

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412617>

Um estudo sobre lideranças em uma escola de ensino integral

 Marcelo Oda Yamazato^I

 Renata Maria Moschen Nascente^{II}

 Adriano Moro^{III}

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; marcelo.yamazato@estudante.ufscar.br

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; renatanascente@ufscar.br

^{III} Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo-SP, Brasil; amoro@fcc.org.br

Como citar este artigo

Yamazato, M. O., Nascente, R. M. M., & Moro, A. (2026). Um estudo sobre lideranças em uma escola de ensino integral. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12617.
<https://doi.org/10.1590/1980531412617>

Um estudo sobre lideranças em uma escola de ensino integral

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as lideranças nos diferentes segmentos de uma escola do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, considerando as potencialidades dos seus agentes, com destaque para a equipe gestora, e as limitações impostas pela Secretaria da Educação (Seduc-SP). Problematisa-se a seguinte questão: em que medida o programa favorece as lideranças distribuídas e democráticas ao mesmo tempo que as limita por meio de uma racionalidade gerencial, performativa e hierárquica? Entrevistas semiestruturadas e observações participantes foram os instrumentos de pesquisa. Os achados indicam distribuição e fortalecimento das lideranças nos segmentos limitados pelo próprio programa, que, apesar de aparentemente democratizante, representa os interesses da Seduc-SP.

LIDERANÇA • EDUCAÇÃO BÁSICA • ENSINO INTEGRAL

A study on leadership in a full-time school

Abstract

This article aims to analyze leadership across the different segments of a school participating in the São Paulo state Programa Escola Integral [Full-Time Education Program], considering the potential of its various agents, particularly the management team, as well as the limitations imposed by the Department of Education (Seduc-SP). It addresses the following question: to what extent does the program foster distributed and democratic forms of leadership while simultaneously constraining them through a managerial, performative, and hierarchical rationality? Data were collected through semi-structured interviews and participant observation. The findings indicate that the distribution and strengthening of leadership across these segments are constrained by the program itself, which, despite its apparent democratizing character, ultimately serves the interests of the Seduc-SP.

LEADERSHIP • BASIC EDUCATION • FULL-TIME EDUCATION

Un estudio sobre liderazgos en una escuela de enseñanza integral

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los liderazgos en los diferentes segmentos de una escuela del Programa Escola Integral [Programa de Enseñanza Integral] del estado de São Paulo, considerando las potencialidades de sus agentes, con especial atención al equipo de gestión, y las limitaciones impuestas por la Secretaría de Educación (Seduc-SP). Se problematiza la siguiente cuestión: ¿en qué medida el programa favorece los liderazgos distribuidos y democráticos, al mismo tiempo que los limita a través de una racionalidad gerencial, performativa y jerárquica? Entrevistas semiestructuradas y observación participante fueron los instrumentos de investigación. Los hallazgos indican una distribución y fortalecimiento de los liderazgos en los segmentos limitados por el propio programa, el cual, a pesar de ser aparentemente democratizador, representa los intereses de la Seduc-SP.

LIDERAZGO • EDUCACIÓN BÁSICA • ENSEÑANZA INTEGRAL

Étude sur le leadership dans une école à temps plein

Résumé

Cet article vise à analyser les formes de leadership dans les différents segments d'une école du Programa Escola Integral [Programme d'Enseignement Intégral] de l'état de São Paulo, en prenant en compte les potentialités de ses différents acteurs, notamment celles des membres de l'équipe de direction, ainsi que les limites imposées par le Secrétariat à l'Éducation (Seduc-SP). La question suivante est posée : dans quelle mesure ce programme favorise-t-il des formes de leadership distribué et démocratique, tout en les limitant par le biais d'une rationalité managériale, performative et hiérarchique ? La collecte des données s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs et des observations participantes. Les résultats montrent que la distribution et le renforcement des formes de leadership au sein de ces différents segments restent limités par le programme lui-même, qui, malgré apparente dimension démocratique, sert les intérêts du Seduc-SP.

LEADERSHIP • ÉDUCATION DE BASE • ENSEIGNEMENT À TEMPS PLEIN

Recebido em: 22 JANEIRO 2026 | Aprovado para publicação em: 6 JULHO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução



A proeminência das lideranças escolares como um dos fatores-chave para o desenvolvimento da educação básica tem respaldo na literatura internacional (Robinson et al., 2008; Leithwood et al., 2008, 2020; Hallinger, 2011; Day et al., 2020). Segundo Simielli (2022), entre 1960 e 2018, “liderança” foi o termo mais recorrente em artigos disponibilizados no campo da gestão educacional nas principais bases de dados. Entretanto, no contexto brasileiro, o tema das lideranças escolares ainda é relativamente pouco estudado (Weinstein et al., 2019).

Vieira e Vidal (2019) explicam que a ausência de debates sobre lideranças escolares no Brasil está ligada à luta pela democratização da educação básica desde o final dos anos 1980. Como, nas últimas décadas do século passado, a literatura internacional sobre lideranças escolares tratava, predominantemente, de características e comportamentos de indivíduos em posições de comando, concebendo a liderança como um fenômeno objetivo, neutro e técnico, tendo como base paradigmas positivistas e funcionalistas (Alvesson & Spicer, 2012; Bohl, 2019; Souza, 2021), é esperado que a importação de conceitos de liderança fosse vista por pesquisadores brasileiros como uma ameaça aos incipientes esforços de democratização da educação básica, tais como a implantação dos conselhos municipais de educação, dos conselhos escolares e de outros colegiados.

Mais recentemente, o que se tem observado na literatura internacional é uma mudança no foco da gestão para a liderança escolar (Simielli, 2022). Segundo Bush (2022), liderança refere-se à mobilização de parte da equipe gestora, de professores, de funcionários e de estudantes em ações voltadas ao alcance de objetivos educacionais coletivamente acordados. Complementarmente, gestão se refere aos processos necessários para que esses objetivos sejam alcançados, que passam pela mediação entre determinações legais, políticas públicas, sistemas de ensino e comunidades atendidas.

Atualmente, diversas produções têm apontado a liderança como um processo social, distribuído e contextualmente situado, construído relacionalmente, deslocando o foco de análise do indivíduo para as interações coletivas e os processos de construção de significados (Smircich & Morgan, 1982; Fletcher, 2004).

Spillane (2006) e Woods (2005, 2021) explicam que as lideranças emergem e residem nas interações entre os agentes, nas suas práticas e no contexto em que acontecem, não sendo uma prerrogativa exclusiva de uma determinada pessoa ou grupo da escola. Desse modo, a liderança distribuída resulta de ações e influências mútuas entre famílias, estudantes, professores, equipe gestora e funcionários, tratando-se de um processo no qual esses agentes se tornam colíderes escolares (Woods & Roberts, 2019). Para além da liderança distribuída, as equipes escolares podem desenvolver a liderança participativa (Woods, 2005) e a pedagógica (Hallinger, 2011), possibilitando a elaboração e implementação de práticas de ensino e de processos decisórios comprometidos com o avanço das aprendizagens dos estudantes.

Consoante esse arcabouço conceitual, este artigo se baseia em uma investigação que buscou compreender como se caracterizavam lideranças distribuídas entre equipe gestora, professores e estudantes em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo.

Optou-se por investigar uma escola PEI em função de sua estrutura pedagógica e de gestão (*Currículo em ação: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral*, 2021), que propiciaria, em tese, o surgimento de lideranças nos segmentos de estudantes e professores. Ademais, essas escolas contam com uma equipe gestora ampliada, composta por diretor, vice-diretor, um coordenador geral e três coordenadores de área, além de um gerente de organização escolar. Outro

ponto de destaque é o fundamento no protagonismo juvenil, que incentivaria o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, embasando-se em práticas de liderança de turma e no desenvolvimento do Projeto de Vida e de clubes juvenis. Hipoteticamente, essas características poderiam propiciar o surgimento de algumas lideranças, além de dar centralidade à própria concepção de liderança entre os estudantes.

Levando em conta essa hipótese e as críticas ao PEI (Baptista, 2015; Quaresma, 2015; Marques, 2017; Parente et al., 2024; Ganzeli, 2019; Oliveira, 2020; Evangelista, 2021), que o concebem como uma política gerencialista, neoliberal e performática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), voltada ao alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas e a atender à demanda social por educação em tempo integral, o objetivo deste artigo é analisar as lideranças nos diferentes segmentos de uma escola PEI, considerando as potencialidades dos seus agentes, com destaque para a equipe gestora, e as limitações impostas pela Seduc. Problematisa-se a seguinte questão: em que medida o programa favorece as lideranças distribuídas e democráticas ao mesmo tempo que as limita por meio de uma racionalidade gerencial, performativa e hierárquica?

Para isso, o texto está organizado nesta introdução, seguida pelo referencial teórico, metodologia, contextualização da escola e do PEI, análise e discussão dos resultados, considerações finais, referências e apêndice.

Referencial teórico

Segundo Gumus et al. (2018), as pesquisas sobre lideranças escolares se originaram de estudos sobre escolas eficazes que comprovaram que um dos fatores relevantes dessa eficácia seria a presença de lideranças fortes, que conseguiriam articular e implementar uma visão clara focada na aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar em torno de objetivos compartilhados.

Hallinger e Kovačević (2021) realizaram um estudo para mapear a produção de conhecimento no campo da liderança e gestão educacional de 1960 a 2018, em que identificaram quatro gerações: a primeira, de 1960 a 1979, que buscou elaborar uma teoria geral do campo; a segunda, de 1980 a 1999, que desenvolveu estudos sobre escolas eficazes e estímulo a políticas públicas de reforma e melhoria da educação; a terceira, de 2000 a 2009, que propôs uma mudança de foco da liderança apenas no diretor para outros agentes, estabelecendo a concepção de liderança distribuída; e a quarta geração, de 2010 a 2018, que começou a relacionar os estudos sobre lideranças a temas acerca da equidade educacional.

Destaca-se, na segunda geração, a *instructional leadership* (Bush & Glover, 2014), que traduzimos como liderança pedagógica. Gumus et al. (2018) caracterizam-na como engajamento nas práticas de ensino, orientação do trabalho docente e acompanhamento contínuo do progresso discente. Hallinger (2011) complementou essa perspectiva afirmando que lideranças pedagógicas bem-sucedidas coordenam o currículo localmente, estabelecem objetivos de aprendizagem precisos e trabalham pelo aprimoramento das condições de ensino. Outrossim, entende-se que a liderança pedagógica poderia, no contexto das escolas do PEI, tanto servir a objetivos externamente delimitados pela Seduc-SP, em uma lógica hierarquizada e performática, como estar a serviço de uma educação emancipatória.

Outra vertente de liderança que se insere na lógica da segunda geração é a liderança transformacional (Gumus et al., 2018), constituindo uma reação aos modelos de liderança baseados em relações hierárquicas e transacionais. Refere-se ao trabalho desenvolvido pela direção para inspirar e mobilizar pessoas, transcendendo interesses próprios em prol dos da escola, envolvendo a construção de propósitos compartilhados, voltados ao aprimoramento dos processos de ensino-apren-

dizagem e a um clima escolar positivo (Day et al., 2020; Leithwood et al., 2020; Bush & Glover, 2014). Apesar de voltada a mudanças que possam ser benéficas às relações entre os diversos agentes escolares, nessa perspectiva, a liderança ainda é vista como prerrogativa da equipe gestora.

No escopo da terceira geração de estudos sobre lideranças educacionais/escolares, Spillane (2006) propôs o conceito de liderança distribuída, baseada em interações entre as equipes gestoras e os demais agentes escolares nas diferentes situações vivenciadas por essas pessoas e que se concretizam em práticas cotidianas. Trata-se, para o autor, de uma lente teórica para compreender e estudar as lideranças vigentes nas escolas nos diferentes segmentos – direção, professores, estudantes e famílias – que emergem das interações desses grupos entre si e uns com os outros e que também podem ser atribuídas pela gestão aos agentes de outros segmentos. Explicita-se, desse modo, que a liderança distribuída é um modo pelo qual a liderança pode ser compartilhada entre diferentes segmentos escolares, mas que mantém as práticas de liderança concentradas nas equipes gestoras.

Na quarta geração identificamos o conceito de liderança democrática (Woods, 2005, 2021), que tem como foco o diálogo e a deliberação racional entre pessoas como meio de alcançar decisões políticas, na busca de liberdade, diversidade, igualdade, equidade e bem comum.

Nesse sentido, Woods (2005, p. 90, tradução própria) entende que “o que sustenta a educação democrática e o papel educacional da liderança democrática é uma abordagem aberta ao conhecimento”, constituída pela compreensão de que o conhecimento e o entendimento entre os agentes escolares se desenvolvem num movimento que envolve questionamento e assimilação por meio do diálogo e do compartilhamento de ideias e visões. Dessarte, a prática pedagógica almeja não só a aprendizagem de habilidades e conhecimentos curriculares como também o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos participativos que visem a uma sociedade melhor para si e para os outros, uma vez que, “na raiz da prática democrática, está a compreensão de que somos seres sociais e éticos, envolvidos continuamente em ações sociais criativas e influenciados por outros e influenciando-os” (Woods, 2005, p. 102, tradução própria).

Posteriormente, Woods (2021) ampliou o conceito de liderança democrática, para que fosse entendida como um processo/arranjo que possibilita interações comunicativas e reflexivas entre os diversos agentes escolares, o que é essencial a uma educação que busca aprendizagens significativas para os estudantes, pois cria condições para o desenvolvimento humano ético e o exercício de responsabilidades cidadãs. Essa visão “promove a participação e o respeito mútuo, ajudando a gerar um sentimento de identidade positiva e bem-estar social” (Woods, 2021, p. 5, tradução própria).

Destacando-se na literatura internacional, as lideranças distribuída, transformacional, pedagógica e democrática foram selecionadas como as dimensões constituidoras do roteiro das entrevistas realizadas com os agentes escolares, pois se mostraram promissoras para a problematização das lideranças na escola pesquisada, carregando elementos tanto de uma racionalidade gerencial, performativa e hierárquica como de racionalidades democráticas e emancipatórias.

O contexto da pesquisa

O PEI foi instituído em 2012, propondo a expansão da jornada escolar para nove horas, baseado no regime de Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que estabeleceu a atuação dos profissionais por quarenta horas semanais, objetivando criar maior proximidade entre estudantes e equipe escolar, criando, dessa maneira, oportunidades para que os estudantes desenvolvessem seu Projeto de Vida (*Currículo em ação: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral*, 2021).

Quanto ao seu modelo pedagógico, o PEI se estruturava em torno do incentivo aos estudantes para que desenvolvessem o protagonismo juvenil por meio das lideranças de turmas – exercidas por estudantes eleitos pelos colegas para representá-los perante a equipe escolar e nos colegiados, e para estimular a participação ativa dos colegas na vida escolar – e dos clubes juvenis – organizados com base nos interesses e pelos próprios estudantes. Ademais, cada estudante deveria ser acompanhado individualmente por um tutor, professor ou integrante da equipe gestora, que deveria orientar um grupo de cerca de sete estudantes, nos planos pessoal, acadêmico e profissional, de diferentes séries/anos. Também havia o nivelamento, que abrangia diversas atividades voltadas à aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares, além das disciplinas eletivas, voltadas à experimentação, à interdisciplinaridade e ao aprofundamento de estudos, e da orientação individualizada de estudos.

Contrariando esses procedimentos aparentemente participativos e voltados à melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, tanto as avaliações dos estudantes como dos profissionais tinham características performáticas e de *accountability*.

As dos estudantes deveriam incluir competências acadêmicas e socioemocionais e o Projeto de Vida, em um processo contínuo e cumulativo, que abrangeria a verificação periódica do rendimento escolar por meio de instrumentos diversificados, além de avaliações externas, tais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e, mais recentemente, a Prova Paulista. A dos profissionais se baseava em uma ferramenta denominada Avaliação 360°, estruturada em torno de um Mapa de Competências, consistindo em questionários sobre a frequência de comportamentos esperados dos avaliados. Cada profissional da escola era avaliado por seus pares, pelos estudantes e pelos superiores hierárquicos, além de se autoavaliar.

Dessa maneira, compreende-se que, à parte de sua implementação, em cada escola, o PEI, como política pública, baseou-se em princípios conflitantes e excludentes entre si: autonomia X centralização, hierarquização X participação e qualidade educacional X performatividade.

Nesse contexto, a escola selecionada para a realização da pesquisa, fundada em 2018, localiza-se em uma região de alta vulnerabilidade social de um município de médio porte. O critério para sua escolha foi a indicação da Diretoria Regional de Ensino (DRE) da qual faz parte, que considerou que nela o PEI vinha se desenvolvendo satisfatoriamente desde sua implantação, em 2020, em pleno período pandêmico, no qual a escola teve ao mesmo tempo que implantar o programa e pôr em prática ações de assistência social e de trabalho pedagógico remoto, o que propiciou uma significativa aproximação com a comunidade do entorno.

No início do ano de 2022, a escola atendia 286 estudantes do ensino fundamental II e 177 do ensino médio, divididos em 14 turmas. Contava com 29 professores, dos quais 25 em regime de dedicação exclusiva à docência, 1 responsável da sala de leitura e 3 que também atuavam como coordenadores de área. A equipe gestora era composta por 1 diretora, 2 vice-diretores, 1 professor coordenador geral e 3 professores coordenadores de área.

Metodologia

Esta investigação se fundamentou num paradigma crítico-emancipatório, com uma abordagem qualitativa baseada em uma concepção transformativa (Creswell & Creswell, 2021), tendo como premissa que lideranças, se democraticamente orientadas, podem contribuir para a diminuição de desigualdades educacionais, além de atuar na prevenção de violências nas escolas e fortalecer processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, tratou-se de um estudo de caso típico, pois teve como

foco lideranças distribuídas em uma escola do PEI, considerando essa escola como uma unidade comum, regular, e, desse modo, representativa desse programa (Maffezzolli & Boehs, 2016).

Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações participantes (Bogdan & Biklen, 2010). Os participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação em projeto que foi encaminhado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 62846622.5.0000.5504. Os respondentes foram selecionados por terem aceitado participar da pesquisa, tendo sido anonimizados para a análise e divulgação dos dados, sendo referenciados somente pelo segmento ao qual pertenciam durante o período de realização da investigação.

As observações foram feitas ao longo do primeiro semestre de 2022 (de 22 de fevereiro a 22 de junho), sendo vinte dias de registros do cotidiano escolar em espaços diversos. As anotações foram registradas em um diário de campo para documentar situações observadas, interações, falas, práticas institucionais, usos dos espaços escolares e acontecimentos considerados significativos para a compreensão do cotidiano da escola. Os registros contemplaram contextos como entrada e saída dos estudantes, intervalos, almoço, circulação pelo pátio e refeitório, sala dos professores, reuniões, tutorias, clubes juvenis, atividades do grêmio estudantil, culminâncias – eventos nos quais se apresentam os resultados das atividades desenvolvidas nos clubes, disciplinas eletivas e ações conduzidas pela equipe gestora e docente. Além de acompanhar as atividades escolares, houve interação com gestores, docentes, funcionários e estudantes, bem como participações pontuais em algumas situações da rotina institucional. Essa abordagem permitiu observar tanto ações planejadas, vinculadas ao funcionamento do PEI, quanto interações informais entre os agentes.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre julho de 2023 e janeiro de 2024, com duração média de 42 minutos, com dezessete entrevistados: os sete integrantes da equipe gestora, cinco professores, dois funcionários, dois estudantes e um responsável. Os roteiros para as entrevistas – um para cada segmento – foram elaborados e testados para checar sua conformidade com os objetivos de pesquisa e o tempo necessário para a sua aplicação. No apêndice, encontra-se o roteiro destinado à equipe gestora, que, guardadas as devidas especificidades, é similar aos outros.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, tendo sido gravadas e, posteriormente, transcritas manualmente. As transcrições foram processadas pelo *software* Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Text (Alceste), um programa de análise de dados textuais que, baseado em análises estatísticas e lexicais dos documentos, produz dados sobre os conteúdos estudados. O *software* processa unidades de contexto elementares (UCE), que são frases dimensionadas pelo programa. Outro nível de análise é constituído pelas classes, que são categorias estáveis extraídas da análise do *corpus* – agrupamentos constituídos por várias UCE de vocabulário homogêneo. Cada classe é caracterizada por seu vocabulário próprio e UCE específicas. Tanto as palavras quanto as UCE têm um valor de qui-quadrado que expressa a força da sua relação com a respectiva classe. O Alceste também reduz as palavras a suas raízes, de modo a melhor agrupar termos com uma mesma referência. Dessa forma, produz um dicionário de termos reduzidos e suas respectivas formas completas, além da frequência delas na classe referente, no qual é apresentado o valor de qui-quadrado de cada forma reduzida das palavras, que indica a significância do termo em sua respectiva classe, sendo que, quanto maior o seu valor, mais significativo é para a classe. Também são exibidas as ausências significativas, com um valor de qui-quadrado negativo, que apontam palavras de menor significância dentro da classe.

Os procedimentos de análise dos resultados providos pelo Alceste foram realizados de forma sistemática buscando maior coerência na interpretação dos dados. Foram organizadas todas as palavras do vocabulário de cada classe com valor de qui-quadrado maior que dez e as ausências significativas com qui-quadrado menor que cinco negativo. Destacamos que, no caso de algumas classes, por existirem poucos termos com qui-quadrado > 10 , reduzimos o critério para qui-quadrado > 5 . Também organizamos as unidades textuais de cada classe com suas identificações e valores de qui-quadrado.

O estudo de cada classe foi feito com base na análise do vocabulário, atentando aos termos mais e menos relevantes, suas formas plenas, frequências de uso, classes gramaticais e conjugações. Também foram utilizadas as unidades textuais das classes que propiciaram melhor entendimento e contextualização dos temas tratados. Ademais, a familiaridade com as entrevistas e observações subsidiou interpretações dos dados fornecidos pelo Alceste. Assim, articularam-se as situações observadas com dados das entrevistas, e vice-versa, tendo as diferentes formas de liderança como eixo de análise.

Tendo explicitado o referencial teórico, o contexto pesquisado e a metodologia da investigação que deu origem a este artigo, passamos à análise e discussão dos seus achados.

Análise e discussão dos achados

Nesta seção analisamos os dados levantados por meio das observações e das entrevistas realizadas. As transcrições das entrevistas foram analisadas com uso do *software* Alceste, que encontrou seis classes estáveis de discurso, que representaram setenta por cento das unidades de contexto elementares do *corpus*: 1) trajetória profissional; 2) contexto pedagógico; 3) escola transformadora; 4) mudanças na escola em função do PEI; 5) gestão, organização e participação na escola; e 6) liderança e protagonismo.

Na Figura 1, vemos o número de unidades textuais em cada classe, e, na Figura 2, o número de palavras analisadas por classe.

Figura 1

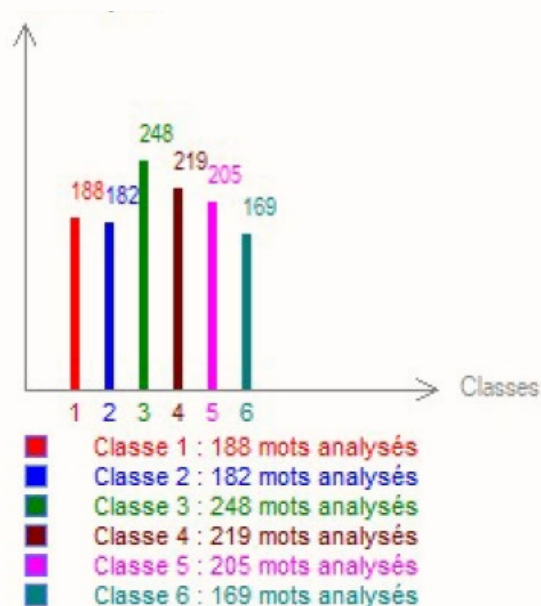
Distribuição das unidades nas classes



Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 2

Número de palavras analisadas por classe



Fonte: Elaboração dos autores.

Levando em consideração esses resultados das entrevistas processados pelo Alceste, as classes 3 (escola transformadora) e 4 (mudanças na escola em função do PEI) se destacam pelos maiores números de UCE levantadas; respectivamente, 375 e 299. Essa predominância das classes 3 e 4 se repete em relação ao número de palavras em cada classe; respectivamente, 248 e 219. Logo, depreende-se a ideia de que uma escola deve/pode ser transformadora e a consciência de que as mudanças trazidas pelo PEI constituíram aspectos relevantes para todos os segmentos.

Em vista desses achados, foi organizada a triangulação dos dados das entrevistas e das observações em tópicos cuja discussão deve indicar em que medida o PEI favorece lideranças distribuídas e democráticas e, ao mesmo tempo, as limita por meio de uma racionalidade gerencial, performativa e hierárquica.

Liderança da equipe gestora

Ainda que o objetivo da investigação que deu origem a este artigo tenha sido caracterizar as lideranças em cada um dos segmentos da escola pesquisada, predominaram as visões da equipe gestora; pois, além de seus integrantes serem a maioria dos respondentes, sendo sete de dezessete, esses sete formavam a totalidade da equipe gestora na ocasião da realização das entrevistas. Desse modo, as perspectivas sobre as lideranças ora discutidas são, majoritariamente, da equipe gestora.

Alguns dos achados sobre a liderança da equipe gestora se destacaram na análise da classe 5 (gestão, organização e participação na escola). Para compreendê-la em profundidade, foi analisada a classificação hierárquica ascendente de palavras nessa classe. Os sintagmas “convers”, “reuni” e “sala” relacionaram-se entre si e com “vice-diretores” e “assembleia” mais do que com outras pessoas da gestão, provavelmente porque eles eram os responsáveis pelas mediações de conflitos e pelas disciplinas de Projeto de Vida e protagonismo juvenil. Destacamos também a associação entre os sintagmas “sinto”, “confortável” e “segur”, indicando que havia um sentimento de segurança para a participação (Woods, 2005) nas atividades escolares.

Sim, me sinto seguro e confortável em participar das atividades da escola. Assembleias, nossa, hein. Bimestre passado teve uma assembleia. . . . E tem também reunião do líder com a sala, assim, para conversar entre eles, assim, os alunos dão sugestões do que poderia melhorar. (Aluno).

Então, ali, dependendo do que eu responder, eu acredito que é tomada uma decisão, porque eu posso colocar críticas. Tem essa liberdade porque ela está fazendo a pergunta, e eu respondendo. (Professor).

Outro aspecto que chama a atenção é o que relaciona as palavras “decis” e “tomadas” com “decid” e “liberdade”, para depois se conectarem com o conjunto de termos “funcionar”, “dev”, “assunto”, “dependendo”, “pergunt” e “respond”. Esse ramo se liga com outro, representado pelos vocábulos “papel”, “represent”, “geralmente”, “ocorr”, “líderes de turma”, “através”, “grupo”, “fat”, “equipe gestora”, “tomadas”, “ouvido” e “conselho”. Esses dados levam à inferência de que havia compartilhamento de informações e alguma participação de diferentes agentes nos processos de tomada de decisão.

Ainda no escopo da classe 5, a palavra “autoridade” se ligou às palavras “base” e “figur”, e depois a “confiança”, “conflito” e “resolv”, havendo ainda uma conexão desses com “gestor”, “referencia” e nomes da diretora, dos vice-diretores e do coordenador geral. Também nesse grupo de vocábulos conectados apareceu o nome de uma coordenadora de área relacionado às palavras “auxili”, “coordenação”, “bacana” e “equipe gestora”. Desse modo, evidenciou-se a liderança da equipe gestora, que, eventualmente, também era exercida por alguns professores.

Minhas referências de liderança aqui na escola, os professores coordenadores, [nome_do professor coordenador geral], [nome de professor coordenador de área] . . . professora [nome_prof], são os professores que mais me identifico, que tenho mais coisas em comum. Ah, porque eles sabem se impor. A diretora também. Ela é um ótimo exemplo de líder. Ela tem tudo que é necessário de um líder, ela escuta, ela tenta trazer, quando possível, está à frente, sabe se impor. (Aluno).

Aqui na escola, a direção, a diretora, os vice-diretores, nessa sequência. E, depois, o coordenador geral, coordenadores de áreas, que é o meu direto, eu sou subordinada diretamente à PCA, que é a coordenadora. (Professor).

Aqui é um sistema empresarial, e um sistema que foi copiado do modelo empresarial. Então, acima de mim, coordenador de área, coordenador geral, tem os vice-diretores e o diretor. Então, é uma pirâmide. (Professor).

Dessa forma, na classe 5 evidenciou-se um estilo de liderança gerencial e burocrático, predominantemente hierárquico (Gumus et al., 2018; Bush & Glover, 2014), que se coaduna com o padrão de organização educacional da Seduc, mormente no PEI, destacando-se o excerto que evidencia uma visão da Seduc como um sistema moldado a exemplo de empresas privadas, que exerceria, de maneira piramidal, o controle do trabalho docente. Por outro lado, nas observações de conversas na sala dos professores, ficou claro que a diretora exercia uma liderança predominantemente transformacional e democrática, enquanto os coordenadores se colocavam como lideranças pedagógicas.

Por conseguinte, as referências às autoridades na escola seguiram um modelo hierárquico, com mais menções à diretora, aos vice-diretores, ao coordenador geral e a uma coordenadora de área, com exceção de uma funcionária, que teve seu nome frequentemente associado a termos indi-

cativos de autoridade na escola. Em vista disso, entende-se que, apesar do esforço da equipe gestora voltado ao diálogo e à participação dos outros segmentos nos diversos âmbitos da vida escolar, não seria possível escapar da estruturação hierarquizante e performática imposta pela Seduc.

Mais especificamente, os achados demonstram que a principal referência de liderança foi a diretora, que estava na escola desde a sua fundação e era vista como uma pessoa competente tecnicamente, com muita determinação e capacidade de mobilização e cuja presença conseguia mudar o clima escolar de forma positiva. Complementarmente, as observações de suas interações com outros agentes indicaram que ela era bastante respeitada, pois ouvia atentamente as demandas das pessoas – principalmente dos estudantes –, encorajando a participação ativa de todos os segmentos. Dessarte, compreende-se que a liderança exercida pela diretora, além de caracteristicamente democrática, também exibia traços de liderança transformacional (Gumus et al., 2018; Day et al., 2020; Leithwood et al., 2020), por sua intencionalidade de inspirar, mobilizar e gerar mudanças na escola e na vida dos estudantes.

A presença dela [diretora] muda a postura das pessoas e de maneira positiva, e ela tem uma característica, que é dela e do [nome de professor coordenador geral] . . . de conseguir que as pessoas venham junto. (Gestão).

Eu tenho a [nome da diretora] como uma pessoa que eu admiro, um exemplo a ser seguido. (Professor).

A [nome da diretora], indiscutivelmente, é o coração da escola. (Professor).

Ademais, a classe 6, liderança e protagonismo na escola, agregou as palavras “enxerg”, “protagonismo”, “conjunto”, “atitude”, “vontade”, “ped”, “sup” e “liderança”. Logo, infere-se que os entendimentos sobre protagonismo e liderança se relacionavam a um conjunto de atitudes que pressupunham uma predisposição dos diferentes agentes a realizar algo. Também se destacou um ramo de ligação conjugando os vocábulos: “exerc”, “hierarqu”, “posicionamento”, “ruim”, “autoritar”, “jeito”, “execut”, “feit”, “observ” e “agir”. Assim, parecia haver uma percepção negativa em relação à forma autoritária de se agir, ligada a aspectos hierárquicos presentes na organização escolar.

Deve-se considerar, ainda, as inter-relações entre as classes 5 e 6 e as observações dos processos de tomada de decisão, de participação neles, de gestão e autoridade na escola e das percepções sobre liderança e protagonismo. Vê-se que ser protagonista estaria relacionado à iniciativa individual e capacidade de execução, enquanto a liderança estaria associada à capacidade de mobilizar e coordenar outras pessoas. Logo, a ideia de autoridade estaria predominantemente ligada à hierarquia e ao disciplinamento. Entende-se, dessa forma, que os entrevistados consistentemente valorizavam um estilo de liderança que combinava disposição para o comando com abordagens humanizadas, de modo que tais referências se concentraram na diretora, vice-diretores, coordenadores e em uma funcionária, mas também houve menções a professores e estudantes, o que indicou algumas lideranças distribuídas (Spillane, 2006; Woods, 2005, 2021) nos diversos segmentos da escola. Já nas observações, destacou-se o encorajamento à autonomia dos estudantes por parte da equipe gestora em atividades institucionais como a eleição do grêmio, reuniões de formação de líderes conduzidos pela diretora e clubes juvenis.

Ainda em relação à equipe gestora, dois coordenadores foram frequentemente citados como referência de liderança nas entrevistas. Tanto outros coordenadores como a direção e alguns professores os enxergavam como lideranças pedagógicas na escola (Hallinger, 2011). Dentre as razões para isso, destacou-se sua capacidade técnica de apoiar e realizar ações formativas com os professores,

o seu bom relacionamento com todos, a sua proatividade, a sua disposição em ajudar e a sua capacidade de escuta ativa.

Compreende-se, dessa forma, que, embora a liderança da equipe gestora oscilasse entre uma vertente democrática (Woods, 2005, 2021), embasada no diálogo e na participação, e outra hierárquica e burocrática (Gumus et al., 2018; Bush & Glover, 2014), ela buscava alargar o espectro da liderança na escola, abrangendo os outros segmentos, por meio de práticas que propiciariam o surgimento de lideranças distribuídas (Spillane, 2006; Woods & Roberts, 2019), esforçando-se dentro dos limitados espaços de participação componentes do PEI para fomentar o diálogo igualitário entre os agentes.

Liderança dos professores e funcionários

Além dos sete integrantes da equipe gestora, foram entrevistados cinco professores e dois funcionários. Para caracterizar a liderança exercida por esses agentes, agrupamos os achados relativos às classes 1 e 2 – trajetória profissional e contexto pedagógico, que dizem respeito, principalmente, à liderança pedagógica, ao currículo e à autonomia docente.

A classe 1 revelou aspectos importantes da história de vida dos profissionais da escola, tais como as motivações, as dificuldades, as escolhas e as oportunidades que marcaram suas carreiras. Alguns temas recorrentes foram: a mudança de cidade ou de estado para trabalhar nas escolas; a participação em concursos públicos; a busca por qualificação acadêmica em cursos de graduação, pós-graduação ou extensão; a atuação em diferentes áreas do conhecimento ou em cargos de gestão, de acordo com as oportunidades a que tiveram acesso.

A palavra “mestrado” chamou atenção, sugerindo que alguns profissionais da escola pretendiam cursar ou já tinham realizado algum tipo de pós-graduação. Também destacamos que, embora a palavra “efetiv” esteja entre os de maior significância, a maior parte dos professores em atuação na escola investigada não eram efetivos, mas contratados em regime temporário.

Essa predominância de professores temporários pode estar relacionada ao próprio regime de GDPI, que, apesar de ser uma vantagem financeira aos professores e gestores que atuam no PEI, não é incorporada à remuneração de forma definitiva nem aos proventos de aposentadoria. Além disso, as exigências do programa e as constantes avaliações devem ser entendidas como fatores que talvez façam com que professores efetivos tenham reduzido interesse em integrar as equipes das escolas PEI (Jorge, 2023).

Na classe 2 (contexto pedagógico), destacaram-se termos referentes ao currículo, utilizados, mormente, na rede estadual, e, em particular, no PEI. Com efeito, essa classe de discurso retratou as percepções dos profissionais da escola em relação ao currículo e ao trabalho pedagógico realizado. “Slide” foi um dos termos que mais apareceram, o que coincidiu, no período das entrevistas, com a implementação, pela Seduc, de aulas baseadas em *slides* pré-prontos, estratégia que deu origem à atual plataforma dessa rede. Na época, a equipe gestora – mais especificamente a coordenação – estava em processo de estudo dessas apresentações para entender como apoiar os professores em suas aplicações. Enquanto isso, os professores estavam aprendendo a utilizar e adaptar tal recurso às suas aulas. Nesse sentido, torna-se interessante atentar à classificação hierárquica ascendente das palavras que demonstrou que a palavra “slide” estava associada com “prova paulista”, “pront”, “engessad”, “governo”, “aula” e “bimestre”, sugerindo que as apresentações de *slides* faziam parte das aulas como um recurso pronto que as “engessava”. Apesar disso, as opiniões dos professores em relação a essa estratégia se dividiam entre os que a aprovavam – em função da praticidade de ensino

para a Prova Paulista (prova bimestral da Seduc para todas as escolas estaduais de ensino fundamental II e médio) – e os que a desaprovavam – em razão da perda de autonomia.

A gente está tendo um pouco de dificuldade agora que com essa mudança na secretaria, que eles estão implementando um novo sistema, umas aulas prontas, um pouco mais engessadas. (Gestão).

E ele é visto como o material de apoio, você tem liberdade para planejar sua aula, você só não pode fugir da habilidade. Se a habilidade é para ensinar verbos, tem que ensinar verbos, mas você não precisa seguir vírgula por vírgula do que está ali no material, mas você tem que ensinar. (Professor).

O núcleo duro é um novo currículo paulista, você vai lá, tem um material em PDF fundamental e médio na EFAPE, você faz a pesquisa e trabalha aquelas habilidades já contempladas pelo currículo paulista. (Professor).

Desse modo, um tema subjacente à classe 2 foi a diminuição da autonomia docente em três aspectos: na elaboração das aulas, as quais eram orientadas pelo material digital pronto; na execução do trabalho e apoio recebido pela gestão que, apesar de significativo, não vinha sendo suficiente; e na avaliação do trabalho, baseada nos resultados das avaliações externas e em processos de monitoramento. Depreendeu-se que os professores entendiam que havia espaço no currículo para adaptações pedagógicas, mas que tal tarefa vinha se tornando mais engessada, situação que pode ter se agravado, pois, passados menos de dois anos, a plataformização vem minando a limitada autonomia docente ao exigir o cumprimento de metas relacionadas ao uso de plataformas impostas pela Seduc (Maldonado & Jacomini, 2025). Além disso, a Avaliação 360° gerava um clima de apreensão geral entre os profissionais da escola, o que foi observado em diversas interações, pois um mal desempenho poderia levá-los a serem desligados do programa. Assim, a classe 2 é reveladora do contexto pedagógico da escola, explicitando perspectivas da aplicação do currículo sob constante monitoramento da Seduc. Foi observado – em algumas situações como horários de trabalhos pedagógicos coletivos e pequenas conversas informais – que a coordenação exercia alguma liderança pedagógica (Hallinger, 2011) no sentido de apoiar os docentes, que tentavam se adaptar às novas demandas.

Por outro lado, a análise das classes 1 e 2 conjuntamente a algumas situações observadas evidencia que os professores tinham poucas oportunidades de exercer alguma liderança pedagógica, o que corrobora as colocações de Hallinger (2011) e Hallinger e Kovačević (2021), para quem a liderança pedagógica se caracteriza pelo foco da direção escolar nos processos de ensino-aprendizagem, envidando esforços para o seu aprimoramento, o que parece ter sido o caso da equipe gestora investigada. Dessa forma, as diversas funções atribuídas pelo PEI aos professores do programa não vinham resultando em um possível fortalecimento de lideranças pedagógicas entre eles; ao contrário, o que se observou foi a concentração dessa liderança na equipe gestora, cabendo aos professores implementar as diretrizes do programa de acordo com suas orientações, ainda que, aparentemente, se tratasse de um grupo de professores razoavelmente bem formado.

Destacou-se, nesse quadro, a liderança de uma professora, que estava na escola há quase dez anos, não devendo, dessa maneira, estar ligada à implementação do PEI. Segundo estudantes, outros professores e integrantes da equipe gestora entrevistados, ela era uma docente que sabia se impor e não tinha medo de expor opiniões; ela também se envolvia com projetos diversos e tinha bons relacionamentos com todos, principalmente com os estudantes. Seus colegas também a viam como um exemplo de liderança pedagógica (Hallinger, 2011), por sua experiência, afinidade

com os estudantes e abertura para dialogar e aprender com todos. Segundo ela, o objetivo da escola era o estudante:

Porque, sem eles, a escola não existiria. Embora eles estejam em formação, eles são a essência disso daqui . . . se não tiver o aluno ali, a escola fecha. Então, para mim, a parte principal da escola são eles. (Professor).

Entendemos que sua liderança se fundamentava, basicamente, em sua coerência e profissionalidade docente. Pedagogicamente segura em sua atuação, não se limitando ao currículo prescrito, demonstrando abertura ao diálogo, às aprendizagens e às críticas, se caracterizou como uma liderança pedagógica voltada à transformação, democrática (Woods, 2005, 2021).

Como é que você vai ensinar essa pessoa a se transformar, a ser transformadora, se você não é transformado em algo bom, se você não consegue passar por essa transformação, que é necessária. Como é que eu vou ensinar um ser humano a ser bom, a ser correto, se eu não gosto do que eu faço? “Eu vou passar alguma coisa na lousa, o que vale, no final do mês, é o meu dinheiro.” Não dá para fazer isso, você faz isso com o torno, a máquina faz a peça bonitinha, e tchau. Mas, por aqui, essas peças são para sempre. (Professor).

Além de algumas lideranças entre os professores, duas funcionárias foram indicadas como lideranças pelos entrevistados. Uma trabalhava na secretaria, tendo sido, junto com a diretora, a mais citada como autoridade e como uma das referências de liderança. Ela estava na escola desde seu segundo ano de funcionamento, e continuava trabalhando, apesar de já poder aposentar-se, entre outros motivos, por sentir que seu trabalho era valorizado e por estar acostumada com o ambiente da escola. A excelência e profissionalismo de seu serviço foi reconhecido por diversas pessoas nas entrevistas, além de sua proatividade e disposição para colaborar. Mais uma vez, tratou-se de uma liderança estabelecida anteriormente à implementação do PEI.

Também foi destacada como liderança outra funcionária, que atuava junto aos estudantes nos períodos de intervalo e quando, ocasionalmente, estavam fora da sala de aula, mediando situações de conflito e de indisciplina. Segundo estudantes, professores e integrantes da equipe gestora, conhecia bem a escola e a comunidade, desenvolvendo uma boa relação com os estudantes, obtendo resultados positivos nas suas intervenções.

Lideranças entre os estudantes

Sobre a liderança entre os estudantes, a classe 3 (escola transformadora) foi considerada uma das mais reveladoras, pois fez emergir uma visão da educação escolar como oportunidade para transformar suas vidas. O vocabulário dessa classe se caracterizou por termos relacionados ao seu desenvolvimento como sujeitos autônomos. Ademais, a classe 3 não apresentou termos sobre docência e liderança, sugerindo que o foco do discurso recaiu sobre estudantes e contexto social. Também foi observado o reconhecimento – por parte dos profissionais da escola – da realidade da comunidade em ações de conscientização sobre racismo e história dos negros, que estavam sendo feitas para trabalhar autoestima e autoconhecimento dos estudantes: “A educação transforma pessoas que transformam o mundo, não é. Concorro. De transformar as pessoas, sim. Numa luta diária, a gente vai tentando; alguns, a gente consegue; outros, nem tanto; mas eles vão aprender com a vida lá fora” (Professor).

Outro ponto que chamou a atenção no vocabulário foram as palavras “dinheiro” e “cultura”. A primeira teve grande destaque na classe 3, pois era uma prioridade na vida das pessoas da comunidade e seria tanto um fator de melhoria das condições materiais que viviam quanto de ascensão social e reconhecimento numa região de baixo nível socioeconômico. Destarte, o horizonte de retorno financeiro que o investimento nos estudos poderia trazer era pouco compatível com a realidade vivida por boa parte das famílias e estudantes, uma vez que tinham prioridades mais urgentes, tais como alimentação e moradia. Assim, no imaginário dos estudantes, a escola não facilitaria seu sucesso financeiro, o que poderia fazer com que se afastassem dela, abandonando-a para poder trabalhar. Logo, esse foi um dos desafios que a escola investigada enfrentava: dar sentido à escolarização e às aprendizagens curriculares para os estudantes se esforçarem e concluírem o ensino médio.

Nesse sentido, o PEI, como política pública educacional, pode ser entendido como inclusivo e excludente ao mesmo tempo. Se, por um lado, as diretrizes do programa em relação ao Projeto de Vida (*Currículo em ação: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral*, 2021) enfatizavam estratégias para que os estudantes pudessem, futuramente, ingressar no ensino superior, o que possibilitaria alguma ascensão social; por outro, a jornada de nove horas de estudo diárias vinha afastando os jovens mais pobres dessas escolas, uma vez que, principalmente quando iniciam o ensino médio, as abandonam, pois precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite, para seu próprio sustento e de suas famílias.

Assim, a classe 3 indicou que os profissionais da escola tinham a transformação da vida dos estudantes como um horizonte que poderia ser alcançado, o que era reconhecidamente dificultado pela realidade da comunidade. Ademais, o PEI, apesar de iniciativas como o Projeto de Vida, não oferecia aos profissionais da escola e aos estudantes reais condições para que essa transformação pudesse entrar em curso. Assim, pode-se afirmar que, apesar dos esforços para exercer alguma liderança transformacional (Gumus et al., 2018; Day et al., 2020; Leithwood et al., 2020) por parte dos profissionais da escola, não foram encontradas evidências de que estivessem conseguindo inspirar e mobilizar os estudantes para que avançassem nos estudos.

Ademais, as observações de encontros entre a equipe gestora e os estudantes revelaram que a primeira se mantinha aberta a sugestões, tendo como objetivo formar estudantes para a participação e liderança. Já nas observações realizadas durante as reuniões dos clubes, ficou evidenciado que os estudantes tinham certa liberdade para realizar suas atividades, mas que, por vezes, era proposto um planejamento com vistas aos resultados finais a serem apresentados na culminância do fim do semestre; o que demonstrou que havia certa ênfase na entrega de produtos apresentáveis – que eram demandados pela Diretoria de Ensino e pela Seduc, embora a ampliação e aprofundamento de vivências e experiências sobre interesses e a vida em geral dos estudantes não fossem deixados de lado.

Famílias, liderança e participação

Aspectos relativos às mudanças na escola em função da própria implementação do PEI e às relações com as famílias são discutidos com base nos achados explicitados por meio da classe 4 de análise do Alceste, excertos das próprias entrevistas e algumas situações observadas.

Nessa classe configura-se uma discussão relativa às mudanças que o PEI causou na escola, em especial quanto às questões de infraestrutura, à adaptação aos novos espaços e à relação com as famílias. O espaço físico era considerado por diversos agentes como inadequado em relação às

demandas do programa, apesar de ter passado por diversas reformas em períodos anteriores. Faltavam espaços para atividades específicas, e alguns eram improvisados, tais como sala de coordenação, laboratórios, sala de informática, entre outros.

Outro aspecto emergente dessa classe foi a adaptação ao PEI pelos profissionais da escola e estudantes. Para os estudantes, habituar-se ao período integral era um desafio que levava muitos a mudarem de escola. Porém, para os que conseguiam adequar-se, pareceu haver a perspectiva de que o programa ofereceria oportunidades de participação em atividades estimulantes, tais como os clubes juvenis. A equipe escolar também teve que se ajustar às dinâmicas do programa – novas exigências burocráticas, obrigação de desenvolvimento de projetos e avaliações de desempenho. Como acontecia com os estudantes, aos que se adequavam e aprendiam com tais condições, oportunizava-se algum desenvolvimento profissional e pessoal, além de relações interpessoais mais sólidas.

Um terceiro tópico de destaque nessa classe diz respeito à relação da escola com as famílias. Com a implantação do PEI, novas oportunidades para participação dos responsáveis foram criadas, tais como as culminâncias. Entretanto, a escola ainda tinha dificuldades em conseguir uma participação efetiva das famílias, em especial as dos estudantes com problemas de aprendizagem e disciplina. Muitos dos responsáveis trabalhavam no mesmo horário de funcionamento da escola, o que dificultava a realização de reuniões, que passaram a ser marcadas fora do horário de trabalho dos profissionais, o que aumentou um pouco seus níveis de frequência. Apesar dessas complicações, as relações entre escola, família e comunidade se estavam desenvolvendo e contavam com a participação dos pais, principalmente em eventos como as culminâncias e a festa junina.

Não é pleno, mas já dá para ver até na conversa com os pais que agora eles estão se entendendo como mais atuantes. Então eu acho que esse é um processo ainda iniciando, assim. Mas as reuniões de pais aqui são bem melhores que as reuniões de pais que eu tinha na regular. (Professor).

Sim, confio no trabalho pedagógico da escola, porque a gente vê que são uns profissionais excelentes, que respeitam, conversam com a gente quando vê alguma dificuldade nos alunos, eles chamam a gente para conversar, principalmente comigo. (Responsável).

Assim, pode-se compreender como determinadas lideranças entravam em ação para criar condições mínimas para que o currículo proposto pelo PEI fosse colocado em prática, improvisando espaços que não existiam na escola e acolhendo e incentivando estudantes para que permanecessem nela, ainda que com dificuldades de adaptação. Também ficou evidenciada certa expansão da participação, que pode ser entendida como resultado do exercício de alguma liderança democrática, baseada no diálogo e na interação entre os diversos agentes (Woods & Roberts, 2019; Woods, 2021).

Ademais, as observações corroboram a ideia de que o PEI, ao mesmo tempo que criava oportunidades de participação, tais como as eleições do grêmio, escolhas de líder de sala, clubes juvenis e culminâncias, também criava entraves a ela, principalmente pela falta de infraestrutura adequada e de tempo dos profissionais, constantemente sobrecarregados.

No entanto, observou-se, em algumas interações entre estudantes, uma aluna que se destacou por ter sido uma das lideranças do grêmio estudantil por três anos. Ela começou a empreender vendendo brigadeiros e montou um negócio próprio. Também participava de um projeto em parceria com uma empresa local, tendo sido selecionada para algumas capacitações técnicas. A liderança dessa estudante, assim como seu protagonismo, para além da participação política no grêmio, também agregava aspectos caros à Seduc e proeminentes no PEI, referentes ao desenvolvimento de

competências relacionadas ao empreendedorismo dos estudantes, uma das principais características do protagonismo juvenil (*Currículo em ação: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral*, 2021).

Somente no segmento das famílias não foi possível evidenciar quaisquer referências de liderança, dado que deve estar relacionado ao distanciamento entre escolas de ensino fundamental II e ensino médio e as famílias dos estudantes.

Desse modo, encerramos a análise e discussão dos nossos achados e passamos às considerações finais.

Algumas conclusões: Tensões entre lideranças escolares e determinações do PEI

Este artigo analisou as lideranças nos diferentes segmentos de uma escola PEI, considerando as potencialidades dos seus agentes, com destaque para a equipe gestora, e as limitações impostas pela Seduc. Problematicou-se a seguinte questão: em que medida o programa favorece lideranças distribuídas e democráticas ao mesmo tempo que as limita por meio de uma racionalidade gerencial, performativa e hierárquica?

A análise dos achados indicou que os diversos agentes escolares exerciam alguma liderança, cujas formas são compatíveis com alguns dos modelos encontrados na literatura, com relevância para a distribuída, a transformacional, a pedagógica e a democrática. Evidenciou-se que a liderança estava mais concentrada na equipe gestora, principalmente na diretora, que a exercia de maneira participativa, dentro do possível, em face da gestão centralizadora da Seduc, que regulava a vida escolar por meio das diretrizes do PEI, aparentemente facilitadoras do aumento da participação e do protagonismo dos diversos agentes escolares, mas que, na realidade, preservavam características fundamentalmente gerenciais, hierarquizantes e performáticas que têm marcado essa administração educacional.

Com base em Spillane (2006), entende-se que esses resultados corroboram a presença de alguma liderança distribuída na escola investigada, principalmente na equipe gestora. Além disso, Woods (2005) considera que as lideranças nos diferentes segmentos emergem de acordo com as condições de participação oferecidas pelos seus respectivos ambientes educacionais, o que parece também ter ocorrido na escola pesquisada. Isto é, a equipe gestora, ao implementar o PEI, foi criando oportunidades de participação para os diferentes segmentos, por meio, por exemplo, de reuniões de lideranças de turma, tutorias e assembleias. Nesse sentido, professores e estudantes rejeitavam práticas autoritárias e apoiavam a liderança baseada no diálogo exercida pela equipe gestora.

Nesse sentido, a equipe gestora agregava algumas características da liderança democrática, a saber: encorajavam a participação de todos os segmentos nas tomadas de decisão, embora esbarrassem em dificuldades práticas e organizacionais, e incentivavam e praticavam o diálogo, investindo na escuta atenta (Woods, 2021). Além disso, foi possível observar que havia alguma segurança para participação na escola, porém não existiam espaços para debates para além de reuniões de alinhamento e atividades de trabalho pedagógico coletivas (ATPC), institucionalizados do PEI.

Especificamente, a diretora exercia uma liderança predominantemente transformacional, e a equipe gestora, dentro dos espaços limitados do PEI, procurava incentivar que lideranças se constituíssem nos segmentos. Os coordenadores, por sua vez, atuavam como lideranças pedagógicas, o que, excepcionalmente, abrangia também alguns professores.

Os estudantes, por sua vez, pareciam estar aprendendo a exercer uma liderança caracteristicamente participativa por meio de atividades propostas pelo PEI, tais como o protagonismo juvenil, a liderança de turma e os clubes juvenis, além da representação nos colegiados escolares, ainda que esse processo ainda fosse bastante incipiente.

Portanto entende-se que, na escola estudada, existiam algumas lideranças distribuídas em todos os segmentos, com predominância da equipe gestora e com exceção das famílias, e que, no conjunto, seriam lideranças democráticas em construção, uma vez que ainda esbarravam em dificuldades de organização e coordenação do trabalho. Mais do que destacar os indivíduos, entendemos que a colaboração, isto é, a disposição para trabalhar coletivamente das lideranças estudadas, perpassava aspectos transformacionais, pedagógicos e compartilhados, os quais, acrescidos de uma orientação para a participação, concretizada em suas práticas, representavam a construção de lideranças que trabalhavam para uma escola centrada nas aprendizagens e predominantemente participativa.

Por outro lado, todo esse esforço democratizante vinha sendo constantemente desafiado e frequentemente desmobilizado pela centralização pedagógica e administrativa da Seduc, que criou o PEI objetivando atender demandas de uma determinada parte da população do estado, que reivindicava uma escola que ofertasse mais conteúdos tradicionais e diversificados em jornada ampliada. Dessa forma, as diretrizes do programa vêm difundindo as lideranças de turma, o protagonismo juvenil e o regime de dedicação exclusiva como forma de garantia de uma educação democrática e de qualidade, mas que, na verdade, encobre o tradicional modelo educacional exercido pela Seduc, baseado no controle e monitoramento por meio da plataformização de todas as atividades escolares, inclusive as de ensino, o que reforça o tradicional cardápio de instrumentos regulatórios, tais como as avaliações externas e os mecanismos de *accountability*.

Dessa maneira, o PEI, como outras políticas públicas, vai sendo implementado nas escolas em um contínuo no qual um dos polos reside em uma educação voltada ao mercado de trabalho, que atende a interesses do setor privado, no sentido de educar para uma sociedade cada vez mais consumista, individualista e desmobilizada, e, no outro, coloca-se uma educação participativa, voltada à emancipação social. Assim, dependendo das interações em cada contexto escolar, as lideranças podem distribuir-se em diferentes graus nos segmentos, ainda que isso dependa, primordialmente, da orientação democrática das equipes gestoras.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Carlos Chagas (FCC) pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Referências

- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations*, 65(3), 367-390. <https://doi.org/10.1177/0018726711430555>
- Baptista, F. F. C. M. E. (2015). *Educação e ensino integral e a gestão escolar: Tempos e contratempos* [Dissertação de mestrado]. Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bohl, K. W. (2019). Leadership as phenomenon: Reassessing the philosophical ground of leadership studies. *Philosophy of Management*, 18(3), 273-292. <https://doi.org/10.1007/s40926-019-00116-x>

- Bush, T. (2022). Teorias de liderança escolar. In J. Weinstein, & L. Simielli (Orgs.), *Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil* (pp. 11-22). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5ª ed.). Penso.
- Currículo em ação: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral (Caderno do Gestor)*. (2021). Governo do Estado de São Paulo; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://pt.scribd.com/document/493272548/Modelo-Pedagogico-e-Gestao-Caderno-do-Gestor>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://edtlive.b-cdn.net/livenew/media/cvifybqp/successful-school-leadership-2020.pdf>
- Evangelista, S. R. (2021). *Programa Ensino Integral na rede pública do estado de São Paulo: Um projeto societário multifacetado* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641806>
- Fletcher, J. K. (2004). Relational theory in the workplace. In J. V. Jordan, M. Walker, & L. M. Hartling (Orgs.), *The complexity of connection: Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* (pp. 270-297). The Guilford Press.
- Ganzeli, P. (2019). Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): Administração pública gerencial em processo. *Revista Exitus*, 9(3), 33-58. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID930>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Jorge, I. F. (2023). *Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: Um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19052023-162950/>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maffezzolli, E. C. F., & Boehs, C. G. E. (2016). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, 11(1). <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/262>
- Maldonado, L. R. S., & Jacomini, M. A. (2025). Da secretaria escolar digital ao *business intelligence* total: Plataformização na rede estadual paulista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 41(1), Artigo e140507. <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.140507>
- Marques, S. (2017). *Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918>

- Oliveira, J. V. P. de. (2020). *Geografia, escola e política educacional: Um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25022021-120246/>
- Parente, C. da M. D., Miguel, I. F., & Grund, Z. C. (2024). Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: Revisão e críticas. *Educação em Revista*, 25, Artigo e024011. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024011>
- Quaresma, D. G. (2015). *Gestão democrática na escola de ensino integral: Limites e possibilidades* [Dissertação de mestrado profissional, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10249>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Simielli, L. (2022). Literatura sobre diretores escolares no Brasil: Características e internacionalização. In J. Weinstein, & L. Simielli (Orgs.), *Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil* (pp. 161-172). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257-273. <https://doi.org/10.1177/002188638201800303>
- Souza, E. M. de. (2021). A ontologia pós-estruturalista sobre liderança: Identidade e materialidade em evidência. *Cadernos EBAPE.BR*, 19(3), 595-606. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200121>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 11-25. <https://doi.org/10.14244/198271993175>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Louzano, P. (2019). Apresentação: Dossiê “Liderança educacional”. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 5-10. <https://doi.org/10.14244/198271993182>
- Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Sage.
- Woods, P. A. (2021). Democratic leadership. In R. Papa (Org.), *The Oxford Encyclopedia of Educational Administration*. Oxford University Press.
- Woods, P. A., & Roberts, A. (2019). Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 663-677. <https://doi.org/10.1177/1741143218759088>

Nota sobre autoria

Marcelo Oda Yamazato – conceitualização; curadoria, análise e validação de dados; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Renata Maria Moschen Nascente – conceitualização; análise e validação de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Adriano Moro – conceitualização; redação: revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editor responsável

 Rodnei Pereira

Apêndice

Roteiro para entrevista semiestruturada: Equipe gestora

1. Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você acha que pode melhorar na escola?
3. Como você chegou à gestão escolar?
4. Você já trabalhava aqui quando a escola aderiu ao PEI? O que mudou? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? São passageiras, ou podem durar?
5. Fale sobre como as pessoas participam da vida escolar e como as decisões são tomadas.
6. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
7. Qual o seu papel em relação ao currículo praticado nesta escola? Há espaço/condições para adaptações/adequações/mudanças?
8. Além dos conteúdos curriculares, o que ensina nesta escola?
9. Quem são as autoridades na escola? Em quais situações?
10. Quais são as características das lideranças nesta escola?
11. Qual a diferença entre protagonismo e liderança?
12. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?