período, pois tem demandas distintas pela manhã e à tarde. Dessa forma, a resolução de questões de orientação muitas vezes transpassa os turnos e precisa de dedicação integral. Para o novo profissional, a atenção às ações da prática de orientação deve ocorrer durante pelo menos um ano para que ele as compreenda e as realize com qualidade e maturidade:

De manhã a escola é uma, à tarde a escola é outra. As crianças são totalmente diferentes umas das outras, e muitas vezes certos problemas da manhã se fundem nos problemas da tarde. [...] Eu sempre digo assim, ó, o especialista, quando ele chega na escola, ele tem um ano pra conhecer a escola. Tu vai te ambientando. Não é que tu não vai trabalhar, tu vai trabalhar, mas tu tem um ano que tu vai conhecendo e vai mediando as coisas. (entrevistado 8)

Esta prática de orientação contém a ação de ir às turmas para esclarecer, conversar, dialogar, ouvir as questões, dúvidas e queixas dos alunos e sobre seu cotidiano. Também se faz esta abordagem para incentivar os estudos, divulgar campanhas de saúde (como o combate aos piolhos e à dengue, e vacinação), a partir do contato que o posto de saúde do bairro faz:

Isso aí [ir nas turmas] a gente faz bastante [...], porque surgiu uma problemática, às vezes também pra conversar alguma coisa sobre algum *bullying* que tá rolando na sala, ou questão de higiene, piolho, A gente vai, né, pra conversar um pouquinho, pra orientar, “ó, é bom, chega em casa pede pro pai dar uma olhadinha”, essas coisas assim, no cabelo e tal, a gente faz bastante. (entrevistado 6)

A orientação também faz a mediação do relacionamento entre os alunos, entre a turma e o professor, para estreitar laços, minimizar conflitos, melhorar o desempenho e auxiliar os alunos a firmarem valores, como a valorização do próprio estudo:

[...] e na turma mesmo eu vou também, eu vou e converso com eles: “ó, vocês estão no nono ano, né, falta pouco, precisam estudar”. São várias as questões, né, então a gente faz esse trabalho de ir nas turmas, com frequência até. [...] É, isso, ou porque a turma tá difícil mesmo, não tá deixando o professor dar aula. (entrevistado 6)

A orientadora, na prática de orientação, encaminha alunos para atendimentos de questões sociofamiliares (Conselho Tutelar, Conselho de Assistência Social) e de bem-estar (posto de saúde). Por exemplo, a EBIAS participa de e faz encaminhamentos para alguns programas municipais, como o Programa Saúde na Escola⁸, Núcleo Desenvolver⁹ e o Caminhão da Oftalmologia¹⁰ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os encaminhamentos da escola para essas instituições minimizam a espera por atendimento, pois não há necessidade de entrar na fila comum, o que acelera a resolução dos problemas. No entanto, pelo fato de os alunos serem menores de idade, sempre é feito um contato com a família, prioritariamente na figura do pai ou da mãe, para que estes levem a criança aonde for necessário. No caso dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar ou Conselho de Assistência Social, quando necessário, a orientadora preenche relatórios no sistema (*software*) e então são os conselhos que entram em contato com a família ou com a criança. No entanto, nem sempre os pais atendem ao encaminhamento recebido ou proporcionam à criança o atendimento indicado pela escola. Nestes casos, a prática de orientação estabelece contato direto e frequente com os pais por meio de ligações, para aumentar as chances de a criança receber o tratamento de que necessita:

É, às vezes, se tu faz um encaminhamento pro núcleo, o pai não quer levar, né, aí tu chama e tu conversa, e ele "ah, tá, então vai ser bom e tal". E ou então, conversou e ele não levou, aí tu faz o

⁸ A articulação entre a escola e a Rede Básica de Saúde é a base do Programa Saúde na Escola (PSE). O PSE é uma estratégia de integração da saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação das políticas públicas brasileiras (SUS, 2017).

⁹ O Núcleo Desenvolver é uma iniciativa do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, que objetiva “desenvolver trabalho multiprofissional e interdisciplinar, através de atendimento clínico-educacional voltado ao processo de avaliação interventiva de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com dificuldades de aprendizagem, bem como, emitir laudo detalhado com os encaminhamentos e orientações sobre os possíveis tratamentos” (HU, 2017).

¹⁰ Trata-se de uma parceria do Hospital Universitário com a PMF e a Sociedade Catarinense de Oftalmologia, para oferecer consultas oftalmológicas e fornecer gratuitamente óculos a crianças e jovens de seis a 18 anos (UFSC, 2017).

encaminhamento pro conselho pra garantir, porque é um direito dessa criança, né. E aí eu converso de novo e "não, não, agora pode encaminhar que a gente vai levar", entende, porque é importante... (entrevistado 6)

Por isso, orientar os pais é fundamental para favorecer a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento, pois a criança não vai obter o atendimento de saúde por si mesma, é necessário que os pais ou responsáveis a levem. E esclarecer os pais sobre a importância dos encaminhamentos de saúde é ação da prática de orientação.

Se a escola detecta dificuldades de aprendizagem, é necessário o diagnóstico preciso para resolver o problema. Dificuldades de aprendizagem são muito sérias, comprometem a experiência que o aluno tem na escola e podem ser resolvidas com a utilização de óculos, por exemplo, mas podem exigir soluções mais demoradas, como no caso de tratamento para *déficit* de atenção. Por isso, na orientação, os pais precisam de atenção tanto quanto o aluno:

Eu anoto o nome dos alunos, ó, aí eu vejo o que que é preciso, o que que é preciso fazer, né, alguns encaminhamentos, "ah, essa precisa de um encaminhamento pro núcleo", vamos ver, vamos estudar junto, vamos conversar com a família, né. Então assim, esse chamar a mãe pra conversar, vamos chamar: "ele tá muito disperso, não tá fazendo atividade". (entrevistado 6).

Outro aspecto relevante na orientação dos pais é a abordagem sobre o comportamento da criança. Alguns alunos tendem a ter comportamento repetitivo de desordem na sala de aula. A orientação primeiramente conversa com esse aluno, para compreender e esclarecer a situação. No entanto, quando o diálogo exclusivo com o aluno não faz diminuir o mau comportamento na sala, a orientação chama os pais, a fim de ter uma atuação mais abrangente e contar com a autoridade e a convivência familiar:

Então, às vezes, o que acontece é o que eu falei aqui, pra esse pai, né, que teve aqui hoje. Claro que tem aquele estudante, mesmo a gente fazendo essa fala, né, mesmo sempre tentando fazer isso que eu te falei agora, de estar sempre na sala,

sempre que é necessário, estar chamando os pais e estar conversando e tal. (entrevistado 6)

Outro comportamento dos alunos que necessita da orientação é a troca de xingamentos, que pode evoluir para agressões mais sérias. A equipe pedagógica procura mostrar que está disponível para que os alunos relatem as situações que estão passando com os colegas e contem com a ajuda da escola para dirimir esses desentendimentos e insatisfações:

[...] conversando com eles pra me procurarem, não deixar alguém que te incomodou, ninguém vem pra escola pra ser xingado, ninguém vem pra escola pra ser aborrecido, falo sempre isso pra eles, mas sempre tem aqueles que não vêm... “Ah, o aluno me incomodou”, e ele já foi resolvendo por conta própria, ele já foi falando, já foi arrumando, deixando o negócio ficar um nó, né. E aí é o que eu falei pro pai, eu oriento, por isso também que eu chamei, porque a gente orienta pros alunos e estudantes nesse sentido: “o colega te incomodou, te xingou, vem conversar comigo”, que eu vou chamar os dois, eu vou chamar a família, se necessário. Então ainda acontece daquele que não vem... [...] Mas é um trabalho que a gente vai fazendo e eu acredito que [...] se vai com o tempo, cada vez vai melhorando, né, cada vez mais. (entrevistado 6).

A questão do uso de drogas também sempre envolve a abordagem aos pais, para que haja uma atuação ampla sobre o aluno que tem relação com drogas, mais intensamente quando se trata de drogas ilícitas. Como não há tolerância às drogas na EBIAS, a equipe pedagógica precisa abordar o assunto com a família do aluno de forma cautelosa e sutil. Ainda que os membros da equipe tenham vontade de ser enfáticos e tomar ações mais drásticas, eles se contêm, para que a situação seja gerenciada com muita sensatez:

E assim, ó, quando eu chamo o pai, é papo reto, eu não fico enrolando não. A única coisa que eu não faço é dizer assim: “ó, o teu filho tá usando droga”. Mas eu digo assim: “pai, dá uma olhada, porque assim ó, ultimamente ele tá muito

diferente, vê com quem que ele tá andando, vê de repente se ele tá saindo final de semana, onde é que são essas festas, dá uma olhada, pai, porque olha, o mundo de hoje tá horrível né, tu sabe como é que é, a gente ensina e tem mais gente pra botar no mau caminho, né a droga tá aí... A gente sabe, né, o que tem de gente oferecendo droga por aí... Então a gente tem que ter cuidado” (entrevistado 8)

A experiência da equipe pedagógica no trato com os pais mostra que é necessário ter tato nessa relação, ter empatia e apreço, ternura e delicadeza nas abordagens, tanto na conversa frente a frente, quanto no envio de bilhetes e ligações. Essa forma é determinante para a contenção de desentendimentos e o desenrolar da situação, de forma a aumentar a confiança dos pais em relação à escola. Posso dizer que é um processo educativo para os pais, isto é, além de educar a criança, a escola educa os pais ou responsáveis:

E eu digo que tudo é o jeito de a gente falar, o modo como tu falas né, como tu conversas com o outro. Então eu sempre procuro conversar duma forma que o pai compreenda o quanto o conhecimento é importante pra ele [o aluno] e ele tá deixando de lado, né. E que o primeiro papel da escola é esse. Então tem que estar puxando, os pais e a família têm que estar cientes de que o aluno não está fazendo, né, ou que esse comportamento dele de fazer gracinha na sala, de estar perturbando o colega... não tá deixando o professor dar aula, né, ficam tirando o professor do sério mesmo. Então o professor tira da sala, querendo ficar aqui em baixo, isso não é um comportamento positivo, é negativo, é isso, ele [o aluno] vai lá fora [na sociedade], depois ele vai precisar desse conhecimento que ele tá deixando de ter aqui, né. (entrevistado 6)

Assim, a orientação é realizada também com os professores. Há orientação profissional e de carreira, e orientação familiar, pautada na prática de “formativação”. Mas há uma orientação específica para que o professor atue de forma condizente com a característica de uma escola inclusiva. As escolas, por lei, devem atender e matricular os alunos que

tenham limitações cognitivas ou físicas, isto é, as escolas não podem negar o acolhimento ao aluno que possui capacidade motora ou física reduzida, ou que tenha deficiência intelectual. Como nem sempre o professor foi preparado para esta realidade, a EBIAS possui a sala multimeios, para que os professores aprendam mais sobre as características dos alunos especiais e como lidar com esses alunos. A identificação do problema do aluno é muitas vezes feita em sala, pelo professor que observa e acompanha aquele aluno. Duas pessoas da equipe pedagógica atuam nessa função de ensinar os professores a conviver com o aluno deficiente, a preparar atividades específicas para esse aluno, viabilizando o seu aprendizado.

Dessa forma, a prática de orientação acaba por envolver professores, alunos, familiares, profissionais, outras instituições (polícia, posto de saúde, Conselho Tutelar, Conselho de Assistência Social, hospitais, universidades e PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis, por exemplo), relacionando-se com a aprendizagem de conteúdo escolar, mas também com a aprendizagem de conteúdo de saúde e de vida.

O inventário dos elementos que compõem a prática de orientação pode ser observado no quadro 18, que relaciona seus componentes de modo resumido, porém, estruturado.

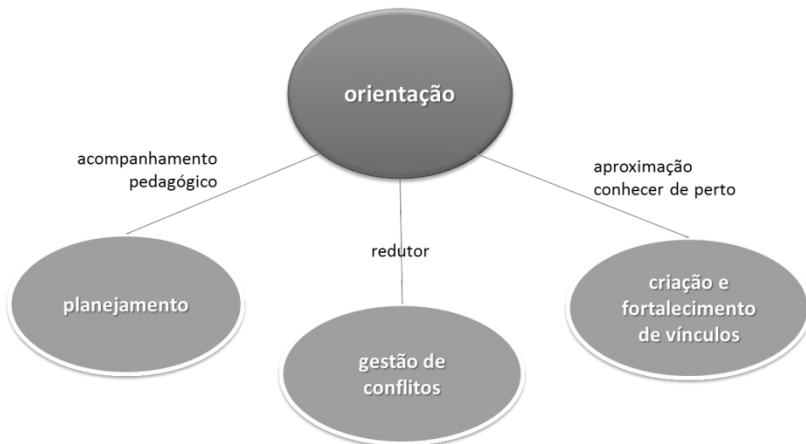
Quadro 18 – Inventário da prática de orientação

Contexto	Orientação			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
acontecimentos alunos anos finais autoridade familiar <i>bullying</i> Caminhão da Oftalmologia comunidade Conselho de Assistência Social Conselho Tutelar ex-alunos demandas comportamentais dificuldades de aprendizagem direitos família formação Hospital Universitário Núcleo Desenvolver pais perfil dos alunos Polícia Militar política de inclusão posto de saúde professores profissionais Programa Saúde na Escola questões sociofamiliares sala multimeios sexualidade SME troca de xingamentos turnos UFSC uso de drogas	diretora orientadora	anotar auxiliar a percepção chamar conversar dar sermão dialogar dirimir insatisfações divulgar campanhas de saúde entrar em contato esclarecer estreitar laços fazer a abordagem fazer com que reflitam fazer encaminhamento firmar valores identificar problemas incentivar os estudos instruir ir às turmas mediar relações minimizar conflitos mostrar que está disponível orientar ouvir restringir sugerir cursos de ação	acompanhamento próximo ambientação apreço cautela confiança cursos de ação diferenciados dedicação integral delicadeza empatia envio de bilhetes esclarecimento frequente experiência harmonia ligações maturidade olhar voltado para o aluno reflexão relatórios sensatez sistema (<i>software</i>) sutileza tato ternura tolerância zero (drogas) vivência da escola como um todo	- nortear a boa educação dos alunos, especialmente no que se refere a aspectos comportamentais e que não são vistos em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de orientação tem conexão direta com as práticas de planejamento, gestão de conflitos e criação e fortalecimento de vínculos (figura 8).

Figura 8 – Relações entre as práticas: visão da prática de orientação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Há interface da prática de orientação com a prática de planejamento nos momentos de acompanhamentos dos supervisores, em que os professores sugerem encaminhamento de alunos para orientação, pois os professores são responsáveis por apontar possíveis problemas do aluno ou da turma:

[O supervisor] senta com o professor da área, ele relata os problemas que vêm ocorrendo com a turma e com os alunos, e nessa relação. No meu âmbito de professor tem muitas fronteiras, muitas dificuldades se abrem sobre o ponto de vista social. Ou esse aluno é negligenciado pela família, ou ele não tem o suporte de ordem de saúde, ou ele tem uma dificuldade de aprendizagem que vai além do comum, do rotineiro, e que precisa de um atendimento especializado, focado. Então, basicamente nos planejamentos acaba chegando a uma visão de que “tu me conhece e sabe onde estão os problemas”. (entrevistado 1)

A prática de orientação contribui diretamente para diminuir a necessidade de gestão de conflitos e para melhorar a criação e fortalecimento de vínculos. Muitas vezes há demanda por orientação até da própria comunidade, como no caso de ex-alunos: “[...] Se duvidar, essa mulher que veio falar [sobre sua vida conjugal com a diretora e pedir aconselhamento] já foi aluna da [diretora], né, e eles vêm desabafar umas coisas que às vezes não têm nada a ver com a escola, né” (entrevistado 2).

4.1.2.8 Planejamento

A prática de planejamento visa coordenar o planejamento escolar, sua execução e acompanhamento em todas as suas esferas. Trata-se de uma prática estruturada, periódica e documentada, coordenada pela equipe pedagógica, com atuação mais direta dos supervisores e coordenadores na parte didática, e da diretora, secretária e administrador na parte gerencial. Classifiquei esta prática em dois tipos de planejamento: o planejamento de gestão e o planejamento didático.

O planejamento de gestão trata do plano institucional da escola para um determinado ano. Ele é feito no início de cada ano e prevê as metas e as principais atividades daquele ano letivo. Quem o coordena é a equipe pedagógica. A EBIAS já teve, em sua história, o planejamento estratégico situacional, mais abrangente e completo, com uma visão de longo prazo, mas ele não tem sido mais utilizado.

O que se mantém como diretriz mais ampla é o projeto político-pedagógico (PPP), que teve sua última edição em 2015 e explicita a identidade da escola e como esta pretende alcançar a qualidade almejada. O PPP (Projeto Político Pedagógico) foi desenvolvido pelo núcleo da escola (equipe pedagógica, professores, alunos e pais). No entanto, no ano de 2016, muito pouco do que foi proposto pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) da EBIAS foi realizado, basicamente em função da hipertrofia da prática de gestão de urgências. Por exemplo, neste PPP (Projeto Político Pedagógico), a EBIAS fez um diagnóstico dos principais problemas e de suas causas, conforme relatado no quadro 19.

Quadro 19 – Diagnóstico e análise da situação da escola desenvolvidos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da EBIAS

Problemas	Justificativa
<i>Déficit de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desestruturação da família. - Dificuldade da família/escola em acompanhar o desenvolvimento global da criança. - Problemas de saúde que afetam o desempenho escolar. - Metodologia inadequada do professor. - Desinteresse e desmotivação do aluno e do professor.
Indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Crise de valores na formação do indivíduo. - Falta de sintonia no desenvolvimento de ações conjuntas entre direção/equipe pedagógica/professores/família/comunidade. - Dificuldades de pais e professores em impor limites (licenciosidade). - Depredação do mobiliário escolar.
Baixa participação da comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Fragilidade das relações entre família/escola. - Falta de parceria entre escola e pais. - Nas ações conjuntas não há cooperação efetiva entre escola e pais.
Baixo rendimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse e descompromisso do aluno. - Baixa autoestima e desmotivação do aluno. - Crise de valores na formação do indivíduo. - Licenciosidade por parte de pais/educadores.
Falta de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - O mural de avisos é muito poluído. - Os avisos de cursos ou reuniões são feitos geralmente nas vésperas do acontecimento. - Não há sintonia no fluxo de informações entre equipe pedagógica/direção/professores. - A organização e funcionamento escolar são prejudicados por faltas não comunicadas em tempo hábil à direção da unidade.

Fonte: Adaptado de EBIAS (2015).

A partir da reflexão sobre o desempenho dos alunos, em 2015 foram estabelecidas algumas ações para qualificar o trabalho pedagógico e a afirmação da cidadania do cotidiano escolar, por meio dos seguintes projetos educativos: educação integral, projeto sistema educacional família escola, formação em tecnologia para práticas educacionais inovadoras, projeto escola aberta, auxiliar do ensino de ciências – laboratório, projeto escola sustentável, consolidação do CDE (conselho deliberativo escolar), mobilização do grêmio estudantil, rearticulação da APP (associação de pais e professores), replanejamento mensal dos professores, festas de integração (junina, EBIAS na rua, mostra cultural, EBIAS em movimento), colegiado de classe, audiências na SME (Secretaria Municipal de Educação), otimizar o uso do mural na sala dos professores (ordenamento e distribuição de informes), garantir segurança na entrada e saída dos alunos solicitando a presença da ronda escolar (EBIAS, 2015). Alguns desses projetos avançaram (rearticulação da APP (associação de pais e professores) e otimização do mural), mas a maioria continua como ações a serem realizadas a partir de 2017 (pois em 2016 evoluíram timidamente).

O planejamento didático se refere ao planejamento feito com os professores, para a sua turma (anos iniciais) ou para sua matéria (anos finais). A supervisão acompanha de perto esse planejamento, com reuniões periódicas (que em 2016 ocorreram com menos frequência) e com política de atendimento o tempo todo, basta que o professor precise e comunique:

[...] basicamente em si, para a escola, tu [o supervisor] tem que estar costurando, conversando com o professor em torno dos objetivos que você [o professor] quer alcançar, e a metodologia, o meio, como você deseja alcançar, o que você faz para chegar a isso que você quer. O objetivo [...], como fazer, o que fazer, pra que fazer, qual é o sentido disso, e daí se perguntar o porque fazer, como isso se dá na prática. Então, para isso, para ti [supervisor] poder sentar com um cara, com um professor, você vai ter que sentar. Você está num problema, né, a pergunta como que a coisa está acontecendo, o que está acontecendo, o que está havendo, o que é que está pegando. Tu pode colocar os nós, os problemas que estão te deparando na situação. (entrevistado 1)

A escola mantém reuniões pedagógicas com todos os professores e supervisores, que são momentos de formação para alinhamento didático e troca coletiva de informações sobre alunos e turmas e sobre as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula. Trimestralmente ocorrem também as reuniões de replanejamento da matéria, que o supervisor faz individualmente com cada professor. No entanto, ambas as reuniões foram pouco realizadas no ano de 2016, devido às reposições de greve:

Tem, nós temos algumas reuniões no ano, porém esse ano tivemos menos. [...] Por quê? Porque nossos momentos de reunião pedagógica ficou pra pagamento de greve, né? [...] Mas é um momento que a gente se reúne, discute diferentes questões, até questões administrativas também. (entrevistado 9).

Os planejamentos didático e de gestão são negativamente influenciados pelos problemas e imprevistos que acontecem no decorrer do ano letivo, como as greves e paralisações, e até mesmo pelas limitações advindas do próprio contexto familiar, afetivo, cultural e cognitivo do aluno. Aparentemente os imprevistos desestimulam o planejamento, aumentando a percepção de que não há muito sentido em fazer um plano que, pela experiência, já se sabe que não será executado:

Por mais que tu planeja, tu pode fazer um ótimo planejamento, ele vai até, tu vai superar o problema em aproximadamente nuns 30%, 70% do problema ele vai se manter e vai se repetir. Ainda tu vai ter o caos e o fracasso estampado, tu minimiza o fracasso, mas tu não consegue alcançar o sucesso. [...] Não, tá envolvido o trabalho do professor também, né, tá envolvido aluno e professor, porque o sucesso do aluno é o sucesso do professor. O sucesso do professor é o sucesso do aluno. Mas como tu tem uma amarração, tu tem um fracasso de ambos nessa relação. Então tu tem uma baixa qualidade de ensino de ordem pública. Por mais que tu aporte recursos de material, econômico, mas tu não tá atingindo num outro setor, que é um setor subjetivo, que é o campo emocional, que é o

campo afetivo, da segurança. Ou seja, tu não pode ser a família, tem que ter esse suporte, essa segurança, que um adolescente precisa ter e não tem. E isso em meio a um contexto duro, cruel, nessa relação sem suporte, ou seja, em casa, na escola, na maneira que está organizada e sistematizada, ela não responde essa demanda. Ela não supera o problema. (entrevistado 1)

A equipe pedagógica da EBIAS considerou o ano de 2016 como atípico, em que conseguiu fazer pouco do que fora planejado no ano anterior, mas ganhou em amadurecimento da equipe e em sua atuação, apesar de ainda se manterem alguns dos problemas diagnosticados em 2015. O quadro 20 dispõe os elementos – pessoas, ações, como e motivos – que compõem a prática de planejamento.

Quadro 20 – Inventário da prática de planejamento

Contexto	Planejamento			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
2016 anos finais anos iniciais APP contexto familiar, afetivo, cultural e cognitivo do aluno greve imprevistos matéria metodologias paralizações problemas turma	administrador coordenadores diretora equipe pedagógica professores pais secretária supervisores	acompanhar coordenar executar otimizar o mural planejar refletir trocar informações	alinhamento didático diagnóstico formação identidade da escola metas planejamento de gestão planejamento didático política de atendimento o tempo todo PPP principais atividades projetos educativos rearticulação reunião	Organizar e coordenar as atividades em prol do cumprimento do que se deseja pra escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de planejamento tem relação direta com as práticas de gestão de urgências, gestão de conflitos, “formativação” e facilitação e suporte (figura 9).

Alguns dos problemas identificados no planejamento e cuja resolução também foi programada nesta prática, quando não são resolvidos, geram maior necessidade de outras práticas, como a gestão de urgências e a gestão de conflitos. Mas quando a prática de planejamento é executada, essa ação auxilia a realização de práticas como a facilitação e suporte, e a de “formativação”.

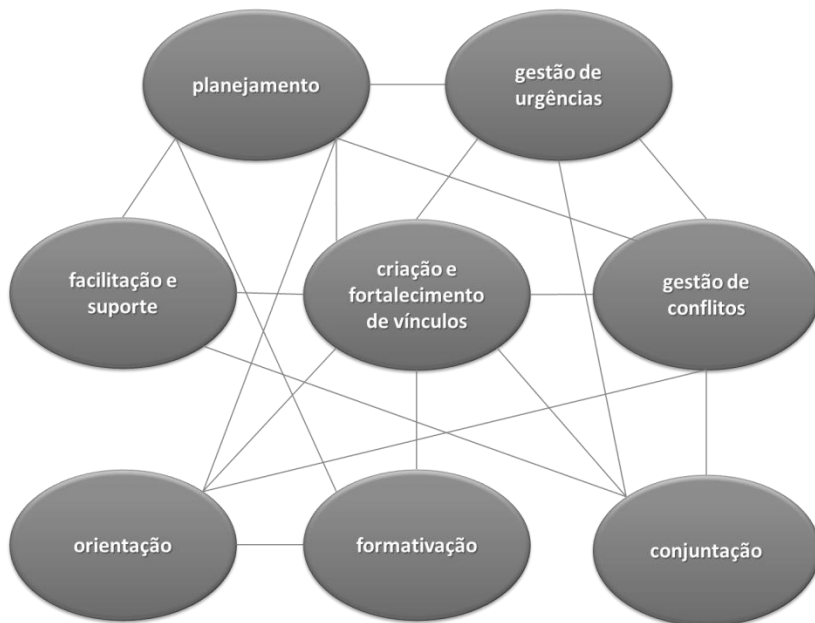
Figura 9 – Relações entre as práticas: visão da prática de planejamento



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A representação da visão geral das relações entre as práticas da EBIAS pode ser vista como uma espécie de rede, cujo cerne é a prática de criação e fortalecimento de vínculos, a única que se conecta com todas as demais. As práticas de planejamento e de gestão de conflitos ligam-se, respectivamente, a seis e cinco outras práticas; as práticas de “conjunção”, gestão de urgências e orientação conectam-se com outras quatro práticas; e as práticas de facilitação e suporte e “formativação” têm ligação com outras três práticas, como pode ser observado na figura 10.

Figura 10 – Relação entre as práticas da EBIAS



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As práticas da EBIAS ocorrem com um movimento não linear e caracterizado por imprevistos, em que as urgências ou emergências são priorizadas e impactam significativamente o planejamento e sua consecução. No entanto, a maturidade e a composição da equipe pedagógica estão contribuindo para evitar o aumento e agravamento de conflitos e, deste modo, possibilitando que a EBIAS atue de forma deliberada a se desenvolver e pensar seu próprio futuro, contando, para isso, com maior e melhor participação dos pais e da comunidade.

4.2 A EBALV

Nesta seção apresento a EBALV, sua localização, sua história, o contexto e sua organização e em seguida descrevo cada prática de liderança que identifiquei a partir dos dados coletados.

4.2.1 Apresentação da EBALV

A EBALV está localizada no bairro da Costeira do Pirajubaé, região sul da cidade de Florianópolis, bairro vizinho ao Aeroporto Internacional Hercílio Luz, a cerca de dez quilômetros do Centro da capital. Foi criada em 1992, e seu nome é uma homenagem a uma das primeiras professoras do antigo Grupo Escolar Anísio Teixeira, que é vizinho à EBALV. No ano de 2004 mudou-se para o endereço atual, onde foi construído um novo prédio, inaugurado em 2006.

A escola atende às séries iniciais do Ensino Fundamental – do 1º ao 4º ano, com uma turma de 90 alunos no regime de Educação Integral, totalizando 16 turmas. Em novembro de 2016, a escola possuía 318 alunos matriculados e uma equipe gestora formada por uma diretora, duas coordenadoras, uma administradora e uma secretária.

A EBALV atua por meio de desenvolvimento de projetos pedagógicos, em que cada turma anualmente escolhe (com a ajuda da equipe gestora e professores) qual o tema do projeto para aquele ano. Em 2016 havia 16 projetos, enquanto em 2015 a escola teve 20 projetos.

A EBALV não possui profissional no cargo de supervisor e a pessoa que ocupa o cargo de orientadora hoje acumula essa função com a de diretora. A escola tem 40 professores em seu quadro docente e as funções de cozinha e de serviços gerais (limpeza) são terceirizadas.

A maioria dos alunos reside na comunidade do bairro Costeira e não há sazonalidade marcante nas matrículas. As crianças, em sua maioria, permanecem na EBALV até o quarto ano do Ensino Fundamental.

A escola possui uma secretaria para atendimento ao público, com acesso restrito, através de um portão que permanece aberto apenas nos horários de chegada e saída das crianças. Há uma profissional terceirizada que faz a segurança na frente da escola. Em sua estrutura física há um auditório, uma cozinha, uma quadra de esportes, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala para os professores, uma sala da equipe gestora e uma sala para orientação pedagógica ou reuniões.

A instituição está organizada em atividades pedagógicas, com atividades de sala de aula (com professores e auxiliares de ensino em regime de contratação temporária ou efetiva), apoio às atividades de sala (secretária e coordenadora pedagógica), atendimento externo e interno (secretária) e orientação e supervisão escolar (diretora); e atividades de gestão, com atividades administrativas (administradora e diretora) e de

relacionamento com a comunidade (diretora). As atividades de cozinha, limpeza e segurança são realizadas por equipe terceirizada e geridas pela administradora.

A EBALV desenvolve projetos extraclasse para as crianças (que diferem dos projetos pedagógicos), geridos por uma coordenadora de projetos (que compõe a equipe gestora), com modalidades de mosaico, dança, futsal, boxe e karatê, no contraturno das atividades de classe.

Como instância avaliativa, a EBALV instituiu o Conselho de Classe (CC), que ocorre a cada bimestre (junto com a entrega dos boletins), que analisa o processo de ensino-aprendizagem, abordando a aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores, além de outros aspectos relacionados a todos os alunos, por exemplo, se há alguma dificuldade de aprendizagem ou algum aspecto específico sobre o aluno. Participam do CC (conselho de classe) os professores, a diretora, as coordenadoras e os pais.

A Associação de Pais e Professores (APP) e o Conselho de Escola (CE) programam reuniões em conjunto, ou seja, na mesma reunião são deliberados os assuntos de interesse da APP e os de interesse do CE (conselho de escola).

A APP (associação de pais e professores) é uma instituição de caráter jurídico, de instância deliberativa, criada através do Decreto nº 31.113 de 18/12/1986¹¹, para promover a integração entre a escola e a comunidade e, dentre outras atribuições, receber e administrar recursos que advêm de subvenções, doações e arrecadações, bem como prestar contas à PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) e à comunidade escolar, dos recursos aos seus respectivos órgãos e de todas as movimentações financeiras.

O Conselho de Escola é um órgão colegiado, destinado à realização da gestão participativa e democrática, envolvendo representantes de toda a comunidade escolar (pais, professores, especialistas e comunidade externa do bairro).

Ambas as entidades têm seus membros eleitos a cada dois anos. Assim, uma das características da EBALV é o fato de contar com a participação massiva de todos os grupos envolvidos com a escola: pais, professores, equipe gestora e comunidade do entorno da escola.

¹¹ Decreto nº 31.113 de 18/12/1986: Dispõe sobre a existência das associações de pais e professores e revoga o Decreto 15.792 de 7/12/1981, que aprovou o estatuto-padrão das associações de pais e professores e dá outras providências.

4.2.2 Práticas de liderança da EBALV

As práticas de liderança da EBALV são exercidas pela equipe gestora (ou grupo gestor), formada pela diretora, pela coordenadora de projetos extraclasse, coordenadora pedagógica, administradora e secretária. As atividades em sua maioria envolvem planejamento.

Nesta pesquisa, percebi que a equipe é unida e coesa, pautada na visão por projetos (os projetos pedagógicos). No entanto, apesar de a maioria das atividades não ser novidade (elas são pensadas previamente), alguns membros da equipe gestora não conseguem manter uma rotina e um ordenamento preciso de suas atividades diárias.

Imprevistos acontecem, mas não são fortes o suficiente para consumir a dedicação e a energia que a equipe gestora dispõe para as outras atividades cotidianas e relacionadas ao que foi planejado. Mas uma coisa é certa: na EBALV as funções administrativas (realizadas pela equipe gestora) estão sempre a serviço do pedagógico (eminentemente conduzido pelos professores). Por exemplo, a prestação de contas é feita pela diretora, mas emerge do trabalho pedagógico, assim como acontece com o levantamento dos materiais a serem comprados, pois estes servirão primordialmente aos projetos e à sala de aula: “[...] dentro da escola, todos têm isso muito claro” (entrevistado 4).

A participação é uma característica bastante presente na EBALV, por meio da presença dos pais, professores e da comunidade (funcionários e famílias dos alunos, professores e funcionários e demais convidados) nas decisões, na realização de atividades regulamentares (como reuniões da APP – associação de pais e professores – ou do CC – conselho de classe) e nos eventos que a escola promove. A própria escola está sempre criando oportunidades para a integração desses grupos e também se faz presente em outras instâncias da comunidade, como nas reuniões da associação do bairro, apoiando ações das igrejas do entorno, apoiando iniciativas do posto de saúde e do conselho de assistência social.

A diretora atual está há oito anos no cargo e deseja permanecer por mais algum tempo. Ela é orientadora educacional, formou-se nessa área, mas não há orientador nem supervisor na EBALV, porque a PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) não encaminha substituto para essas funções. Ao assumir a direção da escola, ela foi afastada oficialmente da função de orientação, e a outra orientadora da escola está licenciada para cursar o doutorado. Então a diretora hoje acumula as funções de direção, supervisão e orientação.

Membros da escola e da comunidade fizeram um abaixo-assinado para que ela pudesse continuar no cargo em 2017, uma vez que o mandato de diretor tem a duração de quatro anos e a eleição deveria ocorrer em 2016 (cada unidade educativa organiza seu próprio processo eleitoral). Após a conclusão da eleição para prefeito de Florianópolis, a EBALV contou com a presença de um vereador e do prefeito eleito em sua Feira de Ciências. Nessa ocasião a escola solicitou que mantivessem a atual diretora no cargo e obteve a promessa de que sua demanda seria atendida, pois os políticos eleitos se comprometeram a reconduzi-la ao cargo de diretora.

Identifiquei a partir da análise dos dados, quatro práticas de liderança na EBALV: gestão partilhada, acompanhamento, educação por projetos e readaptação, que são descritas detalhadamente nas seções seguintes. A prática de **gestão partilhada** consiste em decidir e estabelecer cursos de ação antecipadamente, com uma duração definida, organizar-se para cumpri-los e executá-los, sempre de modo partilhado, chamando os grupos envolvidos para participarem da prática. A prática de **acompanhamento** trata da assistência que a equipe gestora proporciona ao andamento das atividades pedagógicas. A prática de **educação por projetos** engloba construir o ensino sob a estrutura dos projetos pedagógicos. E a prática de **readaptação** abarca a realocação de profissionais afastados, de forma a se manterem atuando na EBALV (em vez de serem encaminhados a outra unidade educativa ou permanecerem de licença).

Cabe resgatar que as ações recorrentes e que correspondem a um padrão ao longo do tempo (CREVANI; ENDRISSAT, 2016) formam as práticas de liderança, bem como os demais componentes de contexto (onde), pessoa (quem), forma (como) e motivo (por que) (CUNLIFFE; HIBBERT, 2016; RAELIN; RAELIN, 2011), os quais são utilizados para descrevê-las.

4.2.2.1 Gestão compartilhada

A gestão compartilhada consiste em tomar decisões e estabelecer cursos de ação previamente, por um tempo determinado (horizonte de tempo definido, planejamento), assim como suas ações subsequentes, organizando sua execução. Uma característica marcante dessa prática é que todas as ações devem ser realizadas de modo partilhado, mantendo próximos os grupos envolvidos na prática.

A EBALV tem como lema a noção de ser: “uma escola que busca novos caminhos”. Esse lema representa a busca por uma gestão

partilhada, que difere da gestão democrática. O fato de se ter uma gestão democrática não significa necessariamente que ela é partilhada, “pois uma gestão democrática é muito trabalhosa, porque a gente pode cair em dois extremos, que é, ou de não ouvir ninguém, ou de delegar tudo pra todo mundo e ninguém fazer nada” (entrevistada 4). E compartilhar a gestão é uma intenção deliberada da EBALV, pautada na divisão de responsabilidades, pois a diretora entende que a gestão deve ser partilhada com os colegas, também articulando o espaço da escola com os outros espaços da comunidade. O resultado disso é que a comunidade reconhece a escola como um espaço dela. A EBALV mantém a diretriz de que está sempre aberta para tudo o que for para o bem da comunidade, e assim se tornou um dos poucos espaços do bairro que ainda não sofreu qualquer tipo de vandalismo.

Abrir o espaço da escola, permitir a realização de atividades comunitárias, mesmo que por iniciativa de grupos específicos (igrejas, centro comunitário, polícia, posto de saúde etc.), faz as pessoas se sentirem parte desse espaço, elas sentem que esse espaço também é delas. A EBALV sempre mantém representantes nas decisões de outros grupos que atuam na comunidade. Isso fez a escola conquistar como amigo um vizinho dos fundos:

[...] ele veio e disse "Ai, eu tenho galinha e tal, a sobra de comida vocês podem dar pra minha galinha?" E eu: "Nós não podemos dar pra ti por conta de uma regra nutricional, mas a gente, porque vai pro lixo, né, o resto de comida, mas a gente bota no balde separado no lixo. Se tu quiseres ir lá pegar, o que a gente pode fazer é separar num outro balde, pra não estar misturado com o lixo". Ótimo, então a gente bota lá e ele vai lá e pega. Mas aí ele cuida da escola. Aí ele levou o telefone [da diretora], daí no final de semana as crianças pularam pra pegar uma pipa, aí ele liga. O vizinho daqui, o outro vizinho de trás, eles cuidam da escola, sabe? (entrevistada 4)

Um valor basilar desta prática, que permeia também as demais práticas, é o senso de grupo e o senso de pertencimento: “[...] a equipe, a escola, o ensino, os servidores comprometidos, os professores que trabalham com comprometimento, com dedicação, que trabalham realmente, que não, como eu falei pra você, faz de conta. Não faz de conta” (entrevistado 2).

O senso de grupo é tão marcante que as pessoas que destoam do jeito de fazer do grupo acabam decidindo se afastar e se desligar da escola. A evidência disso foi a situação que ocorreu com a última supervisora, que fazia parte do quadro funcional da escola. Ela adotava uma postura de ser chefe dos professores, considerava-os subordinados a ela, e não colegas de trabalho. Se algum profissional fosse conversar com os professores sem antes falar com a supervisora, ela entendia que estava sendo “passada pra trás”, isto é, entendia que o profissional estava desconsiderando sua autoridade. Ela apresentava dificuldades no relacionamento interpessoal, com a diretora e com muitos professores. “Era uma supervisora que não conseguia se enquadrar na forma de trabalhar do grupo, porque ela não conseguia perceber o grupo como construtor, sabe?” (entrevistada 4). Nessa época houve bastante confronto, durante cerca de um ano, até que ela pediu para sair da escola, pois chegou a uma situação em que os professores sentiam que eram ouvidos e contemplados pela direção, mas ela não concordava com isso. O grupo continuou e a supervisora saiu.

As atividades da escola acontecem a partir de um planejamento anual, em que é definido o calendário do ano, são definidas as datas importantes, os eventos a serem realizados, os ciclos bimestrais com as datas dos conselhos de classe. É pensado (construído ou revisado) nesse mesmo momento o projeto de gestão, que tem a duração de três anos. Nessa ocasião verifica-se o que já foi feito, o que ainda falta fazer e se há algum novo objetivo. Ao final de cada ano faz-se uma avaliação do que foi feito durante o ano. No decorrer do ano, a cada mês ou bimestre, são realizadas as reuniões pedagógicas, com equipe gestora e professores, em que são trabalhados os pontos do planejamento que cabem naquele período, mantendo o planejamento coletivo da escola: “o que a gente vai fazer na semana da criança, como é que gente vai fazer e fechar o bimestre, questões pedagógicas, a questão do livro didático, a questão do sistema de ensino” (entrevistada 4).

Como desdobramento cotidiano do planejamento, a equipe gestora diariamente procura se inteirar do que ocorreu no dia anterior, de modo assistemático, isto é, por meio de conversas informais. Esta ação e a própria prática da gestão compartilhada são favorecidas pelo uso comum de apenas uma sala para toda a equipe gestora (exceto a secretária, que permanece alocada em uma sala separada, a secretaria). Dessa forma, a equipe gestora verifica as demandas daquele dia e as ações que deverão ser realizadas (naquele dia ou em outro dia) a partir do que ocorreu no dia anterior.

Uma das primeiras ações, diariamente, é conferir se todos os professores estão na escola e, no caso de ausência de professor, verificar qual profissional será remanejado para qual sala, reorganizando-se os horários de aulas e a equipe disponível. Normalmente a diretora faz isso com o apoio da secretária (que realiza essa atividade na eventual ausência da diretora), e que a auxilia no contato com profissionais que não estejam na escola no momento. A EBALV tem por regra jamais dispensar o aluno.

Confere-se diariamente se há alguma documentação a ser enviada para a SME (Secretaria Municipal de Educação) (diretora e administradora) e se há alguma necessidade que apareceu nas salas de aula ou nos projetos pedagógicos (diretora e coordenadora pedagógica). Há conversas espontâneas com os professores presentes (equipe gestora e professores) e se revisa os atendimentos agendados com os pais para aquele dia. Há uma checagem diária das propostas geradas a partir do CC (conselho de classe), quando precisam ser realizadas e como está o seu andamento.

A programação de atividades didáticas de sala de aula (entre professores e crianças) é denominada de planejamento pedagógico. Semanalmente, a diretora se reúne com os professores para verificar as atividades que foram realizadas e programar as próximas. Essa atuação da diretora corresponde à função de supervisão, para a qual a escola não tem um profissional alocado e, por isso essa função é exercida pela diretora. Há uma agenda regular de reuniões e horários de atendimento: às segundas-feiras pela manhã (primeiros anos e inglês), terças-feiras à tarde (projetos extraclasse e educação física), quartas-feiras à tarde (segundos anos), quintas-feiras pela manhã (terceiros anos e música) e sextas-feiras à tarde (quartos anos). O atendimento matutino acontece entre 9h40 e meio-dia, e o atendimento vespertino é realizado entre 14h40 e 17h10.

São momentos em que os professores e a diretora conversam, mas nem sempre se utiliza todo esse tempo para as reuniões e o atendimento. Normalmente são utilizados cerca de 40 minutos para ouvir as demandas dos professores, para saber o que está acontecendo e identificar no que a equipe gestora pode ajudar. Nessas conversas, a equipe gestora constata o andamento dos projetos pedagógicos, e os professores solicitam a sua ajuda para montar atividades com um grupo de alunos, ou auxiliá-los na montagem das atividades, enfim, ajudar os professores na execução dos projetos de sala de aula. Essas são as demandas que aparecem nas reuniões de planejamento com os professores.

Para organizar os afazeres, a diretora faz um planejamento semanal do que deve ser feito naquela semana. No entanto, existem demandas diárias para a equipe gestora, como a Provinha Brasil¹², a Prova Floripa¹³ e as saídas de estudo (atreladas aos projetos pedagógicos), “e aí cada uma toca essas atribuições, e a gente vai conversando e uma ajudando a outra” (entrevistada 4). O trabalho conjunto é um aspecto evidente na atuação da equipe gestora:

Então nós temos aqui uma equipe, somos em quatro pessoas nessa sala [administradora, diretora, coordenadora de projetos extraclasse e coordenadora pedagógica] e a gente vai se dividindo. A gente: “ah, nós temos, pra essa semana, essa festa”. Então o que que tu vais fazer, o que que tu vais fazer, o que que eu vou fazer, e as coisas vão acontecendo. (entrevistada 4)

Há um padrão de reportar, para o restante da equipe (todos os membros são mulheres), tudo o que cada membro da equipe gestora faz. A comunicação é contínua e peça-chave para o andamento das atividades.

Caso alguma integrante da equipe gestora esteja sozinha e necessite tomar uma decisão, basta decidir e depois comunicar para as demais o que foi decidido, pois é perceptível o sentimento mútuo de confiança na equipe gestora. As entrevistadas mencionaram que têm sintonia para trabalhar, que se dão bem (não no sentido de amizade fora da escola, mas de harmonia no trabalho):

Não existe disputa de espaço, não é uma coisa que faça parte do nosso dia a dia. Então é tudo muito tranquilo. Ah, ontem ainda aconteceu isso. A administradora disse: “a gente tá com uma situação na cozinha”. Como a diretora estava lá na sala, [a administradora] já chamou o cara da empresa terceirizada, já conversou com ele e disse

¹² Trata-se de uma “avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”, composta pelas matérias de Matemática e Língua Portuguesa e aplicada duas vezes ao ano (INEP, 2017).

¹³ Consiste em um diagnóstico da rede de ensino, avaliando todos os estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento. Em 2016 foi aplicada nos dias 3 e 4 de novembro (FLORIANÓPOLIS,, 2016).

pra ele que ia encaminhar isso aí e depois comunicava pra diretora. Então, assim, não tem isso: “precisa falar antes”; não. Assim, nós quatro [coordenadora de projetos extraclasse, coordenadora pedagógica, diretora e administradora] nos damos muito bem, então a coisa vai fluindo. Cada uma faz o seu trabalho, é muito tranquilo, e depois a gente repassa, assim não tem problema, sabe? (entrevistado 4)

“A gente construiu um trabalho de equipe, não é tudo perfeito, né, temos críticas aos trabalhos umas das outras, talvez, mas tudo é com muita tranquilidade...” (entrevistada 4). Mesmo quando ocorrem discordâncias dentro da equipe gestora, há abertura para a discussão e diferentes pontos de vista (há o exercício contínuo de olhar com o ponto de vista do outro), e para conversar sobre alguma atuação de alguma integrante, que destoou do que se espera da equipe:

Nós nos damos muito bem [...] inclusive quando nós discordamos, né. O fato de a gente se dar muito bem não quer dizer que a gente concorde com todas as coisas [...] Esse ano aconteceu isso, assim, num determinado momento, a [coordenadora pedagógica] precisou dar uma chamada [na diretora] e dizer: "Eu acho que não tá legal indo por aqui e tal" e isso foi muito tranquilo, sabe, foi a hora de voltar pro eixo e a coisa tomou o rumo certo. (entrevistado 4)

Na convivência com essas profissionais, percebi que cada integrante da equipe gestora procura aprender com a maneira como as demais fazem. Aos poucos, com a convivência e com a experiência, reforça-se uma unidade na equipe com relação a como fazer. Isso contribui para a autonomia individual ao mesmo tempo em que contribui para que a forma de fazer se sobreponha a quem está fazendo, perpetuando-se valores e ações que já têm resultado positivo: “se [a diretora] não estiver, as coisas vão continuar trabalhando com a mesma qualidade. Isso é muito interessante, porque a gente conseguiu construir um trabalho... É claro que existe um cuidado, [...] a gente planeja junto, as decisões relevantes a gente toma todas no grande grupo” (entrevistado 4).

No entanto, o planejamento nem sempre é soberano. No ano de 2016, devido à redução da equipe gestora (por motivo de ausências e afastamentos), houve bastantes demandas emergenciais: “a gente tem muito apagado fogo, sabe, assim, corrido atrás de uma demanda” (entrevistada 4). Por exemplo, a equipe gestora normalmente reunia-se às segundas-feiras, até o ano de 2015, mas no ano de 2016 as reuniões com hora marcada cederam espaço para as conversas emergentes:

Até o ano passado, nós tínhamos o hábito, nós tínhamos um dia de uma reunião nossa. Mas isso esse ano não aconteceu. Tem acontecido de uma forma mais, como é que eu vou te dizer, mais talvez orgânica, mas a gente se reúne, a gente se encontra aqui [na sala da equipe gestora] e senta pra conversar [...] aí de acordo com a nossa necessidade, esse horário se amplia. (entrevistado 4)

As reuniões de CE/APP (conselho de escola/associação de pais e professores) fazem parte da gestão compartilhada, especialmente para que haja um momento institucional para ouvir os pais, que nesta escola são muito ativos:

[...] mas a maioria das escolas que eu trabalhei, a maior dificuldade que a gente tem é de trazer os pais pra dentro da escola. Porque nós precisamos fazer a nossa parte mas a família precisa fazer a dela. Então a gente precisa dessa parceria, porque uma criança, por exemplo, com uma dificuldade na aprendizagem, não é só a escola que tem que dar conta, tem que ver o que é que está acontecendo por trás da situação daquela criança, pra ver o que está atingindo na aprendizagem dele. Então a escola faz ali de tudo pra que a criança aprenda, mas se ela tiver com problema social, um problema em casa, provavelmente nós não vamos atingir o nosso objetivo... (entrevistado 2)

Os pais, que são sempre muito participativos, têm utilizado esses momentos para dialogar e explicitar insatisfações com relação à escola. Houve uma situação, em uma reunião de CE/APP (conselho de escola/associação de pais e professores), que um pai reclamou da

atuação de um professor de segundo ano. Respeitando as questões éticas, a equipe gestora não falou mal desse professor, mas também não minimizou a importância da participação daquele pai:

[...] é claro, que tem uma questão ética, a gente não vai falar mal da professora, mas também não é hora de: "ah, não, a professora sabe o que tá fazendo" e fechar a porta. Não, a gente escuta, sabe, a gente escuta, e se já foi feita alguma intervenção, a gente diz: "olha, nos já fizemos uma intervenção" ou "não foi feito ainda, mas é bom que vocês tragam isso", e a gente registra e volta pra resolver. Mas os pais usam, sabe, a reunião da APP e do conselho pra trazer essas demandas. (entrevistada 4)

A gestão compartilhada abarca o aspecto avaliativo dos professores. A SME (Secretaria Municipal de Educação) exige a avaliação dos profissionais temporários¹⁴. Tal avaliação ocorre anualmente, ou a qualquer tempo, se houver algum problema. A EBALV tem uma comissão de avaliação, formada pela diretora, um representante dos professores (que hoje é a coordenadora pedagógica, que também é professora), e um especialista (que hoje é a administradora). A comissão faz a avaliação com base em um formulário no qual são registrados itens como efetividade, assiduidade, pontualidade, que fazem parte dos critérios de avaliação.

Essa comissão de avaliação, por exemplo, fica de olho nas ocorrências relacionadas aos professores. Em 2016, por exemplo, houve uma determinada professora que se ausentava diversas vezes. Juridicamente, como ela trazia atestado médico, não se justificava solicitar o cancelamento da portaria¹⁵ dela. No entanto, pedagogicamente, havia prejuízo para a escola e isso demandava uma ação. Então a comissão de avaliação (em vez da diretora ou da coordenadora isoladamente) a chamou para conversar e trouxe junto o formulário de avaliação como base para a advertência à professora. Essa professora manteve-se até a data final de sua portaria na EBALV.

¹⁴ A SME não exige avaliação dos profissionais efetivos.

¹⁵ Processo administrativo requerido pela escola à PMF para cessar as atividades do professor(a). Para que o professor volte a ministrar aulas, deverá passar pelo processo seletivo da PMF novamente.

Se há algum problema com algum professor efetivo, essa comissão de avaliação também atua. Em 2016 houve um problema com um determinado professor, que possuía processo civil ativo e isso estava impactando a escola. A comissão chamou o grupo de professores efetivos para conversar e isso ocorreu um dia antes do início oficial das atividades (as férias acabariam no dia seguinte). Mas o grupo é tão coeso que não se incomodou de comparecer a essa reunião. Todos compareceram e foram informados do que estava acontecendo. No decorrer do ano, ocorreram novas reuniões para conversar a respeito do assunto, inclusive para que se tomasse a melhor decisão junto à SME (Secretaria Municipal de Educação), até que essa situação culminou no afastamento daquele professor. Ele foi informado sobre seu afastamento pela comissão de avaliação, pois internamente, na EBALV, tudo que diz respeito aos professores substitutos, designados, ou mesmo efetivos, passa por essa comissão, que faz o papel de mediadora em algumas situações como esta.

Em situações específicas, a EBALV conta com um assessor, representante da SME (Secretaria Municipal de Educação), para auxiliar nos problemas que se relacionam aos professores. Em 2016 houve um problema com uma professora de primeiro ano, que necessitava de uma intervenção, e a comissão achou que a melhor saída seria acionar esse assessor. A diretora telefonou para o assessor, explicou-lhe a situação, ele visitou a escola para conferir e auxiliou nas ações decorrentes, orientando mais de perto e auxiliando a professora, pois a principal razão do baixo desempenho dela era sua inexperiência.

Na prática de gestão compartilhada há o contato com outras instâncias, como o sindicato e a comunidade do bairro. O sindicato exerce influência sobre a escola e interfere no seu funcionamento, por exemplo, na realização de greves. Em 2016 houve duas greves, a primeira teve 100% de adesão, e à segunda o grupo não aderiu. A relação com o sindicato é pacífica e tranquila, inclusive há um membro da equipe gestora e um professor de educação física que participam formalmente do sindicato. Na maioria das assembleias do sindicato há pelo menos um representante da escola presente, a fim de manter esse relacionamento. Houve, inclusive, uma recomendação do sindicato para que não fosse aplicada a Prova Floripa, em função de envolver grande destinação de recursos que poderiam ser realocados para outras necessidades mais importantes. No entanto, contrariando o sindicato, a EBALV decidiu, por votação (foram dois dias de discussão), aplicar a prova, justamente porque o recurso já havia sido gasto, e optou por

participar e utilizar os dados a seu favor, para melhorar o próprio desempenho da escola.

A gestão da escola se dedica a envolver a comunidade na realidade da EBALV, para que esta seja parte da comunidade e vice-versa. O contato com a comunidade é responsabilidade da diretora. Por exemplo, para a apresentação do Natal de 2016, foi necessário convidar a comunidade (enviar convite para o posto de saúde, para a associação de moradores, para a outra escola etc.) e verificar o espaço.

O quadro 21 apresenta a visão resumida dos aspectos que estão envolvidos na prática de gestão compartilhada da EBALV.

Quadro 21 – Inventário da prática de gestão compartilhada (EBALV)

Contexto	Gestão compartilhada			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
2016 afastamentos APP assessor ausências CE centro comunitário comissão de avaliação comunidade conselho de classe demandas emergenciais equipe reduzida greves grupo de professores efetivos igrejas pais pais polícia militar posto de saúde professores profissionais designados profissionais substitutos projetos pedagógicos Prova Floripa Provinha Brasil saídas de estudo salas de aula servidores sindicato SME vizinho	diretora equipe gestora comissão de avaliação professores secretária	alocar pessoal aproximar grupos atender os pais auxiliar avaliar avaliar o que foi feito comunicar conferir se todos os professores compareceram conferir necessidades construir o projeto de gestão conversar definir ciclos bimestrais estabelecer cursos de ação fazer calendário anual fazer planejamento anual fazer planejamento pedagógico fazer planejamento semanal inteirar-se do que ocorreu mediar organizar a execução ouvir participar nas decisões de grupos externos tomar decisões verificar demandas diárias	abertura para discussão agenda regular aprendizado a partir da convivência aprendizado mútuo autonomia coesão compartilhado comprometimento confiança conversas emergentes conversas espontâneas conversas informais disponibilização do espaço divisão de responsabilidades envolver escutar experiência fazer com que se sintam parte formulário grupo como construtor jamaiz dispensar aluno lema olhar com o ponto de vista do outro permissão para atividades comunitárias prazo determinado representação reuniões pedagógicas sala comum sempre aberta senso de grupo senso de pertencimento sintonia trabalho conjunto unidade	- Manter a visão do todo, trabalhar em conjunto e envolver a todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A reunião pedagógica da diretora com os professores, além de ser um momento de planejar as atividades pedagógicas na sala de aula, torna-se um acompanhamento da atividade docente, conectando-se, portanto, com a prática de acompanhamento.

4.2.2.2 Acompanhamento

A prática de acompanhamento tem o objetivo de dar o apoio necessário para que o processo de educação escolar aconteça da melhor maneira. Os principais atores são as crianças, os professores e a equipe gestora.

O atendimento, realizado pela secretária, faz parte da prática de acompanhamento, pois permite uma visão geral da escola e seus públicos. Nessa prática, ela atende principalmente as crianças, dosando a atenção carinhosa e a atenção mais incisiva, dependendo da demanda. Atende também os pais, procurando ser mais objetiva e clara, mas há pais que necessitam de mais paciência, porque muitas vezes não compreendem a informação repassada. O principal motivo para essa falta de entendimento é a situação de analfabetismo de alguns pais, que cognitivamente possuem limitações para compreender as informações e o que precisa ser feito.

A secretária também relata para a equipe gestora as necessidades específicas que identifica no contato com pais e com as crianças, fortalecendo a comunicação que é mantida nesse grupo.

Acontece com frequência a necessidade de acompanhar crianças que necessitam de maior atenção, seja porque não estejam bem naquele dia, talvez porque estejam se sentindo emocionalmente frágeis, ou estejam doentes ou tenham se machucado. Esse acompanhamento consiste em conversar com a criança sobre o que ela está sentindo, perguntar-lhe sobre o que aconteceu em casa, se está se alimentando, se foi ao médico, aspectos relacionados aos hábitos, se a criança está dormindo bem. Nessa abordagem da criança, alguma integrante da equipe pedagógica traz água para ela beber, ou orienta que vá ao banheiro para assoar o nariz e poder respirar melhor, por exemplo. Após essa atenção e orientação inicial, se a criança continuar necessitando de atenção individualizada, a integrante continua mantendo a conversa, ou liga para os pais quando necessário, ou ainda a criança é encaminhada para alguma atividade didática, para que se mantenha ocupada e estudando (para que a criança perceba que o fato de ela se ausentar da sala envolve ainda mais dedicação, ou seja, não é um momento de ócio, em que ela pode fazer o quiser, ficar brincando ou apenas esperando o

tempo passar). Quem faz esse papel, na maioria das vezes, é a secretária, que conhece todas as crianças, uma por uma: “eu faço essa parte de assistência com eles, é, eu faço muito. A diretora diz que eu sou muito boa nisso. De trazer ele [o aluno] pra vir parar de sentir dor. Porque eles vêm pra cá todos chorosos, doendo, aí eu dou duas, três palavrinhas, e eles saem assim super bem”. A diretora pergunta: ‘Mas o quê que tu fizesse com eles?’”.

A secretária diariamente registra as situações no sistema (*software* APOIA¹⁶) e acompanha as faltas das crianças, quem faltou e por que, assim como faz o lançamento das notas dos alunos para enviar à PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Caso necessário, entra em contato com os pais ou responsáveis.

As crianças têm um acompanhamento bastante próximo, realizado pelos professores e equipe gestora, inclusive assistência em cada tarefa (trocar de roupa ou ir a outra sala, por exemplo):

[..] então, eu já chego, fico com eles um pouquinho, daí eu coloco roupa de karatê em todo mundo. Aí desço, ajudo a arrumar as coisas pro karatê. Aí tem uma hora de karatê e eles [as crianças] me chamam “[entrevistada 3], terminou!”. Aí vou lá, ajudo a tirar a roupa do quimono, eles tiram [...]. Eu tenho que estar lá pra eles pegarem e botarem juntinho a calça e a camisa, pra não misturar... E levo pro recreio. (entrevistado 3)

Como são crianças, em sua maioria com idade entre seis e nove anos, há acompanhamento em atividades como o almoço (para as crianças da educação integral, que são 90 crianças).

A coordenadora de projetos faz o acompanhamento das crianças nos projetos extraclasse: às segundas-feiras são 60 crianças do futsal e em torno de 15 do boxe; às terças-feiras são mais 15 crianças do boxe e futsal; às quartas-feiras há 50 crianças na atividade de dança e mais dez

¹⁶ Este é a informatização do Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA), criado em 2001 pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) para combater a evasão escolar, mobilizando as escolas, os conselhos tutelares, o MPSC e toda a sociedade para trazer os alunos de volta para a sala de aula (Disponível em: <https://www.mp.sc.br/programas/programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia> Acesso em 5 fev 2017).

do mosaico; e às quintas-feiras são 60 crianças do karatê; às sextas-feiras não há projetos extraclasse.

Como a educação na EBALV se dá por projetos, o grupo gestor monitora o andamento dos projetos pedagógicos, bem como executa as atividades decorrentes, como distribuição e compra de materiais, organização de saídas de estudo, convite às pessoas ou instituições para compor o projeto, junto com os professores:

Eu não fico esse tempo todo com eles [com os professores], mas em torno de 40 minutos para ouvi-los, pra saber o que que tá acontecendo, o que que eu posso ajudar, a quantas anda o projeto e aí as professoras vão pedindo ajuda também. Tem alguns momentos do dia em que eu tô montando atividade com um grupo de alunos, ou preparando para que elas montem, ou costurando pra elas encaminharem, enfim, ajudando elas na execução de projetos de sala de aula. (entrevistado 4)

A prática de acompanhamento envolve também zelar pelo patrimônio da escola (manutenção de infraestrutura e suprimentos) e atuar junto aos terceirizados. Quem principalmente executa essas atividades é a administradora, com o apoio das demais integrantes da equipe gestora:

No início do mês há toda uma organização pra ver, pra ver o cardápio junto com a nutricionista, isso no caso do lanche das crianças. O material didático, o material de limpeza que tem, que há na escola, o que que tem, o que que falta. [...] E esse pessoal [terceirizado] a gente tem sempre que estar organizando. Assim como tem falta de servidor, também tem falta do funcionário da empresa. Aí tem que estar sempre em contato com o supervisor da empresa [...] pra que, quando eles faltam, tenha atestado (entrevistado 2)

A prática de acompanhamento também atua junto aos professores, em que a equipe gestora dá apoio às atividades de sala, especialmente àquelas dos projetos pedagógicos. Tem influência e acompanhamento da SME (Secretaria Municipal de Educação), através dos momentos de formação, que ocorrem mensalmente para os

professores e especialistas. A maioria dos professores comparece, mesmo que nem sempre entenda que foi um momento útil:

Nem sempre eles gostam, né. E aí essa é uma questão que, assim, que a gente discute isso muito no grupo: se eu não gosto, eu preciso ir e dizer lá que eu não gosto, porque aqui dentro da escola a gente não consegue mudar o que acontece lá. Por um outro lado, é um momento que os professores deixam de produzir outras coisas se estão lá ouvindo besteira, né, coisas pra encher tempo. Mas precisa ir, precisa avaliar, né. Não dá pra: "ah, eu nem vou, porque eu sei que vai ser chato", e aí, qual é o argumento que a gente vai usar pra qualificar? Então a gente precisa se fazer presente e entrar nessa luta pra qualificar o trabalho, mas elas vão na sua grande maioria. (entrevistada 4).

O acompanhamento dos professores também ocorre mediante aspectos burocráticos, ao fechar a folha de ponto, acompanhar ausências, licenças e substituições, que culminam no envio do Relatório de Anormalidade de Frequência (RAF) à SME (Secretaria Municipal de Educação). A responsável por essa tarefa é a administradora. É necessário acompanhar as portarias dos professores e substitutos, para que não haja irregularidades.

O convívio é um valor presente na prática de acompanhamento (como se pode verificar no uso comum da sala pela equipe gestora), juntamente com a liberdade para se expressar e para interagir sobre o que ocorre na escola. O envolvimento da equipe gestora com as atividades gerenciais e didáticas também é valorizado e parece que contribui para o envolvimento dos pais e funcionários: todo o grupo se envolve com a escola e o andamento de suas atividades. E isso também é visto na relação com a comunidade, como se a comunidade acompanhasse a escola também, como retribuição: “A comunidade confia demais na escola [...] eles têm a liberdade de chegar aqui e falar do que que tá precisando, do que que tá faltando, o que que tá acontecendo. A gente atende a todos. Então essa cumplicidade entre comunidade e escola é muito boa. Muito boa mesmo!” (entrevistada 1).

A SME (Secretaria Municipal de Educação) também proporciona reuniões com os diretores das escolas (que eram mensais, mas em 2016 foram muito escassas) e formações direcionadas, voltadas ao trabalho de gestão, da discussão da prática pedagógica, da prática da gestão escolar,

tanto da parte administrativa, mas principalmente do planejamento, da execução do planejamento, da condução de recursos humanos, como direcionar e acompanhar.

É possível observar, de maneira mais ampla, no quadro 22, a prática de acompanhamento, com os seus componentes (pessoas, ações, como e motivos).

Quadro 22 – Inventário da prática de acompanhamento (EBALV)

Contexto	Acompanhamento			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
2016 analfabetismo ausências comunidade crianças educação integral limitações cognitivas mal-estar pais PMF professores profissional externo projetos extraclasse projetos pedagógicos RAF SME terceirizados	equipe gestora professores	acompanhar convidar profissional externo dar apoio distribuir e comprar materiais entrar em contato fazer o atendimento identificar necessidades específicas interagir lançar notas monitorar organizar organizar saídas registrar no sistema (<i>software</i>) repassar informações verificar faltas zelar pelo patrimônio	assistência a cada tarefa atenção carinhosa atenção incisiva clareza companheirismo conhece uma por uma envolvimento formação liberdade de expressão objetividade paciência retribuição reuniões <i>software</i> APOIA	- Fazer com que o processo de educação escolar aconteça da melhor maneira.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O acompanhamento se integra à prática de gestão compartilhada, em que professores e direção compõem a atividade de supervisão, execução e apoio ao planejamento: “Assim, o que elas precisam de esclarecimento, qualquer dúvida que elas tenham quanto ao planejamento, elas vêm aqui e a gente tenta solucionar” (entrevistado 5).

4.2.2.3 Educação por projetos

A prática de educação por projetos consiste em um empoderamento da criança para participar da construção de seu próprio processo educativo. A EBALV definiu, em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) um tema para nortear seu caminho educacional, que consiste no projeto de pesquisa central da escola: “aprender a conhecer e pesquisar de corpo inteiro”. Considerei esta prática como uma prática de liderança, pois boa parte das atividades da equipe gestora e a dinâmica da escola são geradas a partir desses projetos. Percebi, de maneira mais clara, através dessa prática, o quanto o funcionamento da escola é norteado pelo que ocorre em sala de aula.

Esse tema surgiu no âmbito do Conselho de Escola, que é um órgão bastante atuante na gestão da EBALV. Foram os pais que solicitaram mais trabalho de pesquisa, que os professores utilizassem mais a área informatizada e a biblioteca da escola para as atividades com os alunos. Os pais valorizam a pesquisa na educação das crianças e explicitaram isso no CE (conselho de escola), o que chocou a equipe gestora: “eu lembro que eu disse pra ela [orientadora, naquela época]: ‘foi um soco no estômago, um pai dizer pra nós que a gente precisa pesquisar’, sabe? [...] foi um soco no estômago, uma família dizer que o professor precisa ser pesquisador” (entrevistada 4).

A partir dessa demanda dos pais, a equipe gestora criou a sistemática de educação por projetos. Chamou especialistas para ensinar e inspirar os professores e a equipe gestora sobre essa sistemática. Inclusive alguns pais pediram para participar dessa formação, que teve duração de um ano. E aí, no ano seguinte, o projeto pedagógico começou a acontecer de fato. Havia uma mãe que, no início desse processo de criação, era radicalmente contra a pesquisa. Ela desejava que se mantivesse o livro didático e somente aquele conteúdo: “Ela dizia: ‘mas se vocês forem ficar pesquisando, a minha filha não vai aprender o que ela tem que aprender, e quando é que a minha filha vai aprender o currículo e tal?’” (entrevistada 4). A equipe gestora se dedicou a esclarecer a ela o que seria esse projeto pedagógico, através de muitas conversas de várias horas (pois ela não se conformou

facilmente). Então, em um dia na reunião da equipe gestora, foi levantada a ideia de chamar outros pais para conversar com essa mãe que era contra o projeto pedagógico. Assim, promoveu-se uma conversa entre essa mãe, que era contra, com uma determinada mãe que tinha participado da formação, e essa conversa acabou por dissipar a desconfiança da primeira.

Depois desse acontecimento, a equipe gestora sempre chama os pais pra participarem das reuniões de CE e APP (conselho de escola/associação de pais e professores) e falarem sobre os projetos de seus filhos. Dessa forma, a situação dos projetos pedagógicos passou a ser uma pauta constante dessas reuniões.

Anualmente, todas as turmas escolhem o que estudarão naquele ano. Os próprios alunos listam os possíveis temas e escolhem o tema por votação. E o tema que escolherem é o que será estudado naquele ano inteiro. Como não é um projeto de trabalho, mas sim, um projeto de pesquisa, os alunos levantam as perguntas sobre o assunto, pesquisam com maior profundidade para conhecer mais o tema, fazem uma revisão do assunto, realizam pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, trazem um especialista para conversar com eles e elaboram materiais pra apresentar na Feira de Ciências. Em 2016 foram desenvolvidos 16 projetos, um para cada turma, sendo o menor número de projetos já realizado na EBALV. Em 2015 foram desenvolvidos 20 projetos, pois as turmas do integral também tinham seus projetos, mas em 2016 não os tiveram.

Esses projetos geram a necessidade de a escola se articular com as universidades e com os museus, por exemplo. As crianças fazem visitas específicas, relacionadas ao seu tema. As turmas do terceiro ano estudaram os livros. Sua pesquisa foi sobre como nascem os livros. Então eles visitaram a gráfica da UFSC, a biblioteca pública, o mundo do papel. Outra turma do terceiro ano estudou o Egito, então eles visitaram as dunas, para fazer a experiência do deserto, para experimentar como é etc.

Assim, nos projetos pedagógicos as crianças fazem visitas vinculadas aos projetos, ao longo do ano. E a equipe gestora entra em contato com especialistas da área, que vão até a EBALV ministrar palestras para os alunos. Uma turma da tarde, por exemplo, que escolheu o tema cores, recebeu a visita de três meninos daltônicos; outra turma recebeu um professor da UFSC, especialista em formigas, porque o seu projeto abordou as formigas. Outra turma pesquisou sobre a África, então estagiários do museu vieram à escola para trabalhar os alunos a

diversidade étnico-cultural e também uma pessoa que morou na África do Sul veio conversar com eles.

Então há o momento de levar as crianças para o passeio relacionado aos projetos e o momento de receber especialistas que entendem do tema escolhido: “Todas as turmas acabam tendo a visita de alguém e uma saída de acordo com o projeto” (entrevistado 4).

O inventário da prática de educação por projetos pode ser observado no quadro 23, que relaciona seus componentes de modo sintético e estruturado.

Quadro 23 – Inventário da prática de educação por projetos (EBALV)

Contexto	Educação por projetos			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
APP CE Feira de Ciências museus PPP universidades	crianças equipe gestora pais professores turmas	articular chamar os pais comunicar a situação dos projetos pedagógicos coordenar visitas ensinar entrar em contato esclarecer escolher o que estudarão gerar confiança inspirar promover receber especialistas	área informatizada biblioteca conversas formação palestras pauta projeto pedagógico reuniões tema anual trabalho de pesquisa votação	Empoderar a criança para que participe do seu próprio processo educativo

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A prática de educação por projetos tem interface com a prática de gestão compartilhada, pois gera demandas para a equipe gestora, que subsidia os projetos, atuando em conjunto na organização e planejamento dos passeios e na programação das visitas dos especialistas à escola. Conecta-se também à prática de acompanhamento, devido à presença e envolvimento da equipe gestora e ao acompanhamento aos projetos e eventos decorrentes (Feira de Ciências, palestras e visitas, por exemplo).

4.2.2.4 Readaptação

A prática de readaptação consiste em realocar profissionais para que se mantenham atuando na escola, em vez de serem encaminhados a outra unidade educativa, ou de permanecerem em licença. Na equipe há uma disposição em se mantê-la formada, valorizando a contribuição que aquela pessoa pode dar, ainda que seja necessário modificar sua função.

A EBIAS procura manter a equipe unida, ou seja, valoriza o profissional e respeita as mudanças que podem ocorrer em sua atuação. O principal objetivo é que o grupo se mantenha o mesmo, ainda que as atividades sejam redistribuídas e as competências sejam renovadas. A readaptação pode acontecer dentro da própria escola de origem, modificando a função do profissional, ou pode ocorrer entre escolas da rede municipal, quando não há espaço para funções viáveis a partir da necessidade de readaptação. Quem decide isso é a escola onde o profissional está lotado. No caso em que o profissional precisa ser realocado, a EBALV prefere modificar as atividades ou a forma que as realiza em vez de encaminhar o profissional para outra escola.

A equipe gestora possui duas integrantes readaptadas. Uma delas é a secretária. Essa profissional teve problemas de hérnia de disco e bico de papagaio e não pôde mais atuar como professora de educação infantil, área em que atuou por 26 anos: “Quando eu voltei da readaptação da educação infantil, a unidade onde eu estava não me aceitou como eu ia ficar, não me queria mais lá. Aí eu vim pra cá, pra EBIAS, pro fundamental (entrevistada 1). Na EBIAS, ela foi realocada como contadora de histórias e auxiliar na biblioteca e, quando a secretária anterior decidiu voltar para a sala de aula, essa professora foi realocada na função de secretária. A outra profissional da equipe gestora que foi realocada é a coordenadora pedagógica. Ela foi professora em sala de aula e se readaptou há seis anos, passando a atuar em atividades de apoio pedagógico: “Tô ajudando na coordenação da escola, assim, porque tô readaptada, né? Me readapte!” (entrevistada 3).

A prática de readaptação na EBALV procura fazer com que os readaptados atuem em contato com as crianças, para que mantenham essa aproximação: “a gente tem essa política aqui que os readaptados trabalham também com criança, sim, em alguns momentos, na entrada, na saída no almoço...” (entrevistada 3).

Outro caso de readaptação, mas que não se trata da equipe gestora, é a situação de uma merendeira que hoje trabalha auxiliando nas atividades da biblioteca: “Uma pessoa que não pode continuar na sua

função. ela era merendeira e por conta de problemas não pôde continuar na função de merendeira, então ela foi redirecionada pra uma outra função” (entrevistada 3).

Dessa forma, há um interesse genuíno em que os profissionais que trabalham bem e têm bom relacionamento permaneçam na escola, mesmo que precisem modificar sua atividade principal. Exponho uma visão abrangente dessa prática e de seus elementos no quadro 24, que traz os componentes de contexto, pessoas, ações, modos e motivos que formam a readaptação na EBALV.

Quadro 24 – Inventário da prática de readaptação (EBALV)

Contexto	Readaptação			
	Pessoas (quem)	Ações (o que)	Como	Motivos (por/para que)
perícia PMF Profissionais rede municipal SME	administradora diretora	auxiliar conversar modificar a função realocar	disponibilidade documentação processo legal	- Manter e valorizar a contribuição do funcionário e da equipe.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa prática se conecta com a prática de acompanhamento, pois quem acompanha o trâmite legal da readaptação é a administradora, que auxilia o funcionário com a documentação e os passos necessários para a conclusão da realocação: “Não é de uma hora pra outra, leva mês, dois meses, depende. É um processo que você precisa estar pautando tudo em documentação, desde a documentação do médico [...] até o documento que é preenchido dizendo ali em que você pode ser aproveitado depois” (entrevistado 2).

A relação entre as práticas da EBALV é mais bem representada linearmente. Há uma prática que possui ligação direta com apenas uma outra prática (readaptação), e as outras três possuem ligações entre si. Na figura 11 são mostradas essas ligações e os principais elementos que as conectam.

Figura 11 – Relação entre as práticas da EBALV



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As práticas da EBALV ocorrem com fluidez e ordenamento. As urgências ou emergências que acontecem não chegam a ter impacto significativo no andamento do que foi planejado. O envolvimento dos diversos grupos (pais, professores, comunidade e outras instituições) qualifica a gestão da escola e proporciona um sentimento de união, que fortalece e perpetua iniciativas como a participação nas decisões, resolução de problemas, projetos pedagógicos e a utilização do espaço da escola.

5 ANÁLISE DE SEMELHANÇAS E DISCREPÂNCIAS

Pela própria apresentação de cada escola, percebi que elas são bastante distintas e isso é refletido em suas práticas. Uma das primeiras diferenças percebidas, em minha análise, é o fato de que a EBIAS apresenta mais práticas em relação à EBALV. A EBIAS cultiva oito práticas de liderança: “conjunção”, criação e fortalecimento de vínculos, facilitação e suporte, “formativação”, gestão de conflitos, gestão de urgências, orientação e planejamento. Já a EBALV cultiva quatro práticas de liderança: gestão partilhada, acompanhamento, educação por projetos e readaptação.

Percebi também semelhanças entre algumas práticas das escolas. A gestão compartilhada da EBALV se aproxima da junção das práticas de “conjunção”, facilitação e suporte e planejamento da EBIAS, assim como a prática de acompanhamento da EBALV se assemelha à prática de orientação da EBIAS. A prática de educação por projetos é peculiar à EBALV e possui uma semente a ser cultivada na EBIAS (mencionada no PPP – Projeto Político Pedagógico e com alguns projetos realizados há alguns anos).

A prática de readaptação é característica exclusiva da EBALV, pois não representa qualquer semelhança com as práticas da EBIAS. Em contrapartida, as práticas de criação e fortalecimento de vínculos, gestão de urgências, gestão de conflitos e “formativação” são realizadas peculiarmente na EBIAS. Há menção a urgências, conflitos e formações na EBALV, mas não chegam a caracterizar uma prática de liderança.

Na análise feita, compreendi que as diferenças entre as escolas também podem ser observadas no âmbito das próprias práticas, perpassando seus limites, uma vez que as práticas são conjuntos do fazer liderança nas escolas e se compõem de ações, pessoas, meios e motivos influenciados pelo contexto. Por isso, considero pertinente analisar esses elementos e compará-los também.

5.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS

Organizei alguns dados acerca dos aspectos estruturais para perceber com mais clareza essas diferenças entre as escolas (quadro 25).

Quadro 25 – Comparativo dos aspectos estruturais

	EBIAS	EBALV
Ano de fundação	1955	1992
Equipe de liderança	9	5
Quantidade de alunos	740	318
Quantidade de professores	40	40
Especialistas	1 administrador(a) 1 orientadora 2 supervisores	1 administrador 0 orientador(a) 0 supervisor(a)
Quantidade de turmas	25	16
Educação integral	Não	Sim
Turmas atendidas	1º ao 9º ano	1º ao 4º ano
Idade dos alunos	6 a 14 anos	6 a 9 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A EBIAS é a escola com mais tempo de existência, maior número de alunos, maior cobertura de idade dos alunos, pois atende a mais turmas e mais séries do ensino fundamental, o que demanda uma equipe pedagógica maior e mais estruturada, com papéis mais definidos e distribuídos. Em contrapartida, não possui educação integral e mantém o mesmo número de professores que a EBALV.

5.2 PESSOAS

Com relação às pessoas que atuam nas práticas de liderança, a EBIAS e a EBALV apresentam semelhanças em suas equipes principais, ainda que as denominem de formas diferentes, respectivamente: equipe pedagógica e equipe gestora. Ambas são formadas pela diretora, administrador(a), secretária, coordenadoras. No entanto, a EBIAS possui supervisores e orientadora integrando esse grupo, enquanto a EBALV não possui essas funções, principalmente porque a PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) não disponibilizou esses profissionais. No quadro 26 apresento o comparativo dessa composição.

Quadro 26 – Comparativo das pessoas que atuam nas práticas em cada escola

EBIAS	EBALV
administrador	administradora
comissão de avaliação	comissão de avaliação
coordenadoras	coordenadoras
diretora	diretora
equipe pedagógica*	equipe gestora*
orientadora	professores
pais	crianças
professores	pais
representante dos professores	secretária
representante do conjunto de pais e professores	turmas
secretária	
supervisores	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O quadro 26 aponta as mesmas funções atuando nas práticas de ambas as escolas, e uma equivalência, sinalizada por asterisco (*), que corresponde ao principal ente (equipe gestora e equipe pedagógica) que atua nas práticas de liderança das escolas, mas que difere em sua composição.

Outro diferencial entre as escolas, especificamente nas práticas de liderança, é o fato de que a EBALV envolve a atuação das crianças e das turmas nessas práticas, o que não acontece na EBIAS. Na EBALV, isso ocorre na prática de educação por projetos, que tem o objetivo de envolver as crianças, em suas turmas, na escolha do que pesquisarão no ano letivo.

Outra diferença encontra-se no fato de que tanto a EBALV como a EBIAS procuram envolver, em suas práticas, todos os grupos que fazem parte da escola. No entanto, enquanto a EBALV consegue trazer a totalidade dos grupos em todas as oportunidades, tendo facilidade para isso e a participação massiva, a EBIAS consegue trazer apenas representantes, tendo dificuldades nesse processo de representação, com presença mínima desses públicos.

5.3 AÇÕES

Quanto às ações de ambas as escolas, encontrei semelhança entre muitas ações e também divergências, sinalizadas no quadro 27. As semelhanças estão basicamente nas ações relacionadas ao contato com o aluno e a família (pais/responsáveis) e na assistência que cada equipe de liderança proporciona a eles: acompanhar, aproximar, atender, auxiliar, avaliar, chamar, conversar, entrar em contato, esclarecer, gerar confiança, mediar, ouvir e participar.

Quadro 27 – Comparativo das ações que compõem as práticas em cada escola

	EBIAS		EBALV
“apagar incêndio”	entrar em contato	mostrar que está disponível	acompanhar
aceitar menos	envolver	não esperar para resolver	alocar
alunos de outros bairros	equalizar a cobrança	obter as avaliações	aproximar
acionar a família	equipar	organizar	articular
acompanhar	esclarecer	orientar	atender
aconselhar	escolher	otimizar o mural	auxiliar
administrar	estreitar laços	ouvir	avaliar
agir ao primeiro sinal	estruturar a escola	participar	chamar
agregar pessoas	evitar o agravamento	perceber	comprar
ajudar	executar	planejar	comunicar
ampliar a equipe pedagógica	extinguir turma	preencher requisitos formais	conferir
anotar	facilitar	prestar contas	construir
antever	fazer a abordagem	prevenir, mitigar, dissolver	conversar
problemas/conflitos	fazer o atendimento	desentendimentos	convidar
apartar brigas	fazer com que reflitam	priorizar	coordenar
apaziguar ânimos	fazer encaminhamento	priorizar matrícula de alunos do próprio bairro da escola	coordenar
apoiar	fazer intervenção na turma	promover as relações	dar apoio
apontar	fazer manutenção	propor	definir
decisões/mudanças	fazer refletir	racionar materiais	distribuir
aproximar-se			ensinar
atender demandas			entrar em contato
auxiliar			esclarecer
			escolher
			estabelecer
			gerar

avaliar	firmar valores	receber recursos	confiança
captar recursos	formar	recomendar	identificar
chamar	fortalecer a ação em grupo	reconhecer necessidades	inspirar
cobrar	garantir que as aulas aconteçam	recusar pedidos de matrícula dos bairros vizinhos	inteirar-se
comprar	gerar BO	refletir	interagir
compreender	gerar confiança	reformular	lançar notas
conferir	gerar, cultivar e transmitir o sentimento de pertencimento	resolução de necessidades	mediar
conversar	gerenciar alunos problemáticos	resolver emergências	modificar a função
coordenar	gerenciar limitações	respeitar	monitorar
criar credibilidade	gerenciar urgências	restringir	organizar
criar e manter grupos	gerir recursos	reunir	ouvir
dar condições	identificar	socializar	participar
dar sermão	incentivar	sugerir cursos de ação	planejar
dar suporte	incitar a participação	suporte emocional e comportamental	promover
dar visibilidade	instruir	ter acesso ao que acontece	realocar
decidir	intervir	tomar decisões	receber especialistas
descobrir coisas em comum	ir às turmas	tomar providências	registrar no sistema (<i>software</i>)
dialogar	juntar forças	trazer conhecimentos	repassar informações
diminuir o número de alunos da escola	lançar os registros	troca de secretário	tomar decisões
dirimir insatisfações	levar pro grupo	trocando informações	verificar demandas
discutir	mediar relações	utilizar verbas	verificar faltas
disponibilizar recursos	minimizar conflitos	valorizar	zelar pelo patrimônio
dissolver	mitigar efeitos da falta de recursos	viabilizar	
divergência	montar	votar	
distribuir informações			
divulgar campanhas de saúde			

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Há semelhanças também em ações voltadas à gestão das escolas, como comprar, distribuir, escolher, identificar, lançar notas/registros, organizar, planejar, promover, repassar informações e tomar decisões.

Com relação às ações diferentes em sua denominação, elas decorrem das práticas que também se diferenciam entre as escolas. Na EBALV, por exemplo, há ações relacionadas à prática de readaptação, como realocar e modificar a função; há ações relacionadas à prática de educação por projetos, como convidar e receber especialistas; e ações relacionadas à prática de gestão compartilhada, como articular, construir, inteirar-se, interagir e distribuir.

As ações peculiares à EBIAS se referem, por exemplo, àquelas práticas que a diferenciam, como a prática de gestão de conflitos – agir ao primeiro sinal, apaziguar, apartar, antever, dar sermão, dirimir insatisfações, evitar o agravamento, gerar BO; à prática de gestão de urgências – “apagar incêndio”, garantir que as aulas aconteçam, resolver emergências e mitigar efeitos da falta de recursos; “conjunção” – agregar pessoas, criar e manter grupos, estreitar laços e juntar forças; à de orientação – aconselhar, suporte emocional e comportamental, divulgar campanhas de saúde e sugerir cursos de ação; e facilitação e suporte – captar e disponibilizar recursos e estruturar a escola.

5.4 MEIOS

Os elementos de forma, modo ou a maneira como se executam as ações de uma prática também são distintos entre as escolas, resguardando alguma similaridade: ambas cultivam o aprendizado mútuo, a abertura e a disponibilidade; procuram agir dando assistência e atenção e valorizando a autonomia e a unidade do grupo, mantendo o senso de grupo e de pertencimento e gerando confiança; utilizam sistema (*software*), formulário, votação, reuniões, representação, conversas; aprimoram sua atuação com a experiência e com formações; possuem projetos pedagógicos (com usos distintos) e têm uma posição antagônica quanto a dispensar os alunos: a EBIAS, quando necessário, dispensa os alunos dos anos finais, enquanto a EBALV tem como diretriz nunca dispensar as crianças (note-se que são idades diferentes). O comparativo pode ser visto no quadro 28.

Quadro 28 – Comparativo dos meios/maneiras que formam as práticas em cada escola

EBIAS			EBALV
abertura	diminuição de reuniões	perfil voltado ao bom relacionamento interpessoal	abertura
abrangência	dispensar os anos finais	periodicidade	agenda regular
aceitação	disponibilidade	planejamento de gestão	aprendizado mútuo
acolhimento	<i>e-mail</i>	planejamento didático	área informatizada
acompanhamento	empatia	política de atendimento o tempo todo	assistência
aconselhamento	envio de bilhetes	PPP	atenção
aguardar que deixem a escola	envolvimento	presencial	autonomia
alinhamento	esclarecimento frequente	principais atividades	biblioteca
didático	estar junto	priorizar as turmas dos anos iniciais	clareza
ambientação	estar presente	projetos educativos	coesão
apoio	eventos técnicos	rearticulação	companheirismo
apreço	experiência	recursos	compartilhado
aprendizado mútuo	fazer junto	reflexão	comprometimento
assistência	festas	regularidade	confiança
assumir uma turma	formação	relacionamento genuíno	conhece uma por uma
atensão	formulário	relatório	conversas
atendimento	frequência	reposição de aulas	disponibilidade
atuação conjunta	gestão	representação	disponibilização do espaço
autonomia	democrática/participativa	resolução conjunta	divisão de responsabilidades
avaliação complementar	grupos formais	respeito ao próximo	documentação
avaliação formativa	grupos informais	restaurar o bom ambiente	envolvimento
boa convivência	harmonia	reunião	escuta
cautela	humanidade/ civilidade	reverter o	experiência
clima de cordialidade	identidade da escola		fazer com que se sintam parte
<i>coffee-break</i>	iniciativa		formação
compreender o outro	intenção de grupo		formulário
compreensão	interação contínua		grupo como construtor
comunicação	jogar água		lema
conceitos e descritores	ligações		liberdade de expressão
	limite de atuação		não dispensar aluno
	linguagem		objetividade
	maior dedicação		
	maturidade		
	mediação		
	metas		

confiança	minimização da falta de preparo	quadro	olhar com o ponto de vista do outro
confraternização	mobilização	sensatez	paciência
conhecer a realidade	momentos institucionais	senso de unidade	palestras
conversa	não banalização	sentimento de pertencimento	pauta
convivência	naturalidade	sentimentos	permissão para atividades comunitárias
correspondência	negociação	ser acessível	prazo determinado
curso de ação diferenciados	olhar voltado para o aluno	sistema (<i>software</i>)	processo legal
dar importância	opinião	sutileza	projeto pedagógico
decisões autônomas	orientação	tato	representação
decisões conjuntas	padrão de conduta	telefone	retribuição
dedicação integral	parceria	ternura	reuniões
deixando atividades de lado	partilhada	tolerância zero (drogas)	sala comum
delicadeza	pegar junto	união	sempre aberta
descontração		validação	senso de grupo
desenvolvimento de projetos		valorização	senso de pertencimento
diagnóstico		verba extra	sintonia
diálogo		vínculos fortes	sistema (<i>software</i>)
diminuição das atividades regulares		vivência da escola como um todo	tema anual
		voluntariado	trabalho conjunto
		votação	trabalho de pesquisa
			unidade
			votação

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As diferenças entre os meios de se realizar as práticas mostram que a EBALV opera com base em organização e planejamento (objetividade, clareza, lema, pauta, prazo determinado, tema anual, documentação, agenda regular e divisão de responsabilidades), procura fazer melhor uso de sua estrutura (sala comum, permissão para atividades comunitárias, área informatizada e biblioteca) e colocá-la à disposição de seus objetivos pedagógicos (palestras, trabalho de pesquisa e conhecer as crianças, uma por uma), bem como criar um ambiente favorável ao trabalho conjunto (coesão, companheirismo, paciência, comprometimento, envolvimento, escuta, fazer com que se sintam parte, grupo como construtor, liberdade de expressão, sintonia).

Já os meios da EBIAS se distinguem pelo desenvolvimento deliberado de vínculos (aceitação, acolhimento, aconselhamento, apoio, apreço, compreensão, confraternização, descontração, diálogo, festas, relacionamento genuíno, dedicação integral, empatia, envolvimento e vivência da escola como um todo); pela gestão mais voltada para resolução imediata dos acontecimentos (tolerância zero, priorização, assumir uma turma, decisões conjuntas ou autônomas, deixar atividades de lado, diminuição das atividades regulares e reuniões e mediação); uma valorização da atuação conjunta, de estar presente (compreender o outro), da convivência e de conhecer a realidade com maturidade (ambientação), a fim de minimizar a falta de preparo para as situações do cotidiano (formação, eventos técnicos), maximizar o olhar voltado para o aluno (atendimento, ser acessível, reflexão, orientação, negociação, interação contínua, humanidade, civilidade, esclarecimento frequente, avaliação complementar, formativa) e deixar prevalecer a intenção de grupo, a gestão democrática/participativa, com espaço para opinião e também para o voluntariado.

5.4 MOTIVOS

Ao observar os motivos pelos quais as práticas são realizadas, é possível perceber aspectos bastante próximos na motivação que orienta as práticas nas escolas (quadro 29): manter a visão do todo e trabalhar em conjunto (gestão compartilhada) com a participação e a visão completa da situação (“conjunção”); fazer que o processo educacional ocorra da melhor forma (acompanhamento, “formativação”) com a contribuição para o desenvolvimento do aluno (criação e fortalecimento de vínculos) e nortear a boa educação dos alunos (orientação).

Quadro 29 – Comparativo dos motivos que orientam as práticas de cada escola

EBIAS		EBALV	
Prática	Motivo	Prática	Motivo
“Conjunção”	<ul style="list-style-type: none"> - crença de que com a participação se resolve melhor; - situações resolvidas com maior densidade; - tem-se visão mais completa da situação. 	Gestão compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a visão do todo, trabalhar em conjunto e envolver a todos.

Criação e fortalecimento de vínculos	<ul style="list-style-type: none"> - estabelecer e aprofundar relações; - fortalecer o senso de pertencimento; - gerar identificação e sentimento de orgulho; - contribuir para o desenvolvimento sadio do aluno. 		
Facilitação e suporte	<ul style="list-style-type: none"> - funcionamento pleno da escola; - condições ideais para o bom trabalho de todos; - amparar o ensino. 	Acompanhamento	- Fazer com que o processo de educação escolar aconteça da melhor maneira.
“Formativação”	<ul style="list-style-type: none"> - auxiliar na resolução de problemas; - contribuir para o processo educacional e para a profissão docente; - melhorar o desempenho. 		
Gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - ter um ambiente pacífico e bons relacionamentos. 	Educação por projetos	- Empoderar a criança, para que participe do seu próprio processo educativo.
Gestão de urgências	<ul style="list-style-type: none"> - gerenciar necessidades imediatas para minimizar seus impactos sobre o funcionamento regular da escola. 		
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> - nortear a boa educação dos alunos, especialmente no que se refere a aspectos comportamentais e que não são vistos em sala de aula. 	Readaptação	- Manter e valorizar a contribuição do funcionário e da equipe.
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - organizar e coordenar as atividades em prol do cumprimento do que se deseja pra escola. 		

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como diferença marcante, a EBALV tem uma dedicação mais direta para o empoderamento do aluno, ainda que trabalhe apenas com os alunos de idade menor nas séries iniciais (a EBIAS trabalha com as séries iniciais e finais). Desde os primeiros anos de estudo, a criança é orientada e conduzida a construir suas escolhas e a participar decisivamente do seu processo didático-pedagógico, em que aprende também a interagir em processos grupais e de tomada de decisão coletiva.

Outra diferença significativa é a valorização do corpo de funcionários que ocorre na EBALV. Essa escola tem uma dedicação em manter as pessoas que lá trabalham, mesmo que tenha que realocá-las, o que na EBIAS não apareceu como algo prioritário, uma vez que foi mencionado o afastamento de profissionais ao invés de mantê-los.

5.5 CONTEXTO

O contexto é um elemento que diferencia significativamente as práticas de liderança das duas escolas (quadro 30). Os aspectos que estas têm em comum se referem ao ano de 2016, que foi atípico para ambas em decorrência das ausências de professores e greves, e a algum compartilhamento de âmbito institucional: APP (associação de pais e professores), crianças/alunos, pais, PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), polícia militar, posto de saúde, professores, profissionais, Prova Floripa, terceirizados, sindicato, SME (Secretaria Municipal de Educação) e rede municipal.

Quadro 30 – Comparativo dos contextos que influenciam as práticas em cada escola

EBIAS			EBALV
2016	demandas	pais/responsáveis	2016
ações planejadas e regulares	comportamentais	paralisações	afastamentos
acontecimentos	dificuldades de aprendizagem	paralisações nacionais	analfabetismo
ACT	diminuição de	perfil dos alunos	APP
agressão física	verbas	PMF	assessor
agressão verbal	direitos	Polícia Militar	ausências
alto custo	educação	política de	CE
aluno(s)	comportamental	inclusão	centro
ambiente físico	escola como	posto de saúde	comunitário
anos finais	tortimento	problemas	comissão de
anos iniciais	estresse	professor(es)	avaliação
APP	ex-alunos	profissionais	comunidade
ausência de			conselho de classe

profissionais autoridade familiar auxiliares de sala avaliação quantitativa <i>bulling</i> calendário anual Caminhão da Oftalmologia casa da diretora chegada/saída círculo das pessoas próximas círculo dos sem vínculo comunidade comunidade do bairro comunidade escolar conflito conflito aluno- aluno conflito aluno- professor conflito pais- equipe pedagógica conflito professor- turma conflito pais- professores conflito professor- equipe pedagógica conflito turma- aluno Conselho de Assistência Social Conselho Tutelar contexto familiar, afetivo, cultural e cognitivo do aluno Contratação (efetivos e temporários) convivência em grupo cultura do indivíduo delegacia	FACE falta de preparo falta de recursos e materiais família família do aluno família do professor família dos profissionais formação formação acadêmica X atuação profissional fornecedores de materiais GE greve heterogeneidade história com a escola Hospital Universitário idade imagem da escola imprevistos LDB matéria MEC metodologias negação do trabalho escolar Núcleo Desenvolver número de alunos nutricionista terceirizados onde mora onde pai/mãe trabalha outros bairros pais pais/família	Programa Saúde na Escola Prova Floripa quantidade de alunos questões sociofamiliares recém- concursados recreio rede de ensino rotatividade sala dos professores sala multimeios sexualidade Sindicato sistema (<i>software</i>) SME somar apoio tempo de convivência tempo de experiência tendência à redução de conflitos terceirizados tipo de contratação do profissional troca de xingamentos turma(s) turnos UFSC uso de drogas valores valores fundamentais violência	crianças demandas emergenciais educação integral equipe reduzida Feira de Ciências greves grupo de professores efetivos igrejas limitações cognitivas mal-estar museus pais perícia PMF polícia militar posto de saúde PPP professores profissionais profissionais designados profissionais substitutos profissional externo projetos extraclasse projetos pedagógicos Prova Floripa Provinha Brasil RAF rede municipal saídas de estudo salas de aula servidores sindicato SME terceirizados universidades vizinho
---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em contrapartida, os principais elementos contextuais que as distinguem são as características comunitárias e sua relação com a comunidade, as características familiares do aluno/criança, o tipo de demanda emergencial e sua consequente resolução (conflitos, vagas, drogas, violência), bem como a idade dos alunos/crianças, as séries atendidas (anos iniciais e anos finais) e a quantidade de alunos/crianças.

5.6 ELEMENTOS

Cabe registrar que não tive o intuito de descrever e tratar à exaustão os elementos que compõem as práticas, nem mesmo sua comparação. Trabalhei com o conteúdo dos elementos que emergiram das entrevistas e que mostraram a relevância da comparação. É possível que haja mais elementos em comum do que aqueles que registrei aqui, e é possível que haja outros elementos compondo as práticas, mas que não foram identificados nos dados das entrevistas. Porém, nesta pesquisa, trouxe aquilo que considere ser o mais relevante para o tema em estudo.

A partir da análise das comparações feitas entre os elementos que formam as práticas, posso afirmar que as escolas se diferem primeiramente pelo contexto em que estão inseridas; depois, pela forma como agem; em seguida, devido às ações diferentes de cada uma; e, por último, por algumas diferenças entre as pessoas que realizam as práticas. Para comprovar isso, utilizei um simples índice formado pela quantidade de itens semelhantes e o dividi pelo número total de itens de cada uma das escolas. O resultado está apresentado no quadro 31.

Quadro 31 – Comparativo entre os elementos das práticas em cada escola

Elementos das práticas	Índice EBIAS	Índice EBALV	Semelhança
pessoas	0,66 (8/12)	0,8 (8/10)	Alta
ações	0,19 (25/129)	0,55 (25/45)	Média
modos/maneiras	0,14 (20/135)	0,37 (20/53)	Média
contexto	0,12 (15/119)	0,31 (15/47)	Baixa

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É possível avaliar que na EBALV é bastante característico o trabalho conjunto mais orgânico, até pelo fato de os profissionais da equipe trabalharem todos na mesma sala, ao mesmo tempo e lidando com as demandas em conjunto, ainda que seja uma demanda da diretora

ou das coordenadoras. Dessa forma, a equipe compartilha todo o trabalho, com cooperação e união, e toma decisões conjuntas através de conversas; procura observar todos os aspectos que envolvem determinadas decisões; envolve todos os públicos da escola e faz com que todos os públicos efetivamente participem. A presença dos pais é muito marcante e parece ser uma consequência da relação que a escola criou e mantém com a comunidade, e vice-versa, o que difere das práticas da EBIAS.

A EBIAS está em um momento de querer trazer de novo os pais para a escola. A escola já teve um momento melhor, mas a fase de agora não está tão favorável. A direção está sendo modificada, pois a diretora atual está se desligando dessa função, e certamente haverá mudanças na gestão. Talvez assuma o administrador, ou alguém de fora. O que se destaca nessa escola é a intensa dedicação da sua equipe pedagógica para torná-la um local adequado à educação, compatibilizando o resquício de uma cultura baseada na violência e na desvalorização do ambiente escolar com a transição para uma cultura em que o vínculo é forte, os valores compartilhados são positivos (o aprendizado, o espaço salutar para convivência com a comunidade, a qualidade do ensino) e dando espaço para uma gestão que consiga pensar o futuro, em que as urgências sejam mínimas ou que não tenham tanto impacto no cotidiano da escola.

5.7 PERCEPÇÕES SOBRE LIDERANÇA

A percepção de liderança na EBIAS envolve diplomacia, atenção e dedicação para o outro. Saber compartilhar também foi apontado como característica de liderança e conduz o grupo para um objetivo comum; assim como é importante saber nortear o caminho para esse objetivo. Liderança agrega, junta, sugere, se põe no lugar do outro, reconhece erros e aceita mudanças. É comandar, em detrimento de mandar, e saber congregar os diferentes motivos para manter a equipe em movimento e para que permaneça junta. Liderar é trabalhar a criação e a defesa de um ideal, é dar liberdade para a equipe trabalhar e continuar o caminho junto, é descentralizar.

A EBALV percebe liderança como companheirismo e abertura para o diálogo; liberdade para o grupo se expressar e se envolver com seus membros e com o trabalho realizado; transparência, comprometimento com tudo o que se propõe a fazer, não com uma coisa somente: caminhar na direção a que se propôs, trazendo o grupo junto; com jeito, com uma maneira diferente, com diálogo aberto,

conquistando e se deixando conquistar, deixando todos darem sua opinião, escutando o outro. Assim, o grupo ganha força e união e consegue obter resultados positivos, de cumprimento do propósito, do dever, pois houve dificuldades mas o grupo conseguiu cumprir os objetivos. Caso não tenha conseguido cumprir todos os propósitos, dispõe-se a tentar novamente, para cumpri-los no ano seguinte, com transparência. Nessa escola, liderança envolve crenças compartilhadas e confiança no outro, ao invés de ordem ou chefia; é ter motivação para continuar, abertura para falar quando dará certo ou quando considera que não dará; trocar ideias para resolver impasses; é saber pedir ajuda, fazer o grupo comprar a ideia e decidir fazer junto: motivar as pessoas a fazer porque querem fazer (e não porque foram mandadas). Saber lidar com as diferentes situações que aparecem, ter calma, paciência, é dialogar, descentralizar e distribuir tarefas.

Quadro 32 – Comparativo entre os conceitos de liderança em cada escola

Conceito de liderança	
EBIAS	EBALV
aceitar mudanças	abertura para o diálogo
agregar	calma
atenção	companheirismo
comandar	comprometimento
conduzir o grupo	confiança no outro
dedicação	conquista
descentralização	crenças compartilhadas
diplomacia	cumprimento do objetivo
ideal	descentralizar
liberdade	direção
manter junto	disposição para tentar novamente
motivar	envolvimento
nortear o caminho	escutar o outro
objetivo comum	fazem porque querem fazer
pôr-se no lugar do outro	fazer junto
reconhecer erros	liberdade
saber compartilhar	motivação
sugerir	paciência
	saber pedir ajuda
	todos dão sua opinião
	transparência
	trocar ideias
	união

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É possível perceber que há mais diferenças do que semelhanças entre as práticas de liderança das escolas. Um olhar mais atento aos detalhes, especialmente às semelhanças, possibilita notar que a institucionalização ou a normatização do sistema de ensino (rede municipal de ensino) faz as escolas se assemelharem, e a maior semelhança está em quem realiza as práticas e nas ações decorrentes, isto é, os papéis formais cuja responsabilidade é coordenar os processos operacionais para que se cumpra o objetivo da escola. O quadro 33 resgata as semelhanças entre os elementos das práticas das duas escolas.

Quadro 33 – Semelhanças entre os elementos das práticas de liderança nas escolas

Elemento da prática	Semelhanças	
Quem	administradora comissão de avaliação coordenadoras diretora equipe gestora/pedagógica pais professores secretária	
Ação	acompanhar aproximar atender auxiliar avaliar chamar comprar conferir conversar coordenar distribuir entrar em contato esclarecer	escolher gerar confiança identificar lançar notas mediar organizar ouvir participar planejar promover repassar informações tomar decisões
Modo	abertura aprendizado mútuo assistência atenção	formulário não dispensar aluno projeto pedagógico representação

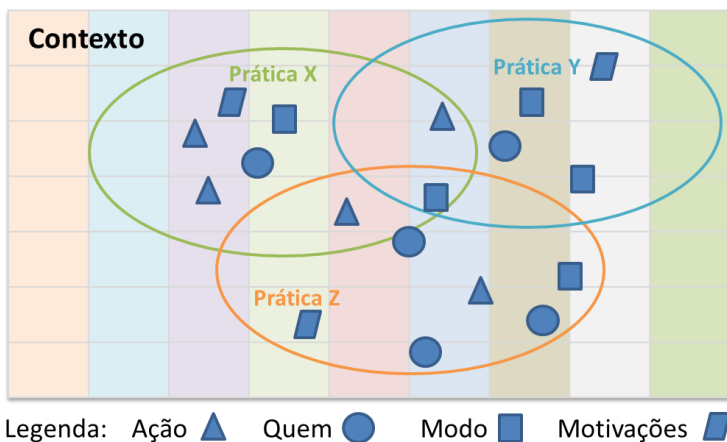
	autonomia confiança conversas disponibilidade experiência formação	reuniões senso de grupo senso de pertencimento sistema (<i>software</i>) unidade votação
Motivo	participação/envolver a todos visão do todo contribuir para o processo educativo e norteá-lo	
Contexto	2016 APP ausências crianças greves pais PMF polícia militar	posto de saúde professores profissionais Prova Floripa rede municipal sindicato SME terceirizados
Percepção de liderança	descentralização nortear/dirigir liberdade fazer junto motivar	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pode-se dizer que, na medida em que os elementos das práticas se particularizam, em que o controle da PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) é menor ou inexistente, começa a se verificar um espaço maior para as diferenças entre as escolas, nesta ordem crescente de diferenciação: pessoas, ações, modos, motivos e contexto.

Vejo, portanto, que as práticas de liderança podem ou não possuir conexões diretas entre si e que os mesmos elementos podem ter atuação diferente em cada prática, isto é, a mesma ação pode estar em mais de uma prática, o mesmo modo de fazer e as mesmas pessoas podem ser combinados e compartilhados de diferentes formas em cada prática de liderança, e o mesmo item de contexto exerce influência diferenciada sobre cada prática e sobre o conjunto de práticas de uma escola. Uma representação desses aspectos pode ser vista na figura 12.

Figura 12 – Esquema genérico das práticas de liderança nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por fim, o contexto pode ser visto como o elemento que mais exerce influência sobre a dinâmica das escolas estudadas, notadamente no que se refere aos aspectos contextuais não institucionais (bairro, características demográficas). Ou seja, as práticas das escolas se formam mais pelo contexto em que se encontram do que pelo ambiente institucional que as formata.

Percebi que a realidade das escolas que estudei contradizem o que Lima (1998) pontuou acerca de “uma realidade imutável”, imposta pelo modelo escolar vigente. Elas se coadunam com o exposto por Oliveira (2006), pois procuram fazer o que é preciso fazer. Em ambas as escolas pude notar que há um respeito às normas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e exigências da SME (Secretaria Municipal de Educação) e PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), por exemplo, que coexiste com uma forma peculiar de gerenciá-las e de realizar suas atividades pedagógicas. Até mesmo as reuniões com os professores para programação dos conteúdos e didática são feitas de maneiras distintas em cada escola.

Com relação às verbas recebidas da PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis) para serem aplicadas em suas operações, o maior desafio é o de gerenciá-las de acordo com as regras de uso dos recursos e prestação de contas. Ou seja, o maior desafio é aplicar corretamente os recursos públicos, seja escolhendo adequadamente o seu destino, seja relatando essa aplicação nas datas corretas, para que novas verbas sejam

disponibilizadas. Mesmo assim, é importante criar e acionar outras fontes de arrecadação para conseguirem realizar contratações e compras que são necessárias mas não são cobertas pela PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis). Assim, o êxito da EBIAS e da EBALV não depende de conseguirem aumento de orçamento, mas, como apontado por Lima (1998) ou Batista Filho e Cabrera (2008), de utilizar apropriadamente os recursos em benefício do imperativo social das escolas (DRUCKER, 1986).

Pelas histórias relatadas e pelas falas dos sujeitos, as duas escolas que estudei têm credibilidade diante de suas comunidades (cada uma em seu bairro), contradizendo o exposto por Marques, Pelicioni e Bicudo Pereira (2007), Batista Filho e Cabrera (2008), Faria Filho (2010), Bittar e Bittar (2012), segundo os quais as escolas são precárias. Vejo a necessidade de expor mais o trabalho sério realizado por elas e não as responsabilizar de modo unilateral pela preparação das crianças e jovens. A família do aluno também possui responsabilidade pela sua formação e preparação cidadã.

Neste estudo, pude perceber aspectos negativos na formação do professor, excessivo aparelhamento das escolas e sua ideologização (OLIVEIRA, 2006), nas frequentes ausências dos docentes e na realização periódica e frequente de greves (aspectos que marcaram as dinâmicas de ambas as escolas em 2016), bem como a influência significativa do sindicato sobre os professores e, conseqüentemente, sobre o funcionamento das escolas.

Apesar disso, tanto a EBIAS quanto a EBALV estão criando maneiras próprias de se desenvolver, primando pela participação e pela autonomia. Vejo que elas podem valorizar ainda mais suas competências e assim fortalecer sua gestão, conforme recomendam Batista Filho e Cabrera (2008).

A valorização das competências passa por sustentar a gestão partilhada, que já é realidade nessas escolas. Ambas possuem práticas de liderança que envolvem suas equipes e independem da figura da diretora, ainda que esta exerça influência sobre as dinâmicas geradas e sobre a forma de se conduzir as práticas. Assim, por mais que as práticas de liderança sejam descentralizadas, a figura da diretora estará presente como um referencial de conduta e de responsabilidade para os integrantes das equipes de liderança, ratificando Cabrera, Oñate e Alfaro (2005), mas se diferenciando do que foi afirmado por Lück (2009).

Ouso dizer que vejo na abordagem da liderança como prática uma forma de valorizar o que já é feito nas escolas estudadas. E perceber o que já é feito nas escolas é encontrar um pouco de cada uma das

principais abordagens de liderança escolar: nas reuniões pedagógicas entre as equipes de liderança e os professores (liderança instrucional); na gestão participativa e na formação de vínculos (liderança transformacional); na percepção de que os alunos não são mais os mesmos (em razão de seus interesses, acesso à informação e sua relação com as tecnologias de informação – celulares, *tablets* e *notebooks*) e demandam diferentes estratégias educacionais em um contexto social diverso (liderança moral); a fusão ou o intercâmbio entre gestão escolar e liderança (liderança gerencial); na cultura da pluralidade e da inclusão (liderança pós-moderna); na colaboração entre integrantes da equipe de liderança com as demais pessoas e instituições com as quais a escola se relaciona (liderança interpessoal); nas diferentes situações de conflito, marcadas por sua imprevisibilidade (liderança contingencial); na tomada de decisões em conjunto com a comunidade (liderança participativa); na interação, autonomia e senso de união da equipe de liderança (liderança compartilhada); ou ainda na atuação de uma liderança fluida e emergente, que pode ser exercida por diversas pessoas e é descentralizada (liderança distribuída).

5.8 PRINCIPAIS PRÁTICAS DE LIDERANÇA

O planejamento foi um aspecto que diferenciou as duas escolas; a EBIAS procura agir mais com base no que acontece no dia a dia e a EBALV procura manter o alinhamento das ações com o que foi programado no início do ano. Assim, as práticas da EBALV envolvem em sua maioria, algum planejamento das ações, as ações realizadas são conectadas com a visão do todo da escola (LEITHWOOD; JANTZI, 1999; GREYDA, 2001; MAUREIRA, 2004; AUMILLER, 2008; CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008) e procuram confluir múltiplas visões e interesses (RIVEROS-BARRERA, 2012) dos alunos, professores, equipe gestora e pais. Disso decorre a característica de imprevisibilidade (GHERARDI, 2006; RAELIN, 2011), especialmente no que se refere à interação com as crianças, pais e professores, pois se trata de situações que trazem necessidades distintas de pessoas diversas (RUTHERFORD, 2005).

A comunicação entre os integrantes da equipe gestora (EBALV) e da equipe pedagógica (EBIAS) foi mencionada como um aspecto positivo por ambas e seu contínuo aprimoramento qualifica o trabalho realizado. Spillane, Halverson e Diamond (2001) enfatizam que a comunicação e o compartilhamento de informações contribuem para a

(re)definição das práticas de liderança escolar, ou seja, na EBIAS e na EBALV forma-se um canal de geração de novas práticas ou melhoria das existentes, de modo orgânico e continuado através da comunicação.

O envolvimento e a participação da comunidade escolar nas decisões são aspectos que se mostraram importantes para ambas as escolas, no entanto, as ações que a EBALV realiza a aproximam mais de seus públicos e, com isso, possui mais adesão e participação do que a EBIAS. A EBIAS reconhece que deseja mais envolvimento, mas está em um momento de pouca participação da comunidade e aos poucos se reaproximando e chamando professores, pais e alunos para decidirem juntos. As decisões partilhadas norteiam as práticas da EBALV e da EBIAS e são consideradas importantes para a mudança e a melhoria da escola (CREEMERS; KYRIAKIDES, 2007; RIVEROS-BARRERA, 2012). Uma participação igualitária e processos democráticos devem se sobrepôr a decisões unidirecionais (as quais são inimigas da cultura da participação) (RAELIN, 2012), a fim de manter a gestão democrática (BUSH, 2010).

Um aspecto contextual marcante que baliza essa aproximação das escolas com seus públicos é o tamanho da escola. Quanto menor a escola, mas simples é criar um senso de família e o senso de pertencimento (desejado e valioso tanto para a EBIAS quanto para a EBALV) (BUSH; GLOVER, 2003; GRENDA, 2011). Encorajar o desenvolvimento de amizades entre os alunos tanto aprimora o bem-estar quanto facilita o senso de pertencimento (HATTIE, 2008) e pode ser uma nova ação para compor as práticas da EBIAS, devido ao seu tamanho e histórico de agressão. É notório que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário um ambiente seguro e não violento (HARRIS, 2006).

A importância de criar e sustentar vínculos sadios entre a equipe e desta com os alunos, professores e pais é crucial para se manter a sinergia no processo educativo, pois fortalece a coincidência de esforços, objetivos e recursos para fins mutuamente acordados (GRONN, 2002). O sentimento de confiança mútua se mostra relevante para desenvolver esses vínculos, impactando na qualidade da liderança exercida em prol do processo educativo (CARROLL; LEVY; RICHMOND, 2008) e contribuindo para estabelecer um clima de colaboração, apoio e segurança (CREEMERS; KYRIAKIDES, 2007).

A prática de orientação e acompanhamento oferece suporte e direcionamento de ações para as situações trazidas pelos professores, alunos e pais, trazendo possíveis soluções e significados para os desafios e dificuldades que aparecem, aprimorando o processo de aprendizagem

que a escola oferece, seja como instituição que provê ensino, seja como instituição que provê trabalho (HATTIE, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo recupero os objetivos da pesquisa, evidencio os resultados mais relevantes e saliento as contribuições do trabalho para a literatura. Em uma pesquisa de cunho interpretativo, além dos achados, trago aspectos da experiência que vivenciei no campo, e completo esta seção com algumas sugestões para estudos futuros.

6.1 RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Iniciei este estudo com o interesse por saber mais sobre o processo de liderança nas escolas públicas, através das lentes da prática de Raelin (2011, 2016). Através da pesquisa qualitativa de Merriam (1998) e da análise temática de Braun e Clarke (2006), conduzi o estudo e organizei os dados das realidades com as quais me defrontei. Estive presente nas escolas para observar suas dinâmicas, procurei não interferir, mas me dedicar a compreender o que acontecia, seja através de anotações, seja através de conversas e das entrevistas que realizei e das posteriores descrições e análises.

Vejo como principais contribuições deste estudo a descrição de duas realidades pautada na abordagem da liderança como prática, contribuindo para o avanço de pesquisas nessa área; a clareza gerada pela organização dos dados de modo a tornar a realidade acessível e compreensível e a identificação de práticas de liderança que podem ser uma referência para a observação das próprias realidades estudadas e de outras realidades também; e a comparação entre as realidades que, ao acentuar semelhanças e diferenças, permite compreender ainda melhor o tema da liderança.

Estive no campo por alguns meses, ao todo seis, se contados como um tempo contínuo. Mas houve momentos de maior assiduidade às escolas e momentos de convivência menos frequente. Analisei os documentos que me foram disponibilizados nestas visitas, mas percebo que eles são apenas um complemento daquilo que pude observar e vivenciar. A realidade é mais rica e bela para além dos documentos.

As falas que relataram o dia a dia nas escolas e sua análise me possibilitaram identificar, descrever e compreender suas práticas de liderança e assim cumprir o meu objetivo primordial – compreender o processo de liderança nas escolas a partir da perspectiva da liderança como prática. Compreendi que as práticas de liderança podem inicialmente ser confusas e emaranhadas mas se forem cuidadosamente

organizadas, podem ser vistas como um processo organizacional que serve muito bem para o contexto escolar da EBIAS. Quanto à EBALV, compreendi que as práticas de liderança não precisam ser complexas para dar conta da complexidade de uma escola. A clareza e simplicidade de sua representação está longe de denotar a grandeza do trabalho que seus profissionais realizam com as crianças, suas famílias e a comunidade.

Neste estudo, identifiquei as práticas de liderança (objetivo específico “a”), denominei-as e as descrevi (objetivo específico “b”): “conjuntação”, criação e fortalecimento de vínculos, facilitação e suporte, “formativação”, gestão de conflitos, gestão de urgências, orientação e planejamento; e gestão partilhada, acompanhamento, educação por projetos e readaptação, procurando encontrar inspiração na própria fala dos entrevistados. Busquei ser o mais fiel que pude à realidade que captei através das entrevistas e observações.

A comparação entre as práticas de liderança das escolas (objetivo específico “c”) aprofundou minha percepção sobre suas dinâmicas, a ponto de encontrar na observação e comparação dos elementos das práticas o que faltava para entendê-las isoladamente e na relação que formam entre si.

Algumas práticas me chamaram mais a atenção pela importância que demonstram na dinâmica do processo de liderança e pela consistência com que são mantidas: a prática de criação e fortalecimento de vínculos (imagino que sem isso a EBIAS não estaria imprimindo a mudança para um ambiente seguro e agradável); a prática de readaptação (quando se poderia pensar em um profissional que se dispõe a aprender uma nova atividade, mesmo depois de sofrer incapacitação em uma atividade anterior, no mesmo ambiente?); as práticas de “conjuntação” e gestão compartilhada (por serem a melhor representação daquilo que se chama de “gestão democrática”: o que interessa é fazer junto e se envolver); e a prática de /orientação (pela abrangência que possui, apoiando e influenciando na vida familiar do aluno, com uma importância social imensurável).

Pensar as práticas de liderança como conjuntos de ações, pessoas, modos e motivos, que são influenciados – e muito – pelo contexto, permitiu criar uma maneira simples de compreendê-las, ainda que a realidade não acompanhe tal simplicidade. Assim, vejo a principal contribuição de minha pesquisa para a abordagem que utilizei – a liderança como prática – e para as escolas públicas brasileiras no sentido de valorizar o que as escolas já fazem e mostrar que é possível modificar

essa realidade com vontade e muito trabalho (como a EBIAS está fazendo) (objetivo específico “d”).

Observar a liderança como uma prática social permite que se mantenha esse espaço de liberdade e autenticidade, pois não há julgamentos, apenas disposição e dedicação para realizar o que precisa ser feito.

As diretoras, em ambas as escolas, são consideradas como referência de comportamento e de experiência naquelas realidades. A postura delas, de continuar aprendendo, contagia toda a equipe. Ainda que elas estejam na função de direção, isso não impede que outra pessoa dirija a escola em alguns momentos, ou seja, a direção quem dá é o grupo, com suas diferentes visões sobre a mesma realidade, uma prática que talvez um “clássico” da liderança teria dificuldade em perceber e aceitar.

A união torna o trabalho mais leve e recompensador, auxiliando a manter a disposição mesmo em momentos de crise e dificuldades. Nesse contexto, ser diferente não atrapalha a união, ao contrário, a fortalece.

A compreensão da liderança nas escolas, nessa perspectiva que é a liderança como prática, parte da ideia de que o que é feito e como é feito já é válido, já tem valor só pelo fato de acontecer. Não é necessário manual, não é necessário aprender artificialmente como essa realidade deveria ser. Vejo que as escolas deveriam se ater mais a isso, à sua própria realidade, e menos a modelos pré-moldados. As escolas precisam valorizar mais e melhor o trabalho que já realizam e sua história, pois somente assim será possível construir uma nova – e bela – realidade educacional.

O impacto que o contexto exerce sobre a formação das práticas de liderança ficou muito claro, especialmente pela diferença entre as dinâmicas das duas escolas estudadas. A comunidade na qual a escola se encontra e suas características, a quantidade de alunos que possui, a história da escola e das pessoas que a frequentam, bem como o perfil dessas pessoas (idade, cultura, ambiente familiar) influenciam enormemente o desenrolar dos acontecimentos e das ações.

Posso dizer que o trabalho de liderança é em grande parte emergente e baseado na experiência, pela influência e imprevisibilidade que o contexto exerce sobre a prática. Não há outro local onde o trabalho de liderança possa ocorrer senão onde as principais atividades ocorrem, isto é, o trabalho de liderança ocorre onde ele é necessário para se operar uma missão ou um grande objetivo. Também é necessário reservar um momento adequado para se depurar esse trabalho, não em silêncio e nunca sozinho, porém, sempre congregando, agindo e

pensando em conjunto. Enfim, o diálogo, a conversa, o acompanhamento, a união, a aproximação, o vínculo, o senso de missão são as principais “ferramentas” e técnicas das quais a liderança escolar se utiliza.

6.2 EXPERIÊNCIA PESSOAL

Minhas referências anteriores com relação a escolas públicas eram praticamente nulas, e as poucas que eu tinha advinham da falta de informação. Dessa forma, não precisei de muito trabalho para me encontrar em campo com aquela liberdade que somente a pesquisa qualitativa proporciona, sem expectativas e sem referências anteriores, procurando deixar minha história, qualquer que fosse, em suspenso, pelo menos enquanto estivesse entrevistando as pessoas e observando as escolas. Bastava que eu estivesse disposta a conhecer aquelas realidades, e disposição eu tinha de sobra.

Ao escolher a liderança como prática, parece que ganhei ainda mais liberdade, pois não precisaria procurar por nada estruturalmente específico. Poderia simplesmente encontrar o que aquela realidade traria para mim, com alguns pontos importantes a serem colhidos, de forma a manter meu escopo e não desvirtuar meu objetivo, nem me perder durante as diversas percepções que essa observação me proporcionaria.

O que vi e presenciei foi uma realidade difícil, tortuosa e desafiadora, na maioria das vezes, com pessoas admiráveis, que possuem um senso de missão incomparável e superam todas as limitações para cumpri-lo a seu modo. Em suas práticas, há espaço para a individualidade e para a autenticidade, e isso torna os grupos ainda mais coesos.

Eu, que sempre procuro “um parâmetro”, aprendi que é possível simplesmente começar, simplesmente fazer. Aprendi também que a ausência de um planejamento não impede que se possa alçar voos ousados e significativos, como o que vi na EBIAS, em sua dedicação para construir uma realidade melhor para si e para sua comunidade.

Debruçar-me sobre uma abordagem ainda pouco explorada, especialmente em nosso país, deu-me motivação, ao mesmo tempo em que me exigiu bastante tempo de análise para expressar toda riqueza que o campo me proporcionou. Ainda sinto que há ideias em minha mente que não consegui expressar com clareza, que são sutis e importantes, mas me faltam palavras para expressá-las com exatidão. Continuo, neste momento e com certeza futuramente, ensaiando a comunicação e a expressão do que observei, senti, presenciei, daquilo que vejo como

conexão. Porém, ainda não encontrei ferramenta que me ajude a transmitir toda a abrangência e significados dessa conexão.

O que presenciei e conheci nas escolas me impressionou em alguns momentos. Enquanto permanecia nas escolas, eu conseguia manter minhas referências anteriores latentes, mas assim que eu saía pelo portão, o confronto começava. Sentia admiração pelo trabalho dos profissionais tentando melhorar o ensino, tentando suprir a falta da família e da educação basilar (de valores, de humanidade), mas me sentia impotente diante da amplitude e profundidade dessa falta de valores e sua influência sobre a cultura de meu país, uma mera consequência de uma educação frágil e desvalorizada.

6.3 RECOMENDAÇÕES PARA AS ESCOLAS

Observar as realidades das escolas com certo grau de neutralidade e com a sustentação teórica da academia me possibilita tecer algumas sugestões para as escolas estudadas utilizarem como inspiração e, quem sabe, nortearem algumas decisões e ações a serem implementadas.

Como a EBIAS procura tornar sua gestão mais participativa e despertar o comprometimento especialmente de pais e alunos, cabe a ela ativar o CDE (conselho deliberativo escolar) e o GE (grêmio estudantil) e desenvolver lideranças para a gestão desses diretórios estudantis. Vejo que provavelmente essas instâncias estão carentes de liderança e que o próprio processo de liderança da EBIAS pode motivar os alunos a contribuir com as práticas já existentes. Dessa forma, essas novas lideranças, surgidas entre os próprios alunos, poderiam agregar novas práticas, oferecendo soluções para alguns dos problemas identificados e para questões importantes do contexto das práticas. Seria uma maneira de os estudantes “devolverem” a influência do contexto, saindo do papel de vítimas e passando a agir para mitigar quaisquer impactos negativos. Por exemplo: buscando aumento e melhoria dos projetos pedagógicos anuais; sendo protagonistas na criação de vínculos da comunidade com a escola; auxiliando nos eventos como celebrações do dia das crianças, festa junina, encerramento do ano letivo.

Aparentemente há, no CDE (conselho deliberativo escolar) e no GE (grêmio estudantil), um componente cultural instaurado, ainda que não desejado e nem intencional: a cultura da não participação ou do não envolvimento. Contudo, tal como foi feito com relação à imagem da escola, que era vista como violenta e passou a ser uma escola admirada, pode-se pensar em aos poucos transformar essa realidade, para que a escola se torne efetivamente mais participativa para os principais grupos

envolvidos: pais, alunos e professores. Assim, observo que a equipe pedagógica poderia gerar ações junto aos professores para educar os alunos a participarem de uma forma adequada, que não seja pichando muros, rabiscando paredes e mesas, mas sim, aprofundando os vínculos que são tão importantes para o ensino.

Em relação à EBALV, por melhor que esteja realizando suas atividades atualmente, vejo que esta escola poderia atuar para completar o quadro de especialistas da educação, trazendo supervisor pedagógico, orientador educacional e procurando manter a função de administradora. Com isso se mitigaria o risco de sobrecarregar a atual equipe gestora, e as boas práticas de liderança poderiam ser ampliadas.

De maneira geral, recomendo que as escolas continuem a desenvolver sua própria maneira de gerenciar urgências e emergências, de modo que interfiram o mínimo possível no planejamento organizacional e pedagógico. É importante saber gerenciar o imprevisto, mas também é imprescindível manter um objetivo maior, no âmbito organizacional, que norteie as atividades escolares e una todos os públicos envolvidos (alunos, professores, pais e comunidade).

Como última recomendação, sugiro que cada escola valorize mais aquilo que já foi desenvolvido. Que as escolas encontrem sua própria maneira de gerenciar, de liderar e de ensinar, avaliando e aprimorando o que dá certo e desenvolvendo o discernimento e a capacidade de deixar de lado o que não funciona, dando espaço para novas ideias e, neste caso, também procurando informações externas, para adaptá-las à sua realidade.

6.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O foco desta tese foram as práticas de liderança em escolas públicas, com ênfase no grupo gerencial das escolas. Como foi possível notar, em pesquisas semelhantes cabe também ouvir professores e conduzir o estudo com práticas de liderança pedagógica ou didática. É pertinente ouvir os próprios alunos para ampliar a percepção sobre o que ocorre nas escolas e sobre o processo de aprendizagem, que envolve mudanças comportamentais e não apenas aquisição de conhecimento regulamentar.

Aos futuros pesquisadores proponho estudar em profundidade de que maneiras o contexto e seus elementos exercem influência sobre a liderança e suas práticas, para compreender as dinâmicas geradas a partir das mudanças nos elementos contextuais. Como principais elementos a serem pesquisados, sugiro as dimensões da escola (em

número de alunos), a idade dos alunos e as séries atendidas (séries iniciais ou séries finais), o nível de heterogeneidade presente nos grupos de alunos e de professores, a relação entre o número de alunos e o número de professores e suas decorrências.

Sugiro, também, pesquisar a história de vida das diretoras destas escolas estudadas, e o que elas representam na atividade escolar, uma vez que estavam à frente da gestão da escola por pelo menos oito anos consecutivos.

Em pesquisas futuras também se poderia avaliar o processo eleitoral, dito democrático, que ocorre periodicamente nas escolas municipais, e sua relação com os próprios atores da escola e da comunidade. Essa pesquisa teria o objetivo de conhecer os processos de escolha de diretor(a), que não foram feitos por meio de eleição, o motivo para isso e precedentes abertos, que são contrários à eleição, mas que aparentam ter caráter mais democrático.

Enfim, sugiro tornar mais denso o conhecimento sobre como se constroem os vínculos entre as pessoas em um grupo, as formas de se estabelecer vínculos em determinados contextos, o papel da liderança nessa aproximação entre as pessoas de um grupo e a importância do vínculo para a liderança emergir e se perpetuar como processo organizacional.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Theory in practice: Increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- AUMILLER, B. E. **Implementation of the Baldrige education framework for performance excellence: A case study of one midwestern school district leadership team's continuous improvement efforts**. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2008, 202 p.; 3314727.
- BASS, B. M. **Leadership and performance**. New York: Free Press, 1985.
- BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: Aplicando o modelo de estilos parentais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012.
- BATISTA FILHO, A. C.; CABRERA, R. B. A. C. **Levantamento das características da escola de qualidade**. [s.l: s.n.].
- BENNETT, N. et al. **Distributed leadership: A review of literature distributed leadership**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/8534/1/>>. Acesso em: 17 dez, 2015.
- BISPO, M. D. S.; GODOY, A. S. A Etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 5, p. 684-704, 2012.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BLANCO, R.; AGUERRONDO, I.; CALVO, G. **Eficacia escolar y factores asociados**. [s.l: s.n.]. v. D
- BOLDEN, R. **The elusive nature of leadership practice: An investigation into the distribution, practice and discursive processes of leadership in universities and other large organisations**. p. 1-329, 2010.

_____. Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. **International Journal of Management Reviews**, v. 13, n. 3, p. 251-269, 18 set. 2011.

BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. **Reframing Organizations: artistry, choice, and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 4th ed., 2008.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35^a ed. Brasília: Edição Câmara, 2012.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROWN, M. H. Organizing activity in the women's movement: an example of distributed leadership. In: KLANDERMANS, B. (Ed.). **International social movement research**. V. 2. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. p. 225-240.

BROWN, M. H.; HOSKING, D. M. Distributed leadership and skilled performance as successful organization in social movements. **Human Relations**, v. 39, n. 1, p. 65-79, 1986.

BRUNI, A.; GHERARDI, S.; PAROLIN, L. L. Saber em um sistema de conhecimento fragmentado. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. (Ed.). **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 128-142.

BURNS, J. M. **Leadership**. New York: Harper and Row, 1978.

BUSH, T. The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? **School Leadership and Management**, v. 18, n. 3, p. 321-34, 1998.

_____. From Management to Leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 36, n. 2, p. 271-288, 2008.

_____. The Importance of leadership and management for education.

Theories of educational leadership and management, v. 14, n. 1, p. 1-22, 2010.

BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership: concepts and evidence. **National Clollege for School Leadership**, v. 2005, p. 42, 2003.

CABRERA, Ó. M.; OÑATE, S. G.; ALFARO, L. Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido Remodeling the sense of leadership within contemporary school organizations: Distributed leadership perspective. v. 27, n. 2016, p. 689-706, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47079>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

CAMBURN, E. et al. **Educational evaluation and policy analysis distributed leadership in schools: The case of elementary schools**. 2003.

CARROLL, B.; LEVY, L.; RICHMOND, D. Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. **Leadership**, v. 4, n. 4, p. 363-379, 2008.

CARSON, J. B.; TESLUK, P. E.; MARRONE, J. A. Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 5, p. 1217-1234, 1 out. 2007.

CHENG, Y. C. The changing context of school leadership: implications for paradigm shift. In: LEITHWOOD, K. (Ed.). **Second international handbook of educational leadership and administration**. [s.l.: s.n.].

CHIRICHELLO, M. Building capacity for change: transformational leadership for achool principals. ANNUAL INTERNATIONAL CONGRESS FOR SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT. **Proceedings...** San Antonio: ERIC – Institue of Education Sciences, 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432037.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2016.

CHONG, S. C. Critical factors in the successful implementation of knowledge management. **Journal of Knowledge Management**

Practice, v. 6, n. June 2005, p. 1-19, 2005.

COELHO, F. M. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 1261-1276, 2015.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COSTA, M. **School prestige and hierarchy: A case study on differences between schools in a municipal network**. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede. n. August, 2016.

CREEMERS, B.; KYRIAKIDES, L. **The dynamics of educational effectiveness**. London, New York: Routledge, 2007.

CREVANI, L.; ENDRISSAT, N. Mapping the leadership-as-practice terrain. In: **Leadership-as-practice: theory and application 2**. New York, NY: Routledge, 2016. p. 21-49.

CUBAN, L. **The managerial imperative and the practice of leadership in schools**. Albany: State University of New York Press, 1988.

CUNHA, C. C. DE A.; GÜNTHER, H. F. **Liderança compartilhada e distribuída: uma diferenciação**. Florianópolis: [s.n.].

CUNLIFFE, A. L.; HIBBERT, P. The philosophical basis of leadership-as-practice from a hermeneutical perspective. In: RAELIN, J. A. (Ed.). **Leadership-as-practice: theory and application**. New York, NY: Routledge, 2016. p. 50-69.

CURRIE, G.; BOYETT, I.; SUHOMLINOVA, O. Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? **Public Administration**, v. 83, n. 2, p. 265-297, 2005.

CURTIS, R.; SHERLOCK, J. J. Best practices wearing two hats: counselors working and schools. **Journal of Counseling & Development**, v. 84, n. winter, p. 120-126, 2006.

DANTLEY, M. Moral leadership: Shifting the management paradigm. In: ENGLISH, F. (Ed.). **The SAGE handbook of educational leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 34-46.

DAVIES, B. Introduction to the special edition on strategy and strategic leadership in schools. **School Leadership & Management**, v. 24, n. 1, p. 7-9, 2004.

DAY, D. V.; GRONN, P.; SALAS, E. Leadership capacity in teams. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 6, p. 857-880, 2004.

DE RÉ, C. A. T. **O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul**. [s.l.: s.n.].

DEY, I. **Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists**. [s.l.] Taylor & Francis e-Library, 2005. v. 3rd

DOLOREUX, D.; SHEARMUR, R. **The use of knowledge-intensive business services in SME manufacturing firms in Quebec: performance diagnosis and drivers of innovation by sector and region**. Quebec: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.dec-ced.gc.ca/docs/diagn-perfr-detrm-innov-eng.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

EBIAS. **Projeto Político-Pedagógico**, EBIAS. [s.l.: s.n.].

ELMORE, R. F. **Building a new structure for school leadership**. [s.l.] The Albert Shanker Institute, 2000.

ENGLISH, W. F. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Leadership and Administration**, v. 2. [s.l.] Sage Publications, 2006.

ENSLEY, M. D.; HMIELESKI, K. M.; PEARCE, C. L. The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 217-231, jun. 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. **A qualidade da escola pública: a necessidade de novos consensos**. 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/artigos/qualidadeescolapub.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FELDHOFF, T.; RADISCH, F.; BISCHOF, L. M. Designs and methods in school improvement research: a systematic review. **Journal of Educational Administration**, v. 54, n. 2, 2016.

FERREIRA, R. O. F. **Gestão escolar e tipo de liderança como determinantes dos resultados educacionais**: uma análise da Talis e Prova Brasil 2011. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2015.

FIRESTONE, W. A. Using reform: conceptualizing district initiative. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 11, n. 2, p. 151-164, 1989.

FLORIANÓPOLIS (2016). Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). **Prova Floripa**. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufjf.net/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes Campinas**, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FULLAN, M. From school effectiveness to system improvement: An inevitable conceptual evolution. **Journal für Schulentwicklung**, 2008.

GARDNER, H. **Multiple intelligences**: The theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GETHA-TAYLOR, H. et al. Considering the effects of time on leadership development: A local government training evaluation. **Public Personnel Management**, v. 44, n. 3, p. 295-316, 2015.

GHERRARDI, S. **Organizational knowledge**: The texture of workplace learning. Oxford, UK: Blackwell, 2006. v. 1

_____. O poder crítico das “lentes da prática”. In: GHERRARDI, S.; STRATI, A. (Ed.). **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 58-72.

GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIBB, C. A. Leadership. In: LINDZEY, G. (Ed.). **Handbook of Social Psychology**. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954. p. 877-917.

GORROCHOTEGUI, A.; VICENTE, I.; TORRES, G. Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. **Educación y Educadores**, v. 17, n. 1, p. 111-131, 2014.

GRANT, C. We did not put our pieces together: exploring a professional development initiative through a distributed leadership lens. **Journal of Education**, v. 44, n. 44, p. 85-107, 2008.

GRANT, C.; SINGH, H. Passing the buck: This is not teacherleadership! **Perspectives in Education**, v. 27, n. 3, p. 289-301, 2009.

GREENFIELD JR, W. D. Moral leadership in schools. **Journal of Educational Administration**, v. 42, n. 2, p. 174-196, 2004.

GRENDA, J. P. **Instances and principles of distributed leadership: a multiple case study of Illinois Middle School principals' leadership practices**. [s.l.] University of Illinois, 2011.

GRONN, P. A new architecture for leadership. **Educational Management & Administration**, v. 28, n. 3, p. 317-338, 2000.

_____. Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. May, p. 423-451, 2002.

_____. **The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform**. [s.l.] Sage Publications, 2003.

GRUBB, W. N. A job too big for one: multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 4, p. 518-550, 2006.

GÜNTHER, H. F.; VIDOTTO, J. D. F.; BASTOS, R. C. A pesquisa em Gestão do Conhecimento: aspectos relevantes na escolha do método científico. (SBGC, Ed.). KM BRASIL 2012. **Anais...** São Paulo: SBGC, 2012

HANSEN, A.; BYRNE, Z.; KIERSCH, C. How interpersonal leadership relates to employee engagement. **Journal of Managerial Psychology**, v. Vol. 29, n. Iss 8, p. 953-972, 2014.

HARRIS, A.; MUIJS, D. Teacher Leadership- Improvement through Empowerment. **Educational Management & Administration**, v. 31, n. 4, p. 437-448, 2003.

HASANALI, F. Critical success factors of knowledge management. **Knowledge Management Advantage**, n. September, p. 1-4, 2002.

HATCHER, R. The Distribution of Leadership and Power in Schools. **British Journal of Sociology of Education**, v. 26, n. 2, p. 253-267, 2005.

HATTIE, J. A. C. **Visible learning**: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2008.

HECK, R. H.; HALLINGER, P. Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 3, p. 659-689, 2009.

HOSKING, D. M. Organizing, leadership and skilful process. **Journal of Management Studies**, v. 25, n. March, p. 147-166, 1988.

HOY, W. K. Science and theory in the practice of ed administration: A pragmatic perspective. **Educational Administration Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 366-378, 1996.

HU – Hospital Universitário. Universidade Federal de Santa Catarina. **Núcleo Desenvolver**.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Básica. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>>. Acesso em:

22 jan. 2017.

JAMES, K. T.; MANN, J.; CREASY, J. Leaders as lead learners: A case example of facilitating collaborative leadership learning for school leaders. **Management Learning**, v. 38, n. 1, p. 79-94, 1 fev. 2007.

JARZABKOWSKI, P.; WHITTINGTON, R. A strategy-as-practice approach to strategy research and education. In: *Journal of Management Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 282-286, 2008.

KRÜGER, M.; SCHEERENS, J. Conceptual perspectives on school leadership. In: SCHEERENS, J. (Ed.). **School leadership effects revisited review and meta-analysis of empirical studies**. [s.l.: s.n.]. p. 1-30.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. **Journal of Educational Administration**, v. 38, n. 2, p. 112-129, 1999.

_____. Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 17, n. 2, p. 201-227, 2006.

LEITHWOOD, K.; LEVIN, B. Understanding how leadership influences student learning. In: PETERSON, P. L.; BAKER, E. L.; MCGAW, B. (Eds.). **International Encyclopedia of Education**. Third ed. [s.l.] Elsevier Ltd, 2010. p. 45-50.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. 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.

LESPAI, A. A. T. **Práticas de liderança distribuído em el contexto escolar: estado del arte**. [s.l.] Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013.

LIMA, L. C. **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1998.

LÓPEZ, P.; GALLEGOS, V. Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. **Estudios pedagógicos.**, v. 40, n. 1, p. 163-178, 2014.

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

_____. **Liderança em gestão escolar.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MARQUES, E. P.; PELICIONI, M. C. F.; BICUDO PEREIRA, I. M. T. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 17, n. 3, p. 8-20, 2007.

MAUREIRA, O. El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo sausal. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2004.

MAUREIRA, O.; MOFORTE, C.; GONZÁLEZ, G. Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 146, p. 134-153, 2014.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** 1998.

MITCHELL, D. E. (Ed.). **New foundations for knowledge in educational administration, policy, and politics** - science and sensationalism. [s.l.] Routledge, 2013.

MØLLER, J. Leadership: democratic. **International Encyclopedia of Education**, p. 12-17, 2010.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, O. (Eds.). **Teoria das Organizações.** São Paulo: Atlas, 2007. p. 12-33.

NEUMERSKI, C. M. Rethinking instructional leadership, a review :

what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? **Educational Administration Quarterly**, v. 49, n. 2, p. 310-347, 2013.

NORTHOUSE, P. G. **Leadership: Theory and practice**. 3. ed. [s.l.] Sage Publications, 2004.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. 37^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC. **Anais...** Florianópolis: 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4213.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2016.

ONUKWUGHA, P. I. **A correlational analysis of servant leadership and secondary school climate submitted by Bryan Raymond Wolfe**. A Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctorate of Education Grand Canyon University Phoenix , Arizon, 2013.

PEARCE, C. L. The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2004.

PENA, A. C.; MACHADO, S. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho: Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais / Brasil. School leadership factors and their relations with performance: A study with public school principals of the state of Minas Gerais/Brazil. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 5, p. 43-59, 2014.

PODSAKOFF, M.; MACKENZIE, S. B.; MOORMAN, H. Leader behaviors and their Effects on followers' trust in leader, satisfaction, and citizenship behaviors. n. 2, p. 107-142, 1990.

POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C. de. Identificação dos perfis de liderança. 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCo>

mpletos/comunicacoesRelatos/0521.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

RAELIN, J. A. Don't bother putting leadership into people. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 3, p. 131-135, 2004.

_____. Dialogue and deliberation as expressions of democratic leadership in participatory organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v. 25, n. 1, p. 7-23, 2012.

_____. **Leadership-as-practice theory and application**. New York, NY: Routledge, 2016.

RAELIN, J. From leadership-as-practice to leaderful practice. **Leadership**, v. 7, n. 2, p. 195-211, 2011.

RICHMON, M. J. Persistent difficulties with values in educational administration: mapping the terrain. In: **The Ethical Dimensions of School Leadership**. [s.l.] Springer Netherlands, 2003. p. 33-47.

RIVEROS-BARRERA, A. La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. **Educación y Educadores**, v. 15, n. 2, p. 289-301, 2012.

ROSS, N. Articles from integral leadership review. **Integral Leadership Review**, v. 3, n. 1991, p. 15, 2008.

ROWE, W. G.; GUERRERO, L. **Cases in leadership**. [s.l.] Sage Publications, 2015.

RUTHERFORD, C. **Restructuring leadership through comprehensive school reform: the impact on teacher leadership**. [s.l.] University of Toronto, 2005.

SAMMONS, P. et al. Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. **International Journal of Educational Management**, v. 25, n. 1, p. 83-101, 2011.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Returning to practice anew: a life-world perspective. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1349-1368, 2009.

SANTOS, F. B. **O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá.** N. 1, p. 279, 2015.

SAPRE, P. Realising the potential of educational management in India. **Educational Management and Administration**, v. 30, n. 1, p. 101–8, 2002.

SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T. R.; CETINA, K. K.; SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London: Routledge, 2003. p. 10-23.

SCHRICKE, E.; ZENKER, A.; STAHLCKER, T. **Knowledge-intensive (business) services in Europe**. Luxemburgo: [s.n.]. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/knowledge_intensive_business_services_in_europe_2011.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SERGI, V. Who's leading the way? Investigating the contributions of materiality to leadership-as-practice. In: RAELIN, J. A. (Ed.). **Leadership-as-practice: theory and application**. New York, NY: Routledge, 2016. p. 110-131.

SESI/RJ – Serviço Social da Indústria. Pesquisas e Estudos Socioeconômicos. **Sete mensagens importantes sobre liderança em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Publicações Sistema Firjan. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=2C908A8F51466FB10151818C8F425BD1&inline=1>>. Acesso em: 23 jun. 2016 [2015].

SHAKED, H.; SCHECHTER, C. Seeing wholes: The concept of systems thinking and its implementation in school leadership. **International Review of Education**, v. 59, n. 6, p. 771-791, 2013.

SKINNER, D. A.; WHITLOWE, T.; COLLEGE, R. G. Without limits: breaking the rules with postmodernism to improve educational practices in order to best serve students PhD student in educational leadership. **National Forum of Reducational Administration and Supervision Journal**, v. 26, n. 4, p. 1-11, 2008.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83–104, 2004.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do Pisa e do Saeb. **Revista Contemporanea de Educação**, Faculdade de Educação/UFRJ, v. 2, n. 4, p. 19, 2007.

SOUZA, Â. R. DE. Perfil da gestão da escola pública no Brasil : um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 2, p. 1–12, 2009.

SPILLANE, J. P. Distributed leadership. **The Educational Forum**, v. 69, p. 143-150, 2005.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. **Educational Researcher**, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Towards a theory of leadership practice distributed perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 1, p. 3-34, 2004.

SPILLANE, J. P.; HUNT, B. R. **Days of their lives**: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. [s.l: s.n.]. v. 42

SUS – Sistema Único de Saúde. Portal da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Programa Saúde nas Escolas**. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

TAYLOR, A. et al. An investigation of champion-driven leadership processes. **The Leadership Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 412-433, abr. 2011.

TEIXEIRA, B. D. B.; MALINI, E. Formação de diretores: a exigência à melhoria da gestão escolar. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, v. 1, p. 1-14, 2015.

TESCH, R. **Qualitative research**: analysis types and software tools.

Basingstoke: The Falmer Press, 1990.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Notícias da UFSC. **Caminhão da Oftalmologia atende crianças no HU**. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2015/11/caminhao-da-oftalmologia-atende-criancas-no-hu/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

WHITTINGTON, R. The practice turn in organization research: Towards a disciplined transdisciplinarity. **Accounting, Organizations and Society**, v. 36, n. 3, p. 183-186, 2011.

WOODS, P. Democratic roots: feeding the multiple dimensions of leadership-as-practice. In: RAELIN, J. A. (Ed.). **Leadership-as-practice: theory and application**. New York, NY: Routledge, 2016. p. 70-88.

YANOW, D. Interpretive analysis and comparative. In: ENGELI, I.; ROTHMAYR ALLISON, C. (Eds.). **Comparative policy studies: Conceptual and methodological challenges**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. p. 131-159.

YOUNGS, H. (Un) critical Times? Situating distributed leadership in the field. **Journal of Educational Administration and History**, v. 41, n. 4, p. 377-389, 2009.

YUKL, G. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. **The Leadership Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 285-305, 1999.

ZANDER, L. Managing across cultures: issues and perspectives. In: JOYNT, P.; WARNER, M. (Eds.). **Managing across cultures: issues and perspectives**. 2nd. ed. London: Thomsom Learning, 2002. p. 284.

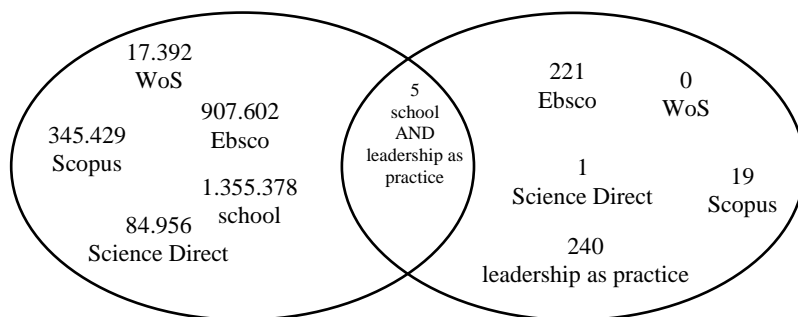
APÊNDICE A – Busca sistemática sobre Liderança como Prática

Utilizei a busca sistemática para obter os textos científicos mais proeminentes sobre liderança como prática em escolas e, desse modo, garantir o desenvolvimento do tema com base no conteúdo mais relevante e válido disponível.

A busca sistemática foi atualizada no dia 5 de dezembro de 2016 em quatro bases de dados: Web of Science (WoS), Scopus, Science Direct, Ebsco. A base Scielo também está contemplada, pois está integrada à WoS desde janeiro de 2014. Essas bases foram escolhidas por serem aquelas que melhor compilam artigos na área de gestão.

Utilizei as palavras-chave “leadership as practice” e “school” nos campos de título, resumo e palavras-chave e seus equivalentes em cada base e obtive cinco publicações. Na base WoS e Science Direct não encontrei resultados. Na base Scopus encontrei dois artigos *Passing the buck: This is not teacher leadership!*, de autoria de Carolyn Grant e Hitashi Singh no ano de 2013; e, *Distributed Leadership: Friend or Foe?*, de autoria de Alma Harris no ano de 2013. Na base Ebsco a busca retornou três publicações: *Voices of Innovation: Building a Model for Curriculum Transformation*, de Janet M. Phillips, Jerelyn Resnick, Mary Sharon Boni, Patricia Bradley, Janet L. Grady, Judith P. Ruland e Nancy L. Stuever, em 2013; *Working Statewide to Boost Graduation Rates*, de Martha Abele MacIver e Scott Groginsky, em 2011; e, *An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School*, de Pamela S. Angelie, em 2010. Os resultados dessas buscas estão detalhados no gráfico 1.

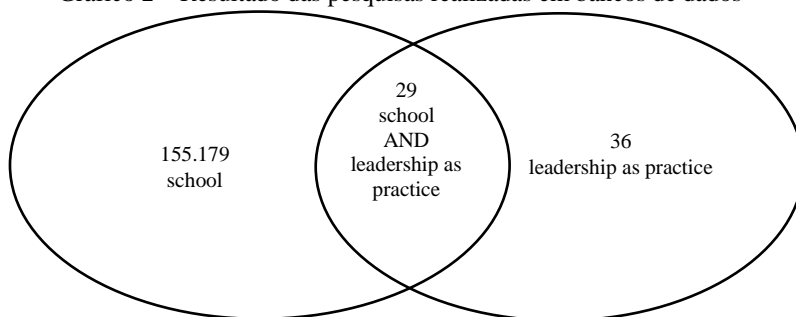
Gráfico 1 – Resultados da pesquisa realizada em bases de dados



Fonte: A autora (2017).

Apliquei também os mesmos descritores na base de teses e dissertações da Proquest, no campo de resumo com textos completos e não obtive resultados, assim como no banco de teses da CAPES e do IBICT com os termos equivalentes em português. Ampliei a pesquisa para encontrar publicações que tivessem “leadership as practice” em qualquer campo e “school” no campo resumo, o que resultou em 29 publicações (gráfico 2).

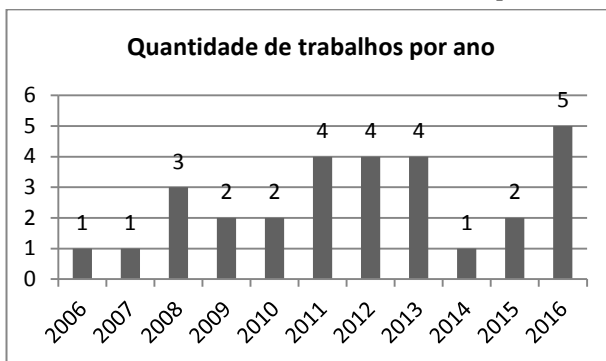
Gráfico 2 – Resultado das pesquisas realizadas em bancos de dados



Fonte: A autora (2017).

Esse grupo de 29 trabalhos foi analisado e os resultados são aqui apresentados. A quantidade anual dos relatórios das pesquisas em formato de tese e dissertação teve seu número máximo no ano de 2016 (cinco trabalhos) e, anteriormente, nos anos de 2011 a 2013 (12 trabalhos) (gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de trabalhos relacionados ao tema publicados por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017), com base em dados primários obtidos na Proquest.

Foram analisados os resumos desses trabalhos e identificados os de cada estudo, diferenciando-os em relação à proposta desta tese (quadro 34).

Quadro 34 –Trabalhos já produzidos com o mesmo tema e sua diferenciação em relação a esta tese

	Autor	Título	Tema	Ano
1	Jeffrey Hubbard	Districtwide instructional improvement: A case study of an elementary school in the Beach Promenade Unified School District	Processo de ensino-aprendizagem e reforma curricular	2006
2	Margaret Dale Woosnam	Journey to leadership: Women administrators in architecture	Perfil das administradoras de programas de formação em arquitetura	2007
3	Melavel Odviar Robertson	Distributing leadership to teachers through a district level Math Council	Liderança distribuída e professores	2008
4	Patricia L. LeQuier	The induction of first year and transferring elementary school teachers: A multiple case study	Processos de indução escolar	2008
5	Kam Bor Leung	The scope and pattern of distributed leadership and its effects on organizational outcomes in Hong Kong secondary schools	Liderança distribuída e diretores	2008

6	Mary Alice Deike	The principal as an instructional leader within the context of effective data use	Uso de dados pelas escolas	2009
7	Jose M. Bolivar	Distributed leadership and social networks in the school-based development of the International Baccalaureate's Middle Years Program in a Venezuelan K–12	Liderança distribuída, redes sociais e ensino	2009
8	Ganna Victorivna Yashkina	Explaining the nature and extent of leadership distribution in elementary schools	Liderança distribuída, diretores e professores	2010
9	Rongkun Hu	School Principals in Mainland China: Core Leadership Practices	Práticas de liderança dos diretores	2010
10	Dietrick Lewis	The Principal as Technology Integration Leader	Liderança e integração tecnológica	2011
11	Eileen E. Dial	An Examination of Improvement Paths Taken by Two Previously Underperforming Schools to Improve Student Outcomes	Distribuição de liderança, tomada de decisão e desempenho dos alunos	2011
12	Maureen Elizabeth Squires	Educational leadership at Lyon Big Picture School, a non-traditional high school: A case study	Liderança educacional em escola rural	2011
13	Annalee G. Good	A Seat at the Table: Teacher Agency in Educational Policy Design	Envolvimento do professor e o planejamento da política educacional	2011
14	Ross Wilson	Bennett Public Schools principal induction program	Habilidades do diretor e desenvolvimento de lideranças	2012
15	Sonja Sentocnik	Distributed leadership as a form of work redesign: Exploring its development and implementation in high schools in Slovenia	Liderança distribuída em escolas de ensino médio na Eslovênia	2012
16	Paul J. Soska	Use of Rasch rating scale modeling to develop and validate a measure of district-level characteristics and practices identified to improve instruction and increase student achievement	Instrumento para medir a influência da liderança distribuída no desempenho dos alunos	2012
17	Georgios V. Georgiou	Distributed leadership in Cyprus secondary education: Teachers perceptions for school improvement and school	Liderança distribuída e professores	2012

		effectiveness		
18	Caron Lott-Dunn	The Influence of Leadership Style on Leader-Follower Value Congruence at an HBCU in the Southern United States	Estilos de liderança e relação líder-seguidor	2013
19	Francisca M. Nkadi	The relationship between leadership styles and the ethical leadership behaviors of public school administrators	Liderança ética	2013
20	Verlinda Diann Samuels	Striving for excellence: An analysis of leadership practices and behaviors of elementary school principals at Distinguished Title I schools in Georgia	Liderança instrucional e diretores	2013
21	Eric Edward Yoak	Learning for leadership: Understanding adult learning to build school leadership capacity	Líderes escolares e a implementação de práticas eficazes	2013
22	Chaitra S. McGrew	Illuminating the dynamics of effective teacher leadership in a public elementary school: A narrative inquiry	Liderança distribuída e professores	2014
23	Valerie A. Miles-Tribble	Assessing Student Leadership Competencies and Adequacy of Preparation in Seminary Training	Liderança não-pastoral	2015
24	Ivan Lovric	The president/principal model of school leadership in Catholic schools in Bosnia and Herzegovina	Modelo de liderança educacional, colaboração e interdependência	2015
25	Mustapha Badis Kahlouch	Investigating Leadership Distribution in Three Elementary Schools: A Case Study	Implementação do modelo de liderança distribuída	2016
26	Tracy R. Curley	Organizational learning theory and districtwide curriculum reform: The role of the principal in organizational learning	Aprendizagem organizacional e o diretor	2016
27	Kathryn R. Hermann	The principal's role; distributed leadership	Liderança distribuída e diretores	2016
28	Scott M. Cody	If you move their hearts, you can move their minds: California high school principals' leadership focus on adolescent well-being	Diretores e a saúde e o bem-estar de seus alunos	2016

29	Rebecca Snyder	Teacher leader as boundary crosser: Negotiating hybrid roles between and within school communities of practice	Liderança formal e professores	2016
----	----------------	--	--------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados primários (2017).

Essa análise de teses e dissertações, internacional e nacionalmente, mostra que o presente trabalho é original. Os conteúdos identificados, organizados e desenvolvidos nesta tese (a partir desta revisão que comprova seu ineditismo) tendem contribuir para que os participantes da pesquisa e demais leitores aprendam mais e melhor sobre liderança em escolas e sobre liderança como prática. É um avanço na construção do próprio significado de liderança e na compreensão das práticas de liderança no contexto específico das escolas.

A análise mais aprofundada que amplia esta busca para uma revisão sistemática do tipo integrativa constitui artigo científico em processo de publicação. O conteúdo aqui encontrado fez parte das referências utilizadas para o desenvolvimento desta tese.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas

- Como você poderia descrever um dia típico no seu trabalho?
- Você poderia me mostrar ou me dizer como você costuma fazer atividades mencionadas?
- Você poderia descrever o que aconteceu na reunião de ontem, do começo ao fim?
- Conte-me sobre a última vez que você conduziu uma reunião.
- Conte-me sobre a última vez que você atividade mencionada foi feita.
- Você poderia me mostrar como faz atividade mencionada?
- Eu poderia lhe acompanhar na atividade mencionada e lhe fazer algumas perguntas sobre isso depois?

APÊNDICE C – Exemplo de anotações durante as entrevistas

secretaria de educação
 projetos de pesquisa, de escola
 conselho de classe
 grupos profissionais: 40
 reuniões de planejamento
~~Comunidade~~
 integral: 4 turmas

seg nome
 • conselho gestor

Interventoria e equipe
 diretiva e equipe com
 tomada de decisão
~~Conselho de classe~~
~~atletas de interesse~~
 formados com professores e pais
 APP e conselho de classe
~~Assessor~~
~~Sindicato~~
 democracia / port aberta
 diários

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Tecnológico - CTC
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do
Conhecimento
Laboratório de Liderança e Gestão Responsável**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“O PROCESSO DE LIDERANÇA NA ESCOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO”**.

Você foi selecionado intencionalmente e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o Laboratório de Liderança e Gestão Responsável da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este estudo é justificado pela falta de estudos sobre liderança distribuída em escolas brasileiras. É importante realiza-la para descobriremos avanços no setor educacional, a base para qualquer desenvolvimento nacional, ou seja, prioridade para qualquer nação ou indivíduo que deseja progredir. Além disso, estudar o sistema de liderança em escolas contribui para torná-las mais efetivas, pois aprimora o desempenho da equipe pedagógica e gerencial o que impacta diretamente o desempenho dos alunos.

O objetivo geral deste estudo é “compreender o processo de liderança na escola, sob a perspectiva da liderança distribuída”. Os objetivos específicos são: a) identificar os componentes do

processo de liderança em cada escola; b) delinear as dinâmicas entre os componentes do processo de liderança em cada escola; c) descrever o processo de liderança de cada escola estudada, notadamente através de seus componentes e sua dinâmica; e, d) comparar os processos de liderança nas escolas estudadas.

Os procedimentos da pesquisa envolvem a coleta de dados por meio de entrevistas e observação que procurarão captar o entendimento dos entrevistados sobre o processo de liderança na escola estudada. O método aplicado é o da etnografia e os dados serão analisados por meio de estabelecimento de categorias e síntese do conteúdo coletado.

Este estudo envolve potenciais riscos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou do ser humano, que estão minimizados tanto quanto possível (pelo método e condução da pesquisa, notadamente as perguntas que foram cuidadosamente elaboradas para manter o bem-estar do informante) e serão monitorados para serem mitigados, caso ocorram. Poderão ocorrer desconfortos decorrentes da sua participação na pesquisa que, neste caso, devem ser relatados à pesquisadora para que sejam tomadas as providências devidas e demais precauções para reconforto ou desligamento da pesquisa.

Você pode estar se perguntando se os dados chegarão a ser analisados por alguma outra pessoa, ou se chegarão aos seus colegas e superiores. Isso não ocorrerá, pois somente a pesquisadora e um transcritor terão acesso às gravações que, quando forem utilizados no texto da tese, serão mantidas sob sigilo, sem identificação do informante, a identificação ocorrerá por codificação.

As informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Durante a análise dos dados, tanto os registros sonoros das entrevistas quanto os textos resultantes das transcrições serão arquivados. Apenas os pesquisadores envolvidos com o projeto terão acesso aos dados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a identificação dos participantes será modificado. Caso você se sinta lesado, haverá indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Da mesma forma, se houver alguma despesa para sua participação nesta pesquisa, será reembolsada.

Com a sua participação, você contribui para que possamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o tema apresentado e a realidade em questão.

Você está recebendo duas cópias deste termo onde constam e-mail, telefone e endereço institucional da pesquisadora principal e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Com eles, você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

E eu, pesquisadora, declaro que cumpro as exigências contidas nos itens IV.3, da resolução 466/2012, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

Helen Fischer Günther

Pesquisadora

Laboratório de Liderança e Gestão Responsável

Endereço: Laboratório de Educação a Distância – LED/UFSC

E-mail: [REDACTED]@ [REDACTED].ufsc.br

Fone: (48) [REDACTED] ou (48) [REDACTED]

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

Nome

Assinatura

Local, ____/____/____.

Local

Data

ANEXO A – Parecer CEP SH/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo de liderança em escolas públicas municipais: um estudo comparativo

Pesquisador: Cristiano José Castro de Almeida Cunha

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47900015.3.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.487.557

Apresentação do Projeto:

Trata-se de terceira versão apresentada pelos pesquisadores em resposta a pendência de uma pesquisa vinculada ao projeto do Curso de pós-graduação em engenharia e gestão do conhecimento que pretende compreender o processo de liderança na escola, sob a perspectiva da liderança distribuída. Utilizará observação e entrevista com professores de duas escolas municipais de Florianópolis.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo de liderança na escola, sob a perspectiva da liderança distribuída

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como benefícios: Conhecer em detalhes a realidade estudada, podendo contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos no tema da gestão e liderança escolar em território nacional. Conhecer em detalhes a realidade estudada, podendo contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos no tema da gestão e liderança escolar em território nacional. Como riscos e desconfortos, foram incluídos no TCLE e a forma de minimizá-los igualmente foram explicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores anexaram novo TCLE informando a dimensão dos riscos e desconfortos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 1.487.557

conforme orientação da Resolução 466/2012 e de acordo com a orientação do Parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Revisão e adequado conforme a Resolução 466/2012.

Recomendações:

sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusão: aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_525080.pdf	28/03/2016 20:08:43		Aceito
Outros	RESPOSTA_AS_PENDENCIAS.pdf	28/03/2016 20:08:18	Helen Fischer Günther	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_de_Entrevista_revisado_desconforto_e_risco.doc	21/03/2016 21:09:18	Helen Fischer Günther	Aceito
Outros	Declaracao_CEP_HelenGunther.pdf	08/12/2015 15:46:23	Helen Fischer Günther	Aceito
Outros	roteiro.docx	08/12/2015 15:44:16	Helen Fischer Günther	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencia_assinado.pdf	08/12/2015 15:43:43	Helen Fischer Günther	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	08/12/2015 15:32:07	Helen Fischer Günther	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_cronograma_atualizado.docx	08/12/2015 15:30:57	Helen Fischer Günther	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_de_Entrevista_revisado.doc	08/12/2015 15:30:31	Helen Fischer Günther	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/08/2015 17:38:10		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesa@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.487.557

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Abril de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – Encaminhamento SME/PMF



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE - GEPE

OFÍCIO GEPE 20/2016

Florianópolis, 26/04/2016.

Ilmo (a). Diretor (a)
Karla Christine Hermans Lima da Silva
EBM Adotiva Liberato Valentim

3226-1654

13

14/6
Lara

karlachermans@pmf.sc.gov.br

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE DOUTORADO

A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Helen Fischer Günther**, do PPGECC - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: "**O processo de liderança em escolas públicas municipais: um estudo comparativo**" na EBM Adotiva Liberato Valentim, com previsão de desenvolvimento no período: **Ano letivo 2016**.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a intervenção do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se