

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

LUCAS POUBEL TIMM DO CARMO

**A COPRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIDERANÇA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL PELA VIA DO
SENSEMAKING DIALÓGICO**

VITÓRIA

2020

LUCAS POUBEL TIMM DO CARMO

**A COPRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIDERANÇA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL PELA VIA DO
SENSEMAKING DIALÓGICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C287c Carmo, Lucas Poubel Timm do, 1992-
A Coprodução de Práticas de Liderança em uma Escola Pública de Ensino Fundamental pela via do Sensemaking Dialógico / Lucas Poubel Timm do Carmo. - 2020.
226 f.

Orientador: Alfredo Rodrigues Leite da Silva.
Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Escolas públicas - Organização e administração. 2. Liderança. 3. Intersubjetividade. 4. Dialogismo (Análise literária). 5. Pesquisa qualitativa. I. da Silva, Alfredo Rodrigues Leite. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/08/2018, por
ALFREDO RODRIGUES LEITE DA SILVA - BIAPE 1802333
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 28/12/2020 às 18:24

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.jepiama.ufes.br/arquivos-assinados/1194157?pcArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/08/2018, por
ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA - SIAPE 2220230
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 28/12/2020 às 18:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.laplasma.ufes.br/arquivos-assinados/1194217?pcArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/06/2018, por
ELOÍCIO MOULIN DE SOUZA - SIAPE 1712712
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 28/12/2020 às 20:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://spl.sistema.ufes.br/arquivos-assinados/1194737?pcArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.289 de 30/06/2018, por
CESAR AUGUSTO TURETA DE MORAIS - SIAPE 2058767
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 30/12/2020 às 14:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://spl.jepiema.ufes.br/arquivos-assinados/1197967?tipoArquivo=0>

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese só foi possível por causa do apoio que recebi de todos aqueles que compartilharam comigo essa experiência.

A Deus, primeiramente, pela ajuda e força ao longo de todo o doutorado. Sem Ele, eu jamais teria êxito na minha carreira acadêmica e sabedoria necessária para superar os desafios que tive nos últimos 4 anos.

À Vanessa Eler, quem eu tanto amo e que me acalmou nos momentos mais difíceis do doutorado. Seu companheirismo, carinho, paciência e dedicação foram fundamentais para que eu conseguisse dar mais um importante passo na minha vida. Você foi meu maior suporte nesses anos, entendendo minhas ausências. Espero, a partir de agora, retribuir tudo o que você fez por mim.

Aos meus pais, David e Neyva, por serem base fundamental da minha vida e pelo apoio e incentivo nos momentos que precisei e nas decisões que tomei. Eu nada seria sem vocês! Sou privilegiado por ser filho de pessoas tão especiais e que lidam com as situações cotidianas com tanta sabedoria, humildade e amor.

Aos meus irmãos de sangue, Vitor e Felipe, e de coração, Gabriel e Guilherme, por terem tornado este período mais leve e tranquilo. Amo vocês!

Aos meus tios e tias, primos e primas, avós Berthonilha (*in memoriam*), Lila, Adolfo (*in memoriam*) e Amiltom (*in memoriam*), cunhadas e amigos de longa data, pelos ensinamentos, por sempre torcerem por mim e por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus professores, funcionários e amigos do PPGAdm/UFES, pelos momentos inesquecíveis que tivemos e por tornarem o doutorado mais tranquilo.

Aos meus dois orientadores no doutorado, professor Gelson Silva Junquillo e professor Alfredo Rodrigues Leite da Silva. Tive o privilégio de conhecer duas pessoas brilhantes que foram fundamentais na minha vida acadêmica e pessoal. Considero-os não apenas orientadores, mas grandes amigos. Tenho profundo respeito por vocês e agradeço pelas inúmeras oportunidades, sugestões e aprendizados a mim proporcionados.

Aos professores Alexandre de Pádua Carrieri, César Tureta, Eliza Bartolozzi e Eloísio Moulin, por terem aceitado o convite de participarem da Comissão Examinadora e pela generosidade ao fazerem recomendações com relação à tese e a minha vida profissional.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender o processo de coprodução da liderança escolar a partir das conversações dialógicas do *sensemaking* dialógico, à medida que pesquisador e praticantes da escola se deparam com momentos de interrupção e recriam novos conhecimentos da/na/para prática desse fenômeno social. Nesse sentido, ela está baseada nos pressupostos sócio-construcionistas, que considera orientações responsivas nas relações, não havendo uma barreira palpável entre o eu e os outros. Para responder o objetivo proposto, apresentei inicialmente como o campo tem debatido a liderança nos Estudos Organizacionais, de maneira geral, e a liderança escolar, de maneira específica, na literatura nacional e internacional. Discuti que esses estudos estão predominantemente pautados em perspectivas realistas, aproximando-se de uma centralização desse fenômeno social na figura do líder e desvinculando as realidades sociais das experiências vividas dos praticantes. Em seguida, articulei os conceitos de intersubjetividade, responsabilidade moral e reflexividade com o *sensemaking* dialógico, tendo em vista que os trabalhos que adotam essa perspectiva da liderança não aprofundam em como ocorre o processo de ressignificação desse fenômeno social a partir dos diálogos reflexivos. Para articular empiricamente as ideias elaboradas, esta tese propôs o uso da Pesquisa Dialógico Reflexiva em uma escola pública de ensino fundamental em Cachoeiro de Itapemirim-ES. Nessa proposta, considerei que os “participantes-pesquisadores” e os “pesquisadores-participantes” coproduzem a pesquisa a partir de um constante processo de observar e ser observado, permitindo que isso se avance para a reflexividade via diálogos. A aproximação ao campo foi realizada a partir de observações participantes via *shadowing* e das entrevistas individuais e coletivas com membros do Conselho Escolar. O processo interpretativo foi desenvolvido a partir da Poética Social (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996), que considera a linguagem ontologicamente. A análise foi composta de duas etapas: 1) transcrição das entrevistas individuais e coletivas e organização cronológica dos diários de campo para que esses materiais sejam considerados textos permeados de sentidos (BAKHTIN, 2011); 2) seleção dos momentos que causaram surpresas nos participantes da pesquisa, ao longo das observações e das entrevistas, e que foram o ponto de partida para os diálogos reflexivos; 3) identificação nos textos referentes aos momentos selecionados recursos que envolvem maneiras poéticas e imaginativas de conversações. A análise dos dados evidenciou que a coprodução de novos significados envolveu a articulação da liderança escolar com três dimensões geradoras de momentos de interrupção, pontos de partida para o processo dialógico: as dinâmicas relacionais

entre escola e comunidade escolar, as relações entre unidade de ensino e SEME e, por fim, as regras e práticas de ensino-aprendizagem construídas no cotidiano. A partir dessas dimensões e dos diálogos promovidos, foi possível reforçar o caráter contraditório da liderança escolar e a necessidade de compreendê-la como um fenômeno que é englobado por saberes corporais situados, nos quais constantemente conectamos o eu (líder escolar) com os outros e com o contexto social. Por exemplo, o uso das redes sociais apresentou-se como ponto crítico no relacionamento na comunidade escolar, revelando o caráter contraditório sobre as condições em que a escola é compreendida pelos diferentes segmentos desse contexto. Por um lado, o uso delas gerou tensões entre escola e comunidade, pois os profissionais da unidade de ensino sentem-se expostos a possíveis arbitrariedades dos pais. Por outro lado, as redes sociais foram ressignificadas a partir do momento em que passaram a ser entendidas como mecanismos de mobilização da comunidade escolar junto à SEME. A exposição dessas contradições revelou o contexto complexo e político que permeia as práticas cotidianas nas escolas públicas, o que levou à necessidade de entender a liderança escolar enquanto um fenômeno entrelaçado em um senso de responsabilidade moral, no sentido de que os líderes devem ser sensíveis às diferenças dos outros, criar oportunidades para os diálogos e refletir criticamente sobre quais pressupostos eles possuem sobre as pessoas, sobre suas relações sociais e sobre as práticas organizacionais cotidianas. Portanto, as principais contribuições desta tese são: a alternativa de operacionalização do processo de ressignificação da liderança, dando atenção às condições e às tensões que permeiam os relacionamentos e a coprodução de significados na/da/sobre esse fenômeno social; e o resgate da coletividade no conceito de moralidade pela via da polifonia e do dialogismo, evitando possíveis enfoques individualistas na abordagem da liderança e revelando práticas de microliderança ao longo dos relacionamentos entre os sujeitos.

Palavras-chave: Liderança Escolar; *Sensemaking* Dialógico; Reflexividade; Poética Social.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the process of co-production of school leadership from the dialogical conversations of dialogical sensemaking, as researcher and school practitioners are faced with moments of interruption and recreate new knowledge of/in/to practice this social phenomenon. In this sense, it is based on socio-constructionist assumptions, which consider responsive orientations in relationships, with no tangible barrier between the self and others. To achieve the proposed objective, I initially presented how the field has debated leadership in Organizational Studies, in general, and school leadership, specifically, in the national and international literature. I have argued that these studies are predominantly based on realistic perspectives, approaching a centralization of this social phenomenon in the figure of the leader and dissociating the social realities from the lived experiences of the practitioners. Then, I articulated the concepts of intersubjectivity, moral responsibility and reflexivity with the dialogical sensemaking, considering that the works that adopt this perspective of leadership do not deepen how the process of reframing this social phenomenon occurs from the reflexive dialogues. To empirically articulate the ideas developed, this project proposed the use of Reflexive Dialogical Research in a public elementary school in Cachoeiro de Itapemirim-ES. In this proposal, I considered that the “participant-researchers” and the “researcher-participants” coproduce research based on a constant process of observing and being observed, allowing this to advance to reflexivity through dialogues. The approach to the field was carried out based on participant observations via shadowing and individual and collective interviews with members of the School Council. The interpretative process was developed from Social Poetics (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996), which considers language ontologically. The analysis was composed of two stages: 1) transcription of individual and collective interviews and chronological organization of field diaries so that these materials are considered texts permeated with meanings (BAKHTIN, 2011); 2) selection of the moments that caused surprises in the research participants, throughout the observations and interviews, and that were the starting point for reflexive dialogues; 3) identification in the texts referring to the selected moments resources that involve poetic and imaginative ways of conversations. The analysis of the data showed that the co-production of new meanings involved the articulation of school leading with three dimensions that generate arresting moments, starting points for the dialogical process: the relational dynamics between school and school community, the relations between the teaching unit and SEME and, finally, the teaching-learning rules and practices constructed

in everyday life. From these dimensions and the dialogues promoted, it was possible to reinforce the contradictory character of school leading and the need to understand it as a phenomenon that is encompassed by situated bodily knowledge, in which we constantly connect the self (school leader) with others and with the social context. For example, the use of social networks was presented as a critical point in the relationship in the school community, revealing the contradictory character about the conditions in which the school is understood by the different segments of this context. On the one hand, their use has generated tensions between the school and the community, as professionals in the school feel exposed to possible arbitrariness by parents. On the other hand, social networks were resignified from the moment they began to be understood as mechanisms for mobilizing the school community with SEME. The exposure of these contradictions revealed the complex and political context that permeates everyday practices in public schools, which led to the need to understand school leading as a phenomenon intertwined with a sense of moral responsibility, in the sense that leaders must be sensitive to differences from others, create opportunities for dialogues and critically reflect on what assumptions they have about people, about their social relationships and about everyday organizational practices. Therefore, the main contributions of this thesis are: the alternative to operationalize the process of reinterpret leading, paying attention to the conditions and tensions that permeate relationships and the co-production of meanings in/of/about this social phenomenon; and the rescue of the collectivity in the concept of morality through polyphony and dialogism, avoiding possible individualistic focus to the leadership approach and revealing micro-leadership practices throughout the relationships between the subjects.

Keywords: School Leadership; Dialogical Sensemaking; Reflexivity; Social Poetics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A DISCUSSÃO SOBRE LIDERANÇA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	31
2.1 ABORDAGENS CLÁSSICAS DA LIDERANÇA.....	31
2.2 ABORDAGENS EMERGENTES SOBRE A LIDERANÇA.....	36
2.2.1 Abordagens Contextuais da Liderança.....	36
2.2.2 Abordagens Relacionais	38
2.3 A LIDERANÇA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO.....	41
3. LIDERANÇA ESCOLAR NA LITERATURA INTERNACIONAL	44
3.1 LIDERANÇA INSTRUCIONAL	44
3.2 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL ESCOLAR.....	46
3.3 LIDERANÇA DISTRIBUÍDA	48
4. LIDERANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA LITERATURA NACIONAL	52
5. LIDERANÇA ENQUANTO UM PROCESSO INTERSUBJETIVO, MORAL E REFLEXIVO	62
5.1 ASPECTO RELACIONAL DA LIDERANÇA VIA DIALOGICIDADE.....	62
5.2 A LIDERANÇA COMO UMA ATIVIDADE MORAL E INTENÇÕES ÉTICAS ..	74
5.3 AUTORREFLEXIVIDADE E REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA LIDERANÇA ...	82
6. EM DIREÇÃO AO <i>SENSEMAKING</i> DIALÓGICO	92
7. ARTICULAÇÃO ENTRE O <i>SENSEMAKING</i> DIALÓGICO E A LIDERANÇA ESCOLAR	101
8. PERCURSOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DA CO-CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA RELACIONALMENTE REFLEXIVA	110
8.1 O ACESSO AO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	113
8.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA APROXIMAÇÃO AO CAMPO	117
8.3 O PROCESSO INTERPRETATIVO DOS “DADOS”	122
9. ANÁLISE DOS DADOS	130
9.1 AS DINÂMICAS RELACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A COCONSTRUÇÃO DA LIDERANÇA	130
9.2 AS DINÂMICAS RELACIONAIS COM A SEME E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A LIDERANÇA ESCOLAR.....	153

9.3 AS INFLUÊNCIAS DAS REGRAS COTIDIANAS E DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA RESSIGNIFICAÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR	168
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
11. REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	214
APÊNDICE A	215
APÊNDICE B.....	216
APÊNDICE C	217
APÊNDICE D	218
APÊNDICE E.....	220
APÊNDICE F.....	221
APÊNDICE G	222
APÊNDICE H.....	224

1. INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social e uma obrigação do estado e das famílias. Na Constituição, ficou definido que o sistema educacional deveria ser viabilizado por cada nível governamental, cada qual com suas responsabilidades de estabelecer padrões e objetivos gerais que devem ser observados. Atualmente, o sistema educacional brasileiro é dividido em educação básica e educação superior.

A educação básica será o foco desta tese. Ela inclui pré-escolas, para crianças até 5 anos de idade; escolas fundamentais, que compreendem turmas de 1º ao 9º ano e são obrigatórias para crianças com idade entre 6 e 14 anos; e escolas de ensino médio, em que o aluno permanece por três anos, sendo uma etapa obrigatória para entrar no nível superior de educação. A educação superior engloba cursos de graduação e pós-graduação, tendo como objetivo a profissionalização dos alunos em diferentes áreas.

Nesta tese, delimitarei minhas discussões na educação infantil e no ensino fundamental, especificamente nas escolas públicas. Esses níveis de ensino são prioridades dos municípios, que devem organizar, legislar e supervisionar seus sistemas de educação de acordo com as provisões federais e estaduais (BRASIL, 2010). As instituições de ensino atuam no nível de execução, sendo responsáveis pela implementação das políticas públicas preconizadas pelos municípios, bem como pelo alcance dos resultados educacionais.

Nesse contexto, como reflexo das conquistas da população em favor da democracia após a ditadura militar, as escolas públicas passaram a ser regidas por princípios democráticos. Essa garantia ocorreu com o desenvolvimento da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). A partir dessa premissa, as escolas devem seguir princípios que visem uma forma de gestão na qual as decisões devem representar os interesses da comunidade escolar, composta pelo diretor, professores, técnicos administrativos da escola, pais e alunos (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Para que essas premissas sejam viabilizadas, são vários os mecanismos de participação existentes, tais como a eleição de diretores; autonomia financeira e pedagógica das escolas; o conselho escolar, que inclui o diretor, professores, técnicos administrativos, alunos, pais e líder

comunitário; as associações profissionais, incluindo as de professores e as de diretores; associações de pais e professores; e organizações estudantis, como grêmio estudantil (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016).

Ao mesmo tempo em que as conquistas democráticas trouxeram benefícios para as escolas públicas, ao garantirem a participação da comunidade escolar nos diferentes processos das unidades de ensino, elas também impulsionaram para esse contexto diversos desafios, práticas cotidianas, rotinas, jogos de resistência, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos (DRABACH; MOUSQUER, 2009; LÜCK, 2017; VARGAS; JUNQUILHO, 2013; WERLE, 2003). Esses são elementos que influenciam consideravelmente a liderança escolar e a dinâmica do cotidiano das escolas públicas.

Isso ocorre, segundo Mariana, Costa e Silva e Moraes (2016), porque os diretores de escolas, querendo ou não, estão sempre inseridos em um processo de participação da comunidade escolar. O que contribui para essa questão é a natureza política da gestão escolar, que faz com que os diretores precisem preocupar-se com as negociações e as resoluções de conflitos existentes no cotidiano escolar (SOUZA, 2012; PARO, 2010).

Além disso, é comum que o trabalho do diretor seja marcado pelas práticas de “apagar incêndio” (POUBEL; JUNQUILHO, 2019; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), de forma que seu trabalho seja caracterizado pelos imprevistos, pelas demandas inesperadas de professores, alunos e pais, pela necessidade de constante (re)construção das relações com a comunidade escolar e o órgão central, pela vivência de dilemas e pelas constantes voltas pelos espaços da escola (LÜCK, 2017).

Nesse contexto, o trabalho cotidiano do diretor de escola acaba sendo paradoxal (PARO, 2010). É no cotidiano escolar que se percebe a dificuldade dos diretores em tentarem exercer sua autoridade, pois os dilemas e os múltiplos objetivos nas escolas acabam fazendo com que ele esteja sempre em uma “corda bamba” (DRABACH; MOUSQUER, 2009; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Por um lado, o diretor precisa atender aos objetivos estabelecidos pelo órgão central de educação, pois ele é preposto do Estado. Por outro, precisa atender às necessidades, aos anseios e aos desejos da comunidade escolar, que diretamente é impactada pelo trabalho do diretor (PARO, 2010). E é nesse aspecto que o trabalho do gestor escolar se torna paradoxal, pois, na maioria das vezes, os objetivos do órgão central de educação e da comunidade escolar são conflituosos.

Mesmo diante dessa realidade, o que se percebe na literatura sobre o tema da liderança escolar no Brasil, ainda pouco explorado (FLESSA; BRAMWELL; FERNANDEZ; WEINSTEIN, 2017; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016), é uma forte tendência para a natureza prescritiva desse fenômeno social, influenciados principalmente pelas abordagens da liderança instrucional (BAMBURG; ANDREWS, 1990; BOSSERT; DWYER; ROWAN; LEE, 1982; HALLINGER, 2005, 2011; HALLINGER; MURPHY, 1985; LEITHWOOD; JANTZI, 2000; LEITHWOOD; MONTGOMERY, 1982) e da liderança transformacional (HALLINGER, 2005; HONIG; RAINEY, 2014; MARKS; PRINTY, 2003; SEBASTIAN; ALLENSWORTH; STEVENS, 2014; SILINS, 1994).

Essas abordagens estão sustentadas em estudos sobre a liderança que possuem um corte positivista em formas de teorias, princípios, competências e técnicas que levariam a uma “boa” liderança. É possível perceber que essas discussões consideram o líder como aquele que influencia os liderados a seguirem um determinado curso de ação a fim de que os objetivos organizacionais sejam alcançados.

No caso da liderança escolar, a liderança instrucional defende que o líder escolar seja diretivo e capaz de orientar a escola a resultados claros (HALLINGER, 2005, 2011). Para isso, cabe ao líder definir novas culturas na escola a fim de estimular novas expectativas e padrões para professores e alunos (HALLINGER, 2005; HALLINGER; MURPHY, 1985). Já a liderança transformacional, baseada especialmente nos estudos de Bass (1985), afirma que os líderes devem levar um comportamento visionário para as escolas. Para isso, eles devem focar nos compromissos e capacidades dos indivíduos (BUSH; GLOVER, 2014), lançando mão de habilidades relacionadas ao ensino e à liderança (HALLINGER, 2005).

No Brasil, esses entendimentos podem ser observados em trabalhos como os de Franco et al., (2007), Lück (2012), Oliveira e Carvalho (2018), Oliveira e Waldhelm (2016) e Rosistolato, Prado e Fernández (2015). Esses autores definem a liderança como um processo de influência do âmbito da gestão, visando mobilizar pessoas e talentos, a partir de visão clara e abrangente do líder, a objetivos comuns e à melhoria contínua das escolas, seus processos e as pessoas que nela atuam.

Mais recentemente, em contraposição a essas abordagens, surgiu a perspectiva da liderança distribuída (SPILLANE, 2005, 2012, 2015), que buscou concentrar esforços nas interações sociais das escolas, pois elas são consideradas os meios pelos quais a liderança é construída no cotidiano escolar (DIAMOND; SPILLANE, 2016). Ou seja, há um nítido movimento de

entender a liderança escolar como algo que emerge e é praticado coletivamente, não se restringindo a papéis e comportamentos pré-definidos de um sujeito (CRAWFORD, 2012; SPILLANE; LEE, 2014).

No Brasil, o trabalho de Günther (2017) aproximou-se da liderança distribuída ao articulá-la à perspectiva da liderança como prática. A autora contribuiu ao focar mais no que de fato acontece na prática cotidiana da liderança nas escolas públicas e na natureza emergente, situacional, imprevisível e relacional desse fenômeno. Entretanto, entendo que essa corrente, incluindo o trabalho de Günther (2017), ainda tenta objetivar as relações sociais nas escolas. Isso ocorre porque boa parte dos estudos que se baseiam na liderança distribuída buscam mensurar o grau de distribuição da liderança nas escolas. Ou então, há um entendimento de estabilidade em relação à gestão e à liderança, que são vistas por Spillane (2015) como mecanismos de manter as formas atuais de realizar as coisas.

O trabalho de Günther (2017), por exemplo, deixa claro que a intenção é provocar nos praticantes, a partir de uma descrição imparcial, uma reflexão consciente e deliberada sobre a prática da liderança a fim de que novos sentidos e entendimentos sejam desenvolvidos. Ou seja, a autora almeja tornar a prática da liderança acessível para que os praticantes reflitam sobre ela em torno de determinados objetivos. Na visão de Allen, Cunliffe e Easterby-Smith (2017), essa maneira de tratar a reflexão está atrelada a uma visão ontológica objetivista.

As abordagens de liderança, de maneira geral, têm revelado uma noção realista de mundo sobre as organizações, entendendo-as como estruturas e sistemas e a liderança como um conjunto de funções e papéis. Para isso, identificam uma série de leis, perfis, princípios e normas que possam condicionar e influenciar o comportamento humano (CUNLIFFE, 2014). Dessa maneira, as abordagens acabam aproximando-se da separação entre corpo-mente, pessoa-mundo ou eu-outro. Mesmo os estudos que se preocupam em revelar a natureza relacional da liderança (CRAWFORD, 2012; DIAMOND; SPILLANE, 2016; GÜNTHER, 2017; SPILLANE, 2005, 2012, 2015; SPILLANE; LEE, 2014) acabam desvinculando essa realidade das experiências vividas dos praticantes (CUNLIFFE, 2008), ainda que não reconheçam ou almejem essa separação.

As correntes da liderança escolar destacadas anteriormente estão inseridas ou aproximam-se de campos da liderança que seguem essa separação e que, por isso, têm sido criticados e considerados como “teorias amorais ideologicamente inspiradas” (GHOSHAL, 2005, p. 76, tradução minha). Tais críticas têm levado ao surgimento de novas formas de ensinar, estudar e

praticar a liderança, discutindo-a por meio de uma perspectiva que a considera um processo de pensar mais criticamente e reflexivamente sobre quem somos, qual o impacto de nossas ações e como lidamos com as diferentes situações que nos permeiam (CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2012).

Nesta tese, utilizarei os pressupostos abordados por Bakhtin (2003, 2006, 2010) para avançar nessa discussão, sugerindo que corpo-mente, pessoa-mundo ou eu-outro são inseparáveis e que um só existe a partir do outro. Dessa forma, considerarei que o outro está presente no líder e o líder está presente no outro. Nesse sentido, tomando como base as ideias de Cunliffe (2008, p. 129, tradução minha), somos quem somos enquanto líderes “[...] porque o que dizemos, pensamos e fazemos está entrelaçado com outros particulares e generalizados: grupos generalizados, categorias, sistemas de linguagem, práticas discursivas e não discursivas culturalmente e historicamente situadas”.

Assumir esse posicionamento como ponto de partida para estudar a liderança é importante para que o próprio cotidiano organizacional seja discutido. Conforme abordado por Cunliffe (2014), é muito comum, no cotidiano organizacional, que os sujeitos afirmem que lidar com problemas, desafios ou mudanças são questões difíceis de acontecer porque o “sistema é assim”. Esse entendimento é típico de uma visão realista, que enxerga o “sistema” como algo independente de nós e que, portanto, nos aprisiona (CUNLIFFE, 2014).

Por isso, é importante questionarmos o que é “o sistema” ou o que é a liderança e quem a cria e a mantém nessa dinâmica. Isso é possível se pensarmos a liderança a partir das interações, atividades e conversações diárias que coconstroem esse fenômeno. Ou seja, é preciso entender que a liderança não existe como fim em si mesma, mas como um fenômeno que se (re)constrói a partir dos relacionamentos e experiências diárias dos sujeitos.

De acordo com Cunliffe (2009), essa perspectiva segue a ideia hermenêutica-fenomenológica, pois tem como foco (re)discutir quem somos nas nossas experiências diárias. Diferente do pensamento fenomenológico essencialista, que busca compreender a essência da natureza humana (LAWLER, 2005), entendo que o “ser” e a sua consciência não estão separados do mundo, mas ocorrem conjuntamente.

Assumo que o agir, o falar e o pensar não são atividades separadas, mas imbricadas e que devem ser examinadas nas experiências vividas. Assim, trata-se de uma fenomenologia existencial,

que rejeita o essencialismo ao compreender que o estar no mundo não é algo fixo, mas um constante processo de “vir a ser” (*becoming*) (CUNLIFFE, 2009; LAWLER, 2005).

Dessa forma, estamos sempre no mundo, imbricados a ele (BAKHTIN, 2006). Assim, à medida que o vivenciamos, interpretamos nossas realidades de maneiras distintas. Nesse aspecto, Cunliffe (2009) e Lawler (2005) apontam que é importante para o processo da liderança a criação de sentidos baseada no entendimento de quem somos e no exercício da reflexividade e da responsabilidade moral em relação às nossas escolhas. Ao seguir a abordagem da fenomenologia existencial, busco entender a liderança como um fenômeno que surge à medida que diálogos reflexivos se estabelecem e que vários significados emergem. Com base nas ideias de Lawler (2005), o uso da fenomenologia existencialista para entender quem somos e para revelar a importância de nos responsabilizarmos pelas nossas ações e pelos outros auxilia a compreender a liderança escolar sob uma nova ótica, particularmente havendo uma conexão entre essas ideias a partir de dois aspectos: o afastamento das versões heroicas da liderança e a aproximação da liderança à reflexividade.

No primeiro aspecto, ao afastar-se das versões heroicas da liderança, que partem de visões gerenciais muitas vezes egocêntricas, caminha-se para uma noção da liderança como responsabilidade moral (CUNLIFFE, 2009). Nessa nova proposição, o processo da liderança é sustentado na intersubjetividade. Ou seja, baseando-se nos trabalhos de Bakhtin (2003, 2011), é impossível focar exclusivamente no indivíduo sem considerar o contexto e as situações que o permeiam, bem como o fato de que o “eu” moral abrange intenções éticas de viver com os “outros”.

No segundo aspecto, a fenomenologia existencialista conecta-se com a liderança a partir da reflexividade, sugerindo que os líderes constantemente questionem seus pressupostos e ações cotidianas (CUNLIFFE, 2009). Portanto, a intenção é que se alcance uma autointerpretação “de dentro” do cotidiano, o que envolve questionar quem somos, como agimos e como nos relacionamos com os outros (CUNLIFFE, 2008, 2009, 2016).

Dessa forma, a ideia neste trabalho é olhar para a prática cotidiana da liderança, com o intuito de considerarmos a natureza relacional desse fenômeno social, as maneiras como os líderes respondem aos desafios, ambiguidades e incertezas do cotidiano organizacional, a como eles aprendem com e a partir das experiências e erros diários e a como conhecem a si mesmo (CUNLIFFE, 2009). Nesse sentido, o pensar crítico-reflexivo envolve questionar as próprias

habilidades de liderança (CUNLIFFE, 2009), sem buscar, contudo, definições ou categorizações *a priori* (ALVESSON, 1996).

Para Cunliffe (2009, p. 93, tradução minha),

[...] pensar sobre a vida social e organizacional como emergente, socialmente construída e inerentemente ideológica e política, [...] nos encoraja a desafiar as realidades organizacionais dadas como certa, nos coloca uma responsabilidade pelas relações com os outros e forma a gênese para realidades alternativas.

Com base nesse aspecto, torna-se fundamental para a noção da liderança escolar apresentada neste trabalho discutir três tópicos imbricados: a relacionalidade, a atividade moral e a reflexividade. Embora discutidos separadamente, esses aspectos são entrelaçados, pois a ação ética e moral está inserida em uma compreensão relacional e é estabelecida por meio da autorreflexividade e da reflexividade crítica (CUNLIFFE, 2009).

Com relação ao aspecto relacional da liderança escolar, buscarei revelar a natureza intersubjetiva e socialmente construída desse fenômeno. Para isso, discutirei como o dialogismo, processo no qual não há uma autoridade nas conversações entre o “eu” e os “outros” (BAKHTIN, 2010, 2011), torna-se um importante elemento para a coconstrução da liderança, pois ele evidencia a natureza polifônica e emergente das conversas e das relações sociais que se estabelecem no cotidiano organizacional.

O dialogismo, para Bakhtin (2011), é o elemento principal que se diferencia da ideia monológica e autocrática da linguagem. Na visão do autor, quando um discurso autocrático se estabelece, há uma exclusão da possibilidade de construções de diversos significados, pois as outras vozes são silenciadas em detrimento do predomínio de uma voz considerada superior. É o que ocorre, por exemplo, nas técnicas de persuasão, comum nos tradicionais cursos de liderança (CUNLIFFE, 2009) e de gestão (CUNLIFFE, 2014).

Já o dialogismo, por outro lado, considera a linguagem como enunciações vivas que ocorrem entre pessoas em um determinado contexto e com configurações particulares. Ou seja, o dialogismo considera os “outros” porque reconhece que os significados surgem nas interações, nos dilemas e nos conflitos diários (BAKHTIN, 2006). A partir disso, pretendo destacar que a liderança escolar é relacional porque nós somos sempre “seres-em-relação-com-os-outros”. Portanto, não existe o líder escolar (“eu”) sem o “outro”. A liderança escolar é (re)construída pelas relações sociais e conversações que são estabelecidas no contexto organizacional.

Além disso, o dialogismo sugere que as conversas são relacionalmente responsivas (BAKHTIN, 2010). Esse entendimento articula-se à atividade moral, segundo aspecto da liderança escolar a ser abordado nesta tese. Mais do que analisar a liderança como um fenômeno relacional, é preciso também discutir **como** os líderes relacionam-se com os outros. Nesse aspecto, tem-se como enfoque a ideia da integridade relacional, que busca analisar a sensibilidade dos líderes em relação às diferenças e ao processo dialógico (CUNLIFFE; ERIKSSON, 2011).

Dessa maneira, tendo como base o pensamento de Bakhtin (2003, 2010), buscarei elucidar a responsabilidade moral dos líderes à medida que falam e agem, bem como relacionam-se com os outros atores organizacionais. Ou seja, a tentativa é de apontar para a preocupação que o líder deve ter em como se relaciona com os sujeitos (CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; ERIKSSON, 2011).

O terceiro aspecto a ser articulado ao fenômeno da liderança é a reflexividade, que abarca os processos de autorreflexividade e de reflexividade crítica (CUNLIFFE, 2009). A autorreflexividade corresponde a um processo de questionar as nossas formas de ser e de agir no mundo, de questionar as maneiras como construímos significados das/nas nossas experiências diárias e de examinar as questões envolvidas em agir responsavelmente e eticamente (CUNLIFFE, 2009).

A reflexividade crítica busca desconstruir pressupostos muitas vezes implícitos em posições textuais, teóricas e ideológicas, dando base para que sejam pensadas formas mais críticas sobre políticas, e práticas sociais e organizacionais. Isso é fundamental se pensarmos que a mudança de práticas, bem como o pensar criticamente, são questões que ocorrem de “dentro” (*from within*) da experiência vivida, e não como uma crítica externa, sem qualquer senso de responsabilidade (CUNLIFFE, 2009; SHOTTER, 2006).

Dessa forma, saber quem somos significa reconhecer que nós, com os outros, somos autores de nossas realidades sociais e organizacionais, de nossas identidades e do senso de si mesmo. Por isso, assumir a liderança escolar como algo relacional, reflexivo e situado sugere que o “eu líder” sempre está em relação com e é eticamente responsável pelo “outro” (CUNLIFFE, 2009). Diante disso, o “[...] problema básico prático-moral na vida não é o que fazer, mas que tipo de pessoa ser” (SHOTTER; CUNLIFFE, 2002, p. 20, tradução minha), questionando como entendemos nosso mundo, como “ser” no mundo, como trazemos quem somos para o que

fazemos no cotidiano e como podemos agir de maneira responsável em relação aos outros (CUNLIFFE, 2009).

O ponto central ao fomentar essa discussão é debater que o que os líderes escolares fazem possui forte impacto na vida das pessoas, de maneira específica, e na sociedade, de maneira geral. Isso significa que, tomando como base o trabalho de Cunliffe (2014), quanto mais visões de mundo e novas possibilidades os líderes considerarem em seu cotidiano, a partir de suas relações sociais, melhor estará para lidar com as incertezas e complexidades organizacionais. Por isso, torna-se fundamental trazer à tona a discussão da reflexividade e encorajar que os líderes escolares pensem mais criticamente sobre seus papéis e suas responsabilidades, tanto no contexto organizacional como na sociedade em geral.

Cunliffe e Erikssen (2011) abordam que a reformulação da liderança perpassa pela interligação entre o *sensemaking* cotidiano dos líderes e do próprio *sensemaking* interpretativo dos autores. Já Cunliffe (2001) discute que uma forma de alcançar a natureza incorporada e autorreflexiva no processo de aprendizagem gerencial é reformulando as suposições críticas de gestão dentro do próprio contexto cotidiano de experiências vividas e de *sensemaking*. Para isso, a autora sugere que os diálogos reflexivos sejam parte essencial do processo de aprendizagem, de tal forma que os gestores deixem de ser técnicos moralmente neutros.

Entretanto, há uma limitação nos trabalhos que abordam a liderança sob esse enfoque, tais como em Cunliffe (2001, 2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Larsen e Madsen (2016) e Shotter e Tsoukas (2014). A relação entre liderança e *sensemaking* aparece nesses trabalhos, mas de maneira superficial. Especialmente em Cunliffe (2001, 2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), o destaque recai em propor que os líderes estejam atentos aos seguintes aspectos: a importância que os fluxos dos momentos presentes possuem para a construção de sentido a respeito da complexidade, da resolução de problemas, das diferentes direções estratégicas e das ações práticas; a compreensão de que a construção de sentidos ocorre com os outros e ao longo das nossas práticas e experiências cotidianas; e a relevância da autorreflexividade e da reflexividade crítica como caminhos pelos quais podemos questionar a maneira como damos sentidos às nossas experiências e práticas de liderança.

O questionamento que faço em relação a esses estudos é que eles não explicam como se dá esse processo de reconstrução de significados e nem aprofundam de que maneira as bases que sustentam o entendimento desse conceito alinham-se à ideia da liderança discutida. Como os próprios autores já sugerem, esses elementos são cruciais para entendermos a relação do

sensemaking com a liderança. Entretanto, a maneira como se dá essa interligação é oferecida de maneira pontual, sem uma discussão sistematizada de como ela ocorre e de suas implicações para a prática da liderança no cotidiano organizacional. Pontuar, mas não aprofundar, essas questões geram limitações no sentido de que o próprio conceito de *sensemaking* é dado como certo, perdendo-se a chance de entender como ocorre o processo de ressignificação à medida que o processo dialógico-reflexivo se estabelece ao longo das experiências e relacionamentos cotidianos entre líderes, praticantes e pesquisadores.

Nesse sentido, com vistas a melhor direcionar como ocorre a relação entre a liderança e a ressignificação de sentidos em torno desse fenômeno, proponho um esforço que vise fazer uma pesquisa colaborativa, em que tanto o pesquisador quanto os atores do local estudado sejam considerados praticantes e sujeitos de pesquisa (CUNLIFFE, 2016).

Isso permitirá compreender como novos sentidos podem ser atribuídos à liderança escolar, de tal maneira que ela seja entendida como uma forma de ser e relacionar-se com os outros, incorporada nas experiências cotidianas e entrelaçada com um senso de responsabilidade moral. Para entender esse processo de reconstrução de sentidos da liderança, adotarei como base a discussão do *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

Tradicionalmente, a visão do *sensemaking* entende que, a partir dos processos sociais e das mudanças organizacionais, os indivíduos passam por algum transtorno cognitivo e desenvolvem novas compreensões e estruturas interpretativas (BALOGUN; JOHNSON, 2005). Essas estruturas interpretativas são demarcadas por categorizações ou características que possuem semelhanças e diferenças entre si, permitindo que os indivíduos consigam lidar com complexidades organizacionais a partir da redução de dados via *sensemaking* (BALOGUN; JOHNSON, 2005; WEICK, 1995).

A proposta do *sensemaking* dialógico vai além dessa ideia. Mais do que tentar gerenciar as experiências emocionais nas organizações, conforme pode ser visto, por exemplo, nos trabalhos de Cornelissen (2012) e Weick, Sutcliffe e Obstfeld. (2005), o caminho é entender o *sensemaking* como uma experiência cotidiana vivida e encarnada (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012). De acordo com Cunliffe e Coupland (2012), isso pressupõe compreender que nós tornamos nossas vidas e a nós mesmos “sensíveis” a partir das interpretações encarnadas que desenvolvemos nas nossas interações e conversações cotidianas.

Com base nessas ideias, proponho que o processo de ressignificação da liderança pela via do *sensemaking* dialógico será viabilizado a partir do foco em cinco recursos: estar atento aos diálogos relacionalmente responsivos; engajar na reflexividade compartilhada; reconhecer e construir momentos de interrupção (são momentos que surgem a partir de abalos de práticas e que provocam novas significações sobre nossas situações e novas formas de relacionar-se e de responder às pessoas); explorar as tensões, as contradições e as fronteiras no diálogo; e criar ações que guiem entendimentos antecipatórios para a prática da liderança.

A partir desses recursos, minha intenção é oferecer uma sistematização da relação entre o *sensemaking* e a liderança, propondo que o *sensemaking* dialógico é um conceito que está imbricado nas ideias da intersubjetividade, da responsabilidade moral e da reflexividade, elementos destacados por Cunliffe (2009) como centrais para a liderança, mas que foi deixado de lado por ela e por seus pares. Ao não focar nesses recursos, perde-se a oportunidade de entender como ocorre o processo das ressignificações da liderança.

A implicação de alinhar a liderança e o *sensemaking* dialógico é oferecer a ideia de que tentamos dar sentido a quem somos enquanto líderes à medida que vivenciamos nossas experiências e eventos diários e passamos por momentos de interrupção. Nessa proposta, a construção de sentido é um processo temporal, e não uma atividade única e cognitiva. Ela envolve eventos e conversações passados, interações responsivas presentes e a antecipação de ações e eventos futuros. Dessa maneira, tentamos tornar nossas vidas sensíveis tanto no momento quanto retrospectivamente, respondendo e levando em conta “os outros” (polifonia) à medida que tentamos explicar e justificar nossas ações e criar coerências narrativas a partir de experiências concordantes e discordantes (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012).

Nesse sentido, os líderes escolares devem entender que damos sentidos às coisas nas nossas interações diárias porque, continuamente, sentimos, julgamos, avaliamos e tentamos construir um processo interpretativo do que é a liderança. Assim, a construção da liderança escolar não é algo que se dá de maneira puramente retrospectiva, cognitiva e linear, mas é algo que ocorre de forma reflexiva, relacional, temporal e encarnada. Ou seja, a partir dos processos dialógicos-reflexivos é que surgem novas possibilidades da prática colaborativa e cotidiana da liderança.

Com base nessas discussões, tenho como objetivo geral nesta tese **compreender o processo de coprodução da liderança escolar a partir das conversações dialógicas do *sensemaking* dialógico, à medida que pesquisador e praticantes da escola se deparam com momentos de interrupção e recriam novos conhecimentos da/na/para prática desse fenômeno social.**

Assim, tem-se o seguinte problema de pesquisa: **como os recursos do *sensemaking* dialógico contribuem para a compreensão do processo de ressignificação da liderança em uma escola pública de ensino fundamental?** Dessa forma, pretendi responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a liderança escolar como um processo intersubjetivo, moral e reflexivo, que pode ser ressignificado a partir do *sensemaking dialógico*;
- b) Realizar diálogos reflexivos com os praticantes da escola com vistas a provocar a autocrítica dos coautores da pesquisa;
- c) Analisar reconstrução social da liderança escolar a partir dos diálogos reflexivos.

Este trabalho será realizado em uma escola pública de ensino fundamental de um Estado da região Sudeste. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola possuía 687 alunos e, no final de 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) indicou uma nova diretora para assumir a gestão da escola. Acredito que isso possui implicações para esta pesquisa, pois foi possível analisar o processo de ressignificação da liderança escolar à medida que uma diretora, recém-admitida no cargo, vivenciava novos abalos e dilemas da prática cotidiana desse fenômeno e desenvolvia, em conjunto com o pesquisador e com a comunidade escolar, diálogos reflexivos.

Considerando que a intenção deste trabalho é desenvolver uma pesquisa dialógico reflexiva, em que pesquisadores e praticantes coconstroem novos significados de maneira intersubjetiva, ao longo das experiências e relacionamentos diários (GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015; HIBBERT; SILLINCE; DIEFENBACH; CUNLIFFE, 2014) defini duas formas de aproximação ao campo: 1) a *shadowing*, que permitiu acompanhar uma diretora da escola no seu cotidiano de trabalho entre fevereiro e julho de 2019; 2) entrevistas individuais e em grupo (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011; LARSEN; MADSEN, 2016) com diferentes segmentos da comunidade escolar – diretora, pedagoga, coordenadora, professoras, mãe e alunos – como forma de estabelecer os diálogos reflexivos.

Proponho que as interpretações da coprodução da pesquisa sejam realizadas a partir das ideias da Poética Social, uma prática de pesquisa que considera a linguagem do ponto de vista ontológico e o *sensemaking* como algo dinâmico e incorporado. Isso nos leva a entender que os significados são criados no curso da comunicação das pessoas, sendo a linguagem algo indeterminado, criativo, metafórico e uma prática incorporada (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996). A análise foi composta de três etapas: 1) transcrição das entrevistas individuais e grupais

e organização cronológica dos diários de campo para que esses materiais fossem considerados textos permeados de sentidos (BAKHTIN, 2011); 2) seleção dos momentos que causaram surpresas nos participantes da pesquisa, ao longo das observações e das entrevistas, e que foram o ponto de partida para os diálogos reflexivos; 3) identificação nos textos referentes aos momentos selecionados recursos que envolvem maneiras poéticas e imaginativas de conversações.

Justifico o desenvolvimento deste trabalho a partir dos seguintes pontos. Primeiramente, esta tese contribui para fortalecer uma agenda de pesquisa que contrapõe a ideia de que os líderes escolares devem ser racionais e objetivos, não deixando que a subjetividade interfira no seu trabalho. Esse contraponto será possível a partir do uso das ideias de Bakhtin no campo da Administração, considerando que suas contribuições raramente são articuladas a temáticas como trabalho gerencial e liderança (CUNLIFFE, 2014) e, especificamente, para a liderança nas escolas públicas brasileiras. A partir da discussão dos referidos autores, é possível entender como a liderança escolar e a gestão escolar podem ser entendidos como fenômenos que se constituem, em determinado contexto, cultura e formas de falar, a partir das inter-relações cotidianas entre o “eu” e os “outros”.

Em segundo, busco avançar na discussão da liderança ao dar mais atenção a como ocorrem os processos de ressignificação desse fenômeno. Hibbert, Beech e Siedlok (2017), embora não trabalhem com o conceito de *sensemaking*, apontam para algo semelhante ao discutirem que o processo de formação da liderança se conecta a três elementos: acúmulo de experiências de interpretação, o engajamento no diálogo e a experiência da interpretação. Com base nesses aspectos, os autores buscam descrever que a formação dos líderes e os currículos envolvendo o desenvolvimento de líderes devem se estender historicamente a partir da conexão com as tradições, estar situados dialogicamente e englobar um engajamento estético com experiências em cada evento de interpretação.

Os autores, ao descreverem alternativas e propostas para a formação de líderes com base em uma perspectiva hermenêutica filosófica, avançam em relação ao que Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011) destacam, pois oferecem princípios para abordagens e ações curriculares. Entretanto, defendo que os autores, assim como em Cunliffe (2001, 2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Larsen e Madsen (2016) e Shotter e Tsoukas (2014), não deixam claro como podemos colocar em prática esses momentos de experiência da interpretação, de diálogos e de interpretação da experiência. Inclusive, Hibbert, Beech e Siedlok

(2017) colocam isso como uma limitação do trabalho ao discutirem que é preciso estudos empíricos que considerem a abordagem por eles defendida e, sobretudo, contribuam para avanços no campo de pesquisa.

Dessa forma, minha contribuição será em discutir a liderança sob o ponto de vista relacional, moral e reflexivo, mas articulando-a com a ideia do *sensemaking* dialógico, algo não elaborado por autores que se aproximam da mesma abordagem que utilizo nesta tese. Essa proposta será uma alternativa para compreender os processos de ressignificação cotidianos desse fenômeno social a partir dos diálogos reflexivos desempenhados, permitindo compreender como ocorre o surgimento de novas ideias e conhecimentos para a liderança escolar.

Em terceiro, a complexidade dos relacionamentos cotidianos da comunidade escolar que permeiam as escolas públicas de ensino básico e influenciam fortemente a gestão dessas organizações (VARGAS; JUNQUILHO, 2013) levam à necessidade do uso de abordagens que busquem compreender esse fenômeno social intersubjetivamente. Boa parte das pesquisas sobre liderança nas escolas têm encarado esse fenômeno de maneira realista e próximo ao *mainstream* gerencial (GÜNTHER, 2017). No entanto, é preciso que a liderança escolar seja entendida como uma forma de estar-em-relação-com-os-outros.

Ir em direção a essa forma de teorizar a liderança escolar possui fortes implicações práticas, pois auxilia a sensibilizar diretores de escola sobre como seus relacionamentos com a comunidade escolar, bem como a forma como conduzem as conversas e eventos diários, impactam significativamente a (re)construção do cotidiano escolar. A ideia é que, via processo dialógico-reflexivo, novas possibilidades de liderança moralmente responsáveis sejam ressignificadas e praticadas nas escolas públicas. Dessa maneira, o valor de uma perspectiva relacional, moral e reflexiva para as escolas públicas é que ela não só oferece uma maneira de reconceitualizar os relacionamentos entre diretores de escola e comunidade escolar, mas também oferece maneiras práticas para criar relacionamentos colaborativos entre eles.

Por fim, baseado nas afirmações de Hibbert, Beech e Siedlok (2017), entendo que essa contribuição prática preenche uma lacuna importante, pois os autores apontam para a necessidade de trabalhos empíricos focados na prática dialógica. Caminhar nessa direção é que se pode propor novas possibilidades de formação de líderes, pois o trabalho empírico é uma maneira de oferecer ideias mais focadas e úteis para o enriquecimento da prática da liderança. Nesse aspecto, acredito que o *sensemaking* dialógico, ao sistematizar recursos específicos, pode contribuir para avançarmos nessa busca por novas possibilidades para a formação dos líderes.

Por exemplo, Hibbert, Beech e Siedlok (2017) discutem sobre a necessidade de que o desenvolvimento dos currículos esteja alinhado a estratégias informais de educação, mas não oferecem uma alternativa de como isso pode ser pensado e viabilizado. Eu proponho que o *sensemaking* dialógico contribui para isso ao inserir na discussão os momentos de interrupção, que podem ser pontos de partidas importantes para os diálogos reflexivos (também citados pelos autores) e caminhos pelos quais emerge a coconstrução cotidiana de novos conhecimentos sobre a liderança escolar. Portanto, é nessa perspectiva que pretendo, com o estudo oriundo desta tese, novas discussões para a formação continuada de diretores de escolas públicas, tendo como enfoque específico temas que permeiam a prática cotidiana da liderança escolar. Esse caminho permitirá que os diretores criem consciência reflexiva, conhecimentos antecipatórios, maneiras mais responsáveis de respostas e o respeito às singularidades do cotidiano escolar.

Além desta Introdução, este projeto de tese é composto por outras sete seções primárias: na próxima seção, detalho como a liderança tem sido discutida nos Estudos Organizacionais, demonstrando a pluralidade de correntes que abordam esse tema. Em seguida, apresento uma seção que pontua como a liderança escolar é estudada internacionalmente e como as diferentes abordagens relacionam-se com as correntes discutidas na seção anterior. Na quarta seção, faço algo semelhante para as abordagens de liderança nas escolas públicas no Brasil. Na seção seguinte, discuto de forma detalhada qual é a proposta de liderança que estou adotando nesta tese e como ela avança em relação às outras abordagens. Ao mesmo tempo, discuto, ao final do tópico, as limitações dessa abordagem ao não evidenciar com clareza a relação entre liderança e *sensemaking*, o que permite que eu lance possíveis contribuições que o *sensemaking* dialógico pode trazer para o campo da liderança. Na sexta seção, explico o que é o *sensemaking* dialógico, principalmente diferenciando-o de outras abordagens do *sensemaking*. Na sétima seção, elaborei um capítulo que busca articular a liderança ao *sensemaking* dialógico, com o objetivo de detalhar os pontos de contato entre esses dois conceitos, bem como a contribuição desse relacionamento para a liderança escolar. No oitavo capítulo, apresento o percurso metodológico para o desenvolvimento da tese. Em seguida, no nono capítulo, elaboro as análises dos dados a partir dos resultados encontrados, destacando três dimensões que foram importantes na evidência de momentos de interrupção e na ressignificação da liderança escolar. Por fim, no décimo capítulo, apresento as tecituras finais desta tese.

2. A DISCUSSÃO SOBRE LIDERANÇA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Neste tópico, buscarei destacar as principais correntes que têm permeado os estudos sobre liderança nos Estudos Organizacionais. Eu vou percorrer, primeiro, o caminho sugerido pelas abordagens mais clássicas desse fenômeno social, muitas delas ainda predominantes na literatura. Em seguida, discutirei abordagens emergentes, que buscam, em sua maioria, contrapor as propostas do *mainstream* dos estudos em liderança. Esse panorama será importante para melhor visualizarmos como a liderança tem sido predominantemente discutida internacional e nacionalmente. Por fim, farei uma breve descrição de como a relação entre liderança e gestão tem sido realizada a partir das diferentes visões assumidas pelos autores na literatura.

2.1 ABORDAGENS CLÁSSICAS DA LIDERANÇA

De acordo com Schedlitzki e Edwards (2018) e Dihn et al. (2014), o *mainstream* da liderança nos Estudos Organizacionais é fortemente ligado às abordagens de traços, de estilos, da inteligência, carismática e transformacional. Essas abordagens, embora tenham suas particularidades, visam testar modelos causais que demonstrem como uma determinada variável é afetada diretamente pelo caráter, habilidade ou comportamento de uma única pessoa (FAIRHURST, 2008; SMITH; HASLAM; NIELSEN, 2018). Assim, demonstram como o enfoque está na centralização do líder como aquele que direciona, motiva e determina o que os outros, sujeitos passivos, devem fazer para atingirem os objetivos organizacionais (SMITH; HASLAM; NIELSEN, 2018).

A abordagem dos traços de competências de liderança busca entender quais características, personalidades e habilidades os líderes precisam ter e aplicar nas organizações (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Nessa abordagem se enquadram quantidades consideráveis de publicações nos Estudos Organizacionais a partir dos anos 2000 (DIHN ET AL., 2014). A proposta é que uma pessoa nasce em um papel de líder na sociedade, conceito no qual o líder é visto de maneira heroica e masculinizada (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018; SPECTOR, 2016). São exemplos de traços que definem um bom líder, para essa perspectiva, a

inteligência, a sociabilidade, a influência, a tolerância, a persistência, a eficácia, a iniciativa, a motivação, a confiança, a habilidade cognitiva e a integridade (XU ET AL., 2014).

De acordo com Xu et al. (2014), as pesquisas mais atuais que se baseiam na teoria dos traços de liderança têm discutido que as características dos líderes mudam na intensidade e na natureza. Ou seja, os traços de liderança são intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos: intrínsecos porque há uma maior ou menor intensidade de um determinado traço nos líderes; extrínseco porque os traços são substituídos por outras características ao longo do tempo (XU ET AL., 2014). Essas mudanças, na visão dos autores, ocorrem por questões internas (por exemplo, aprendizagem e introspecção do próprio líder) e externas (por exemplo, grandes eventos sociais e influências culturais).

No âmbito dessas agendas de pesquisas, surgiu uma abordagem que visa analisar em que medida a personalidade dos líderes está associada a certos tipos de estilos de liderança. Essa abordagem, denominada de estilos de liderança, tem um discurso ainda proeminente nas organizações (SCHIEDLITZKI; EDWARDS, 2018) e, de maneira geral, entende que os líderes podem possuir quatro estilos específicos: preocupação com a tarefa (o líder enfatiza os objetivos da tarefa), preocupação com pessoas (o líder demonstra e enfatiza as necessidades e interesses diante dos liderados), liderança diretiva (deve-se entender até que ponto o líder toma todas as decisões relacionadas à atividade em grupo) e liderança participativa (é preciso analisar se o líder compartilha a tomada de decisão nas atividades do grupo) (OSHAGBEMI; GILL, 2004).

O que se percebe é que os estudos sobre estilos de liderança têm dado enfoque aos diferentes estilos – variam entre diretivo, consultivo, participativo e delegativo – que se apresentam ao mudar os níveis hierárquicos das organizações (OSHAGBEMI; GILL, 2004). Esses estudos são criticados porque desconsideram o aspecto situacional do desenrolar da liderança (SCHIEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

Com o objetivo de complementar os ciclos de pesquisa de traços e de personalidades, principalmente a partir da década de 1990 ganhou força a perspectiva das inteligências da liderança. Diferente das abordagens dos traços e das personalidades, que olham para a inteligência como algo que é derivado de testes específicos, a corrente das inteligências da liderança visa apontar para a necessidade de olharmos para a inteligência emocional (SALOVEY; MAYER, 1990), para as múltiplas inteligências (GARDNER ET AL., 2011) e para a inteligência moral (GILL; LEVINE; PITT, 2006). Essas inteligências são vistas como habilidades cognitivas e comportamentais que os líderes devem ter como forma de perceberem,

entenderem e responderem aos sentimentos, emoções e informações dos outros, conseguindo distinguir o que é certo e o que é errado em uma determinada situação. Estudos como o de McCleskey (2014) discutem a importância de olharmos para elementos culturais e éticos na relação entre liderança e inteligência emocional, algo que vai além da abordagem dos estilos de liderança.

Entretanto, a perspectiva das inteligências da liderança pouco discute em que condições a liderança se manifesta nas pessoas. Essa lacuna fez emergir abordagens mais recentes do *mainstream* da liderança, grupo denominado por Dihn et al. (2014) como teorias neo-carismáticas, que surgem historicamente da teoria carismática da liderança. Dentre elas, as que mais se destacam são as abordagens da liderança carismática e da liderança transformacional, com frequências de publicações elevadas dentre todas as correntes de liderança nos Estudos Organizacionais (DIHN ET AL., 2014). Elas passaram a mudar parte do pensamento dos estudos em liderança principalmente entre as décadas de 1970 e 1990. A noção da liderança carismática tem sua base na obra weberiana, estando ligada ao comportamento carismático do líder, que se configura de diferentes formas.

Mais recentemente, principalmente visando uma articulação entre a liderança carismática e a liderança transformacional, os estudos que se aproximam da abordagem neo-carismática vinculam o carisma ao fato de alguém ter uma atribuição de seguidores (CONGER; KANUNGO, 1987; PARRY; KEMPESTER, 2014), de usar estrategicamente a retórica e a persuasão (HERACLEOUS; KLAERING, 2014) ou a um processo psicológico mais relacional (LADKIN, 2006; PARRY; KEMPSTER, 2014).

Ainda que existam esses diferentes enfoques, os estudos que se baseiam nessa proposta neo-carismática da liderança aproximam-se de cinco condições específicas, como pode ser observado no estudo de Davis e Gardner (2012) a respeito dos discursos de rádio feitos pelo ex-presidente dos EUA, George W. Bush: a) nos casos de uma pessoa possuir dons extraordinários; b) em tempos de crises ou angústias; c) quando aparecem soluções revolucionárias para essas crises; d) quando seguidores acreditam em uma pessoa e são fortemente atraídas por suas qualidades específicas; e) quando os dons do líder, por terem passado por sucessos repetidos, são validados pelos seguidores.

A partir desse entendimento, Takala et al. (2013) acreditam que não exista apenas uma forma de líder carismático, pois essa condição pode manifestar-se de várias maneiras dependendo do contexto social. Ou seja, um líder carismático pode ser mais paternalista, heroico, missionário

ou majestoso, sendo a ética uma parte crucial desses líderes, independentemente de como eles se configuram como tal (TAKALA ET AL., 2013).

Essas características influenciam fortemente o conceito da liderança transformacional, abordagem que mais tem sido discutida no *mainstream* da liderança (DINH ET AL., 2014; SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018) e que possui importantes trabalhos com diferentes versões sobre essa teoria (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Os estudos que mais se destacaram foram os de Bass e Avolio (1990), Bass (1985) e Podsakoff et al. (1990). A liderança transformacional é vista como uma forma pela qual se pode mudar a maneira como as pessoas se sentem em relação a si mesmas, aumentando a motivação, o melhor desempenho dos liderados, a satisfação no trabalho, performance grupal, qualidade e inovação em projetos, etc. (BASS; AVOLIO, 1990; HILDENBRAND; SACRAMENTO; BINNEWIES, 2017; INCEOGLU ET AL., 2017).

A proposta é que isso se viabilize à medida que o líder transformacional ofereça autonomia aos funcionários, permitindo um clima positivo de apoio à inovação e criatividade (EISENBEISS; VAN KNIPPENBERG; BOERNER, 2008). O que sustenta essa ideia é o fato de que os líderes transformacionais consideram as necessidades individuais dos seus liderados e os motivam com uma série de estímulos (BASS, 1985).

Nesse aspecto, a liderança transformacional abrange, especificamente, seis dimensões: articulação de uma visão, estímulo intelectual, estímulo a aceitação de metas do grupo, expectativas de alto desempenho, promoção de modelos apropriados e suporte individualizado (PODSAKOFF ET AL., 1990). Na visão de Podsakoff et al. (1990), essas dimensões podem ser explicadas da seguinte maneira: a) a articulação de uma visão representa a criação de novas visões sobre oportunidades e perspectivas futuras que os liderados, os departamentos ou a organização como um todo consigam atingir; b) o estímulo intelectual envolve os estímulos que o líder transformacional oferece aos liderados para que eles pensem de maneira diferenciada e não convencional sobre os problemas organizacionais; c) o estímulo a aceitação de metas está relacionado ao encorajamento que o líder oferece ao grupo como forma de promover a cooperação interna e, assim, fazer com que os liderados tenham um único objetivo comum; d) a expectativa de alto desempenho é a motivação que o líder oferece aos liderados para que eles busquem resultados ousados e de destaque; e) oferecer modelos apropriados significa desenvolver um exemplo baseado nos valores do líder para que os liderados o sigam; f) por fim,

o suporte individualizado diz respeito à preocupação e ao respeito que o líder transformacional possui em relação aos sentimentos e necessidades dos liderados.

Essas dimensões, na visão daqueles que se baseiam na liderança transformacional, são importantes para demonstrar o quanto os seguidores admiram seu líder e o quanto as ações dos líderes transmitem sua missão e propósito (HILDENBRAND; SACRAMENTO; BINNEWIES, 2017). Em grande medida, acredita-se que os líderes transformacionais são capazes de aumentar as expectativas dos funcionários do ponto de vista individual, intelectual e motivacional, pois eles geram um senso de envolvimento por parte dos liderados a partir da prática de um estilo mais participativo na tomada de decisão (INCEOGLU ET AL., 2017).

A abordagem da liderança transformacional foi fundamental para rejuvenescer as discussões sobre esse tema, acrescentando no quadro conceitual da liderança aspectos como a natureza inspiradora do líder e o envolvimento emocional dos liderados (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

Sendo assim, as abordagens do *mainstream* foram importantes ao discutirem com profundidade sobre o desenvolvimento e os programas de liderança, contribuindo para o surgimento de modelos psicológicos e comportamentais que representaram para o campo da liderança conceitos mais sistematizados desse fenômeno. Entretanto, o que se pode perceber nessas abordagens é que os estudos buscam simplificar a liderança por meio de um conjunto de princípios, estilos, traços, funções, técnicas racionais e processos complexos, ideológicos, políticos e sociais (CUNLIFFE, 2009, 2014). Em geral, os líderes atuam isoladamente e são separados do mundo em que atuam. Eles são vistos como autônomos e independentes, ordenados em uma relação sujeito-objeto. Essa compreensão da realidade assume racionalidade e linearidade da intenção à intervenção, de tal forma que a liderança seja entendida como uma forma de influenciar as pessoas a seguir um curso de ação que é definido pelos líderes.

Dessa maneira, tais abordagens definem a liderança como propriedade do indivíduo, concentrando-se em identificar os estilos de liderança dos líderes, bem como nos seus comportamentos (CUNLIFFE, 2009). A ideia é que o comportamento do líder é crucial para a liderança e que certos comportamentos são melhores do que outros. Nesse sentido, elas aproximam-se de uma análise cuja centralidade está no líder (por exemplo, nos seus estilos, no seu carisma, nos seus traços e nas suas inteligências), não dando atenção ao caráter situacional no qual a liderança é praticada (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Isso leva a uma discussão que considera a liderança a partir de padrões rotineiros e relativamente estáveis, em uma

tentativa de supostamente levar os liderados a terem resultados de desempenho superiores (ALVESSON, 1996).

Diante disso, apesar de haver um movimento de que os estilos de liderança variam em níveis hierárquicos em organizações (OSHAGBEMI; GILL, 2004), há uma tendência de que essas perspectivas defendam uma única maneira melhor de liderar, com destaque para a liderança transformacional. A falta do devido enfoque ao caráter situacional da liderança fez com que novas abordagens surgissem, focando em questões mais contextuais, culturais, estratégicas e relacionais da liderança.

2.2 ABORDAGENS EMERGENTES SOBRE A LIDERANÇA

As abordagens emergentes e que têm sido debatidas como forma de contrapor as perspectivas mais clássicas, ainda predominantes no campo da liderança, são divididas por Schedlitzki e Edwards (2018) como abordagens Psicológicas do Contexto da Liderança, abordagens Sociológicas do Contexto da Liderança, abordagens Relacionais, abordagem de gênero e abordagem da Aprendizagem e Desenvolvimento de Liderança. Vale destacar que, embora tratadas separadamente, muitas delas podem sobrepor-se. Por exemplo, algumas perspectivas da liderança relacional têm forte relação com abordagens sociológicas do contexto da liderança.

2.2.1 Abordagens Contextuais da Liderança

As abordagens contextuais têm como premissa entender esse fenômeno social como um processo interativo que ocorre dentro de um espaço social, histórico e político, não centrando a liderança nas ações de uma pessoa (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). A partir desse entendimento, a liderança pode ser definida e estudada de maneiras diferentes, dependendo do contexto no qual ela se desenrola (EVANS; SINCLAIR, 2016; FAIRHURST, 2008; LIDEN; ANTONAKIS, 2009).

Nessas abordagens, o contexto não é visto apenas como um espaço físico, mas também como um espaço simbólico que define o significado da liderança. A ideia é que a definição da liderança e como ela aparenta ser é algo que está atrelado aos aspectos relacionais e temporais, sendo definida por quadros de referências dentro de grupos e sociedades (SCHEDLITZKI;

EDWARDS, 2018). De acordo com os autores, há uma vertente mais psicológica, com raízes nos EUA, e outra sociológica, influenciada pela literatura europeia.

A perspectiva psicológica está sustentada nas teorias da liderança implícita e da identidade social. A liderança implícita busca compreender como valores, experiências e pensamentos de um sujeito permitem criar modelos cognitivos que determinam quem é um líder e o que ele faz ou deve fazer para ser eficaz (PHILLIPS; LORD, 1986). Ou seja, essa teoria sugere oferecer modelos e esquemas que ajudam os indivíduos (ou líderes) a interpretar, explicarem e predizerem suas ações e comportamentos do cotidiano organizacional (SCHYNS; SCHILLING, 2011). É nessa lógica que surge, por exemplo, a prática da avaliação 360°, comum em empresas, que possibilita que as organizações avaliem a efetividade da liderança enquanto um processo grupal, pois sugere envolver todos os indivíduos envolvidos nesse processo (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

A teoria da identidade social entende que a liderança eficaz é aquela que se concentra no grupo, preocupando-se em analisar como os indivíduos realizam processos de autocategorização quando consideradas diferentes categorias sociais (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). A proposta é refletir sobre a existência de diferentes níveis de autopercepção e pertencimento a grupos sociais, o que gera diferentes conjuntos de comportamentos, atitudes e identidades de liderança dentro do grupo (HOGG, 2001). Assim, o que é ou quem é líder depende das percepções e identidades compartilhadas por um grupo.

A vertente sociológica do Contexto da Liderança, influenciada por uma epistemologia interpretativista, busca aprofundar as discussões sobre a natureza fluida e interacional da liderança (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). A partir disso, autores como Alvesson (1996), Alvesson, Hardy e Harley (2008) e Fairhurst (2007) passam a reconhecer a natureza contextual e discursiva da prática da liderança. Essa visão possibilitou desvendar a complexidade da liderança e do seu aspecto situacional, pois a realidade é vista como algo relativo e múltiplo, sendo as experiências individuais sempre (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

A lente discursiva da liderança é fruto dessa vertente, tendo como objetivo analisar a linguagem e os textos como aspectos cruciais do contexto. Tanto a linguagem como os textos influenciam o processo de construção social da liderança (ALVESSON; HARDY; HARLEY, 2008; FAIRHURST, 2007; LEARMONTH; MORRELL, 2017). Por exemplo, Alvesson e Sveningsson (2003) entendem que a importância da liderança nas organizações é uma consequência dos discursos acadêmicos e de consultoria, e não necessariamente de uma prática.

Ou seja, os autores acreditam que entendemos que a liderança é importante porque foi construído socialmente um discurso específico que fomenta esse entendimento. Nessa mesma direção, Learmonth e Morrel (2017) identificaram que a popularidade liderança na academia é uma forma de trocar a linguagem anterior do gerencialismo, mas que isso esconde as relações de poder e conflito nas organizações.

Outras correntes importantes dos estudos sociológicos da liderança são as abordagens sociais-construcionistas (ALVESSON; SVENINGSSON, 2003; CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; ERIKSSON, 2011; KACZMARSKI; COOPERRIDER, 1997; PYE, 2005; RAELIN, 2011, 2016). Em geral, a corrente social construcionista entende que os sujeitos criam e recriam suas próprias realidades cotidianamente por meio das interações com outras pessoas. Assim, a liderança é produto de uma atividade social e, portanto, incorpora elementos do contexto no qual é construída (RAELIN, 2011).

Nesse sentido, a realidade social é entendida como subjetiva e fluida, sendo continuamente co-construída na interação do indivíduo, com outros sujeitos e o contexto social (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Nesse sentido, a liderança é construída socialmente, sendo que todos os sujeitos de uma organização estão envolvidos nesse processo, que molda e é moldado pelo tempo, espaço, cultura e estruturas de poder. Isso define a liderança como algo fluido e mutável, pois o que constitui um contexto, o comportamento da liderança ou a sua eficácia é sempre subjetivo e contestável (GRINT, 2005).

Dessa forma, a abordagem social construcionista busca desafiar o *mainstream* dos estudos de liderança (CUNLIFFE, 2009), fomentando a discussão de que esse fenômeno não é exclusivo de um indivíduo específico, mas um processo feito da interação de todos os atores envolvidos em um determinado contexto, que é sempre mutável e subjetivo (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

2.2.2 Abordagens Relacionais

Nos últimos 15 anos, surgiram abordagens mais preocupadas em entender a liderança a partir da perspectiva do liderado, descentralizando a visão desse fenômeno, até então bastante focada no líder (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Na visão dos autores, a ideia dessa corrente é questionar o ponto de vista excessivamente romântico do *mainstream* dos estudos sobre líderes

nas organizações, que tratam os liderados de maneira passiva e reativa aos desejos e orientações do líder (HOLLANDER, 1995).

Conforme apontado por Schedlitzki e Edwards (2018, p. 164, tradução minha), trata-se de uma perspectiva que discute a liderança “[...] como um processo socialmente construído onde os seguidores desempenham um papel igualmente importante como líderes e possibilita uma exploração mais próxima de diferentes tipos de seguidores e de seu papel na liderança e nas organizações”. Esse entendimento é trabalhado, na visão de Carsten et al. (2010), Leroy et al. (2015), Jin, McDonald e Park (2016) e Uhl-Bien et al. (2014), como forma de analisar os diferentes sentidos que os liderados podem ter e os modelos mentais que direcionam essa multiplicidade. A proposta é entender, a partir disso, como os liderados enxergam seu próprio envolvimento e comportamentos na liderança.

Esse movimento emergente nos estudos sobre liderança permitiu que novas contribuições surgissem, ampliando as chamadas abordagens relacionais. Assim, trabalhos como os de Cunliffe e Eriksen (2011) e Raelin (2011, 2016), dos quais esta tese se aproxima, destacaram-se ao analisar o processo de acontecimento da liderança. Esses autores seguiram a ideia de focar na atuação do líder entre e com os outros, revelando a natureza dinâmica e contínua da prática da liderança.

A proposta das abordagens relacionais contribui para as premissas deste trabalho, pois reconhecem como o indivíduo influencia os outros e também é influenciado por eles, ao mesmo tempo em que todos influenciam e são influenciados pelo contexto que os cercam. Dessa maneira, não há como afirmar que a liderança é algo estável, exclusivo de um sujeito e, portanto, separado das relações entre as pessoas (COLLINSON, 2006; CUNLIFFE, 2014; CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011).

Uma das abordagens relacionais que mais tem se destacado nos últimos 10 anos é a Liderança Distribuída, que compartilha a busca por visões pós-heroicas da liderança (GRONN, 2009; SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). No entanto, a definição do que é liderança distribuída varia de acordo com o enfoque dos autores. Alguns a entendem como dispersa (GORDON, 2010; KONRADT, 2014), institucional (GOLANT ET AL., 2015) ou compartilhada (PEARCE; CONGER; LOCKE, 2008; PEARCE; MANZ, 2005).

Ainda que existam essas distinções, a proposta central dessa corrente é entender a liderança como uma atividade que se dispersa nas equipes de trabalho e nas organizações, não ficando

centrada na figura do líder (GRONN, 2009). Sendo assim, há um movimento claro de caminhar para um entendimento menos formalizado da liderança, considerando que esse fenômeno social é dissociado ao longo da organização. Assim, o exercício da influência da liderança é múltiplo e não se atém apenas a alguém com cargo gerencial formal (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

As abordagens relacionais foram importantes para que novas propostas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de liderança surgissem. Para além de entender a aprendizagem da liderança como algo puramente cognitivo, estudos passaram a encorajar práticas mais situadas de desenvolvimento desse fenômeno. Ou seja, a ideia foi propor que o desenvolvimento da prática da liderança é um processo de “tornar-se” (*becoming*) que está intimamente ligado ao contexto no qual ela se desenrola (CARDEN; CALLAHAN, 2007; CUNLIFFE, 2009; FAIRHURST, 2008; KEMPSTER; STEWART, 2010). Esse pensamento foi fundamental para o estudo da liderança, pois passou a considerar que os sujeitos se engajam em comportamentos que são construídos no decorrer de suas experiências e relações, que acontecem em determinado contexto social (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

Por fim, as tendências mais recentes nos estudos sobre liderança buscam relacionar esse fenômeno com temáticas como gênero e diversidade (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Tradicionalmente, a discussão sobre gênero e liderança está preocupada em entender se o gênero afeta a eficácia dos líderes, apontando, portanto, para a relevância de avaliar a relação entre esses dois temas (BASS, 1985; EAGLY; JOHNSON, 1990). Entretanto, uma vertente passou a enxergar a relação entre liderança e gênero de maneira mais crítica, questionando as representações dominantes de gênero que permeiam o discurso da liderança (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

Billing e Alvesson (2000), por exemplo, passaram a focar no questionamento das abordagens que citam que há uma vantagem feminina na liderança porque isso levaria uma maior eficácia. Os autores acreditam que esse discurso contribui para a reprodução de estereótipos e de dualidades de gênero no trabalho. Assim, Billing e Alvesson (2000) entendem que os estudos precisam avançar na discussão de que o gênero está em constante mudança e é construído de diferentes maneiras, culturalmente e temporalmente, impossibilitando que delimitemos categorias específicas de gênero que definam como ser mais eficaz como líder.

As abordagens discutidas até aqui permitem um panorama amplo, mas não acabado, de como a liderança tem sido discutida nos Estudos Organizacionais. Como vimos, há diferentes

correntes epistemológicas e ontológicas que permeiam esses estudos. Tais discussões foram importantes influenciadores nos estudos sobre como é debatida a relação entre liderança e gestão. No tópico a seguir, discutirei brevemente como, em geral, esse posicionamento é feito pelos autores e qual é o meu ponto de vista sobre essa relação. Esse apontamento é importante para o objetivo desta tese, pois essa discussão se reflete na maneira como a liderança escolar é compreendida no âmbito internacional e nacional.

2.3 A LIDERANÇA E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO

É comum que se façam discussões sobre as diferenças e as convergências sobre os conceitos de liderança e de gestão (SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018). Nesse debate, são variadas as perspectivas sobre como a liderança articula-se à ideia da gestão. Isso se dá, em grande medida, pelo caráter fragmentado e inconsistente das teorias sobre liderança, conforme discutido anteriormente (DINH ET AL., 2014; SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018).

Há autores que entendem que a liderança é um conceito mais amplo em relação à gestão (SALOVEY; MAYER, 1990; SMITH; HASLAM; NIELSEN, 2018). Essa visão é marcante nas vertentes mais clássicas, principalmente as abordagens de traços e de estilos de liderança. O entendimento é de que, para ser mais efetivo, o líder adequa e ajusta seu comportamento gerencial de acordo com seu estilo de liderança e com a situação na qual se encontra.

Há também a visão de que a liderança e a gestão são fenômenos completamente diferentes (ZALEZNIK, 1977), algo compartilhado nas abordagens contextuais psicológicas da liderança. Essas visões, consideradas por Schedlitzki e Edwards (2018) como as mais amplamente discutidas na literatura, entendem que a liderança deveria substituir a gestão e ser o ponto central para promover um desempenho organizacional mais eficaz e capaz de gerar vantagem competitiva para as organizações (FORD; HARDING, 2007). Segundo os autores, isso ocorre pelo fato de a liderança ser considerada um processo de influenciar as pessoas para que elas atinjam os objetivos organizacionais (ZALEZNIK, 1977).

Em contrapartida, existe uma proposição que busca entender a liderança apenas como um dos papéis da gestão (MINTZBERG, 1980). Essa visão é utilizada na abordagem da liderança transformacional (BASS, 1985) e não se assume que líderes e gestores são distintos. Mintzberg (1980), por exemplo, discute que uma das funções do gestor é de exercer a liderança e, a partir

dela, envolver seus subordinados, motivá-los e recompensá-los. Para o autor, inclusive, oferecer maneiras de aprendizado sobre habilidades e conhecimentos de liderança devem ser preocupações constantes para escolas de gestão.

Já Alvesson e Willmott (2002), a partir de uma visão mais crítica, apontam que o termo “liderança” tem sido utilizado como uma forma de substituir termos menos valorizados pelo senso comum, como no caso do “gestor”, apenas como um meio para manter o controle organizacional. Ou seja, o termo “gestor” é visto negativamente pelo senso comum por ser atrelado a alguém rígido e sem criatividade em suas decisões. Com isso, surgem discursos que agradam mais, como é o caso do líder enquanto herói, flexível e dinâmico. No entanto, na visão de Alvesson e Willmott (2002), trata-se de uma substituição de natureza manipulativa que visa manter o controle nas organizações.

Meu posicionamento neste trabalho é de evitar tais formas de dualidades entre liderança e gestão. A literatura tem levantado várias possibilidades sobre a relação entre esses fenômenos sociais, não chegando a uma resposta única, conforme pontuei brevemente. Em geral, essas formas de diferenciações caminham para vertentes do *mainstream* do trabalho gerencial e da liderança, buscando discutir se a efetividade ou a vantagem competitiva nas organizações é maior ou menor dependendo da liderança exercida.

Para Cunliffe e Erikssen (2011), mesmo em teorias da liderança que assumem uma epistemologia relacional, os líderes têm sido considerados como gestores de redes e de mecanismos relacionais, que utilizam recursos linguísticos para facilitarem práticas colaborativas nas organizações. Para isso, os autores destacam que essas correntes oferecem, dedutiva ou indutivamente, categorias, modelos, práticas linguísticas e discursivas.

Nesse sentido, os autores defendem que os gestores exibem comportamentos de liderança, independente do que sejam esses comportamentos, e os líderes também gerenciam. Para além da tentativa de qualificar ou definir a liderança e seus comportamentos, o que acredito ser mais crucial de discutir é a importância de considerarmos a liderança ou a gestão como processos construídos socialmente, que englobam trabalhar dialogicamente o que é significativo para os outros, reconhecer as diferenças como uma responsabilidade moral e refletir criticamente sobre nossos pressupostos enquanto líderes e gestores.

Justifico esse posicionamento porque a liderança é geralmente associada ao conteúdo de gestão de pessoas, não excluindo a dimensão social, enquanto o termo gestão, isoladamente, pode

referir-se exclusivamente a dimensões técnicas, colocando as pessoas em segundo plano. Defendo, tal como Alvesson e Willmott (2002), que essas demarcações são delimitações para atender artifícios discursivos adotados nas organizações e nas pesquisas. Por isso, assim como evidenciado por Cunliffe e Erikssen (2011), os dois termos fazem parte de coconstruções em torno das pessoas nas organizações.

Opondo-se à separação entre liderança e gestão, minha discussão insere-se nos dois campos, mesmo reconhecendo que no campo da liderança predominam estudos com a proposta de discutir as maneiras de lidar com as pessoas nas organizações. Até mesmo por oposição a esse *mainstream*, aproximo-me ao campo reconhecido pelo rótulo de liderança, mas recuso a aceitar a diferença entre os dois rótulos como algo concreto.

Assumir a liderança sob esse ponto de vista é uma forma de caminharmos em direção a maneiras mais éticas de gestão. Assim, o debate fundamental sobre a liderança deve ser em considerar a natureza das relações entre as pessoas e dos pequenos detalhes das conversas que permeiam a prática cotidiana desse fenômeno, aspectos negligenciados na literatura sobre liderança nos Estudos Organizacionais (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011) e no contexto escolar, tanto internacionalmente como nacionalmente, conforme abordarei nos tópicos a seguir.

3. LIDERANÇA ESCOLAR NA LITERATURA INTERNACIONAL

As pesquisas têm discutido que as instituições de ensino realizaram mudanças importantes nas últimas décadas no que diz respeito ao desenvolvimento de currículo, ao papel do aluno e dos professores e as estratégias de aprendizagem adotadas. Acompanhado dessas mudanças estiveram as diferentes abordagens de liderança escolar (ALONDERIENE; MAJAUSKAITE, 2016; LEITHWOOD, 1992, 1994).

Nesse contexto, podemos encontrar várias definições preocupadas com a liderança escolar (BUSH; GLOVER, 2014). Bush (2015) entende que a literatura sobre liderança escolar está fortemente sustentada em três perspectivas principais: a liderança instrucional, a liderança transformacional e a liderança distribuída, abordadas brevemente nos tópicos abaixo.

3.1 LIDERANÇA INSTRUCIONAL

A liderança instrucional é a abordagem que mais influenciou o campo da liderança escolar, tendo surgido nos EUA como um papel que os diretores deveriam ter para tornarem suas escolas mais efetivas (HALLINGER, 2005). De forma pontual, ela tem como princípio entender que a liderança pode ter um resultado positivo no aprendizado dos alunos, sendo descrita por Hallinger (1992) como o recurso principal para o desenvolvimento de programas educacionais que alcancem escolas mais efetivas. Trata-se de uma abordagem que está fortemente relacionada aos conceitos clássicos dos traços e comportamentos da liderança, discutidos anteriormente.

Hallinger (2005, 2011) e Leithwood (1992, 1994) entendem que essa lente teórica da liderança escolar ganhou força principalmente nas décadas de 80 e 90. Nessa ideia, o trabalho dos líderes é examinar como seus professores ensinam e como podem melhorar a habilidade de ensinar. Nessa lógica, cabe aos líderes escolares serem diretivos e fortes para que orientem os professores, a partir de resultados claros, para que atinjam a melhor eficácia no ensino (BAMBURG; ANDREWS, 1990; BOSSERT ET AL., 1982; HALLINGER, 2005, 2011; HALLINGER; MURPHY, 1985; LEITHWOOD; MONTGOMERY, 1982). A partir das metas traçadas em suas escolas, os líderes teriam o papel de construir novas culturas nas escolas, estimulando novas expectativas e padrões para alunos e professores (HALLINGER, 2005;

HALLINGER; MURPHY, 1985). Ou seja, seguindo as ideias de Schedlitzki e Edwards (2018), essa visão está preocupada em definir um estilo de liderança específico, sem levar em consideração a natureza situacional desse fenômeno.

Tal percepção fica clara quando o líder instrucional eficaz é aquele definido como “[...] capaz de alinhar as estratégias e atividades da escola com a missão acadêmica da escola. Assim, os líderes instrucionais concentraram-se não apenas na liderança, mas também na gestão” (HALLINGER, 2005, p. 224, tradução minha). No entanto, tais ideias centrais da liderança instrucional foram apontadas como limitadas em três pontos importantes.

Primeiro, ela pouco explora o processo pelo qual a liderança é desenvolvida, analisando muito mais “o que” deve ser feito na/pela liderança escolar do que “como” ela efetivamente ocorre (BUSH, 2014, 2015). Em segundo, Bush (2015) entende que a liderança instrucional passou pela necessidade de não focar apenas na figura do diretor de escola. Nesse sentido, houve um movimento para ela ser uma função mais distribuída nas escolas, a fim de envolver os outros segmentos da comunidade escolar. Por fim, a liderança instrucional deu atenção muito forte ao ensino, deixando de lado a aprendizagem (BUSH, 2015).

Diante disso, houve um desdobramento dessa perspectiva, que passou a ser também conhecida como a liderança centrada na aprendizagem (BUSH; GLOVER, 2014). A ideia foi considerar que a liderança instrucional também envolveria habilidades dos diretores para definir e preservar a missão escolar, gerenciar programas instrucionais e promover o clima de aprendizagem escolar (HALLINGER, 2005, 2011).

Esse desdobramento da liderança instrucional para um entendimento da liderança focada na aprendizagem resultou em um conceito mais amplo, com o objetivo de ter maior impacto nos resultados escolares e discentes (HALLINGER, 2011). Bush e Glover (2014) e Hallinger e Wang (2015) entendem que a liderança, sob essa perspectiva, passou a focar não apenas na qualidade do ensino dos professores, mas também nas ações que a liderança deveria tomar para dar suporte ao processo de aprendizagem e aos seus resultados.

Ainda assim, as limitações do modelo instrucional da liderança foram discutidas como centradas na visão prescritiva, racional e heroica em relação ao líder instrucional, escolar, cujas funções seriam as de coordenar, controlar, supervisionar e desenvolver currículo e instrução na escola. Ou seja, houve um incômodo com o foco excessivo no diretor de escola e na possível capacidade que ele teria em termos de conhecimento, poder e autoridade. Dessa forma, o foco

da liderança escolar passou a recair nas ideias da liderança transformacional e, mais recentemente, na liderança distribuída (HALLINGER, 2003; BUSH, 2015), abordagens que serão discutidas nos tópicos seguintes.

3.2 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL ESCOLAR

A abordagem da liderança transformacional nas instituições de ensino fortaleceu-se a partir dos anos 90 e impacta significativamente os estudos nessa área (HALLINGER, 2005; HONIG; RAINEY, 2014; MARKS; PRINTY, 2003; SCHEDLITZKI; EDWARDS, 2018; SEBASTIAN; ALLENSWORTH; STEVENS, 2014). Ela surgiu como um modelo que buscava ser consistente com as tendências educacionais que surgiam, tais como o empoderamento, o compartilhamento da liderança e a aprendizagem organizacional (HALLINGER, 2003; LEITHWOOD; JANTZI, 2000; SILINS, 1994).

Essa perspectiva está baseada no estudo de Bass (1985) e tem como premissa o desejo de que as pessoas em cargos de liderança deveriam levar um comportamento visionário para essas organizações. Quer dizer, trata-se de uma abordagem que está alinhada aos pressupostos neocarismáticos de discutir a liderança, conforme vimos anteriormente. Dessa forma, o modelo que configura a liderança transformacional é representado por sete componentes: apoio individualizado, objetivos compartilhados, visão, estímulo intelectual, construção de cultura, recompensas e altas expectativas (LEITHWOOD; JANTZI, 2000).

De acordo com Hallinger (2003), esses componentes demonstram como a liderança transformacional nas escolas concentra-se na busca pelo desenvolvimento da capacidade organizacional de inovação. A grande mudança em relação à liderança instrucional está em deixar de focar especificamente na coordenação direta, no controle e na supervisão do currículo e da instrução. A liderança transformacional passa, na verdade, a focar na construção da capacidade de as escolas selecionarem seus propósitos e dar condições para que ocorra o desenvolvimento de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem (HALLINGER, 2003).

Assim, a característica transformacional da liderança pressupõe que esse fenômeno social dê atenção aos compromissos e às capacidades dos indivíduos de uma organização (BUSH; GLOVER, 2014). Nesse aspecto, ao líder são demandadas habilidades relacionadas ao ensino, à liderança e aos outros que compõem a escola (HALLINGER, 2005). Dessa maneira, a liderança transformacional buscou fornecer uma abordagem concentrada no processo de

influência que os líderes deveriam ter nos resultados escolares. Assim, a preocupação não é na natureza dos resultados em si, mas em criar uma abordagem normativa para a liderança escolar (BUSH; GLOVER, 2014).

Isso significa, por exemplo, que o líder transformacional deveria criar um clima propício para que os professores se envolvessem no aprendizado contínuo, a fim de que eles rotineiramente transmitissem os conhecimentos adquiridos para os outros (HALLINGER, 2003; LAMBERT, 2002). Essa característica sugeriria um trabalho conjunto na comunidade escolar no sentido de identificar objetivos pessoais e vinculá-los aos objetivos organizacionais, bem como um maior comprometimento para que a missão da escola fosse realizada (LAMBERT, 2002). Segundo essa abordagem, Trigo e Costa (2008, p. 579) entendem que

[...] uma liderança que se inspire em valores, comunique e “dirija” através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem “ativos” na construção de uma sociedade e de um mundo melhores – será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas.

Essas ideias demonstram um avanço em relação à liderança instrucional, já que defende que o líder leva o desenvolvimento escolar a um processo de cima para baixo. Ou seja, a liderança é tida “[...] como uma entidade organizacional, e não a propriedade de um único indivíduo, representando múltiplas fontes de liderança” (HALLINGER, 2003, p. 338, tradução minha). No entanto, embora acredite-se em um processo de baixo para cima, no qual o líder e os professores trabalham juntos, há um movimento claro no sentido de centralizar no líder transformador o papel de fazer com que esse processo aconteça (HALLINGER, 2005).

Conforme o próprio Hallinger (2003) aponta, quem conduz o processo de liderança, nessa abordagem, é o diretor escolar. Portanto, ele está sozinho. É ele quem deve criar as condições de compromisso e capacidade dos indivíduos, de tal forma que, quanto maior o comprometimento da comunidade escolar em relação aos objetivos da escola e a capacidade de eles atingirem as metas previamente estabelecidas, maior a produtividade e o esforço extra (BUSH; GLOVER, 2014). Para essa abordagem, se isso acontece, a escola possuirá um líder transformador de sucesso.

Portanto, trata-se de uma lente teórica da liderança escolar que permaneceu com um olhar de controle do diretor em relação aos seus liderados. Ou seja, o sucesso da escola só aconteceria caso os liderados seguissem ou aceitassem a visão e os valores do líder escolar. De acordo com Spillane (2012), as características da liderança transformacional e da liderança instrucional, que

ele entende como sendo visões heroicas da liderança, podem ser criticadas, conforme os pontos a serem discutidos no tópico a seguir.

3.3 LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

Mais recentemente, Spillane (2005, 2012, 2015) conceituou os termos “prática administrativa escolar” e “liderança distribuída” como alternativas às abordagens conceituadas acima. O autor acredita que essa nova terminologia é capaz de definir a gestão e a liderança escolar como complementares e como práticas nas organizações. A adoção da liderança distribuída como pano de fundo para políticas públicas e práticas nas escolas tem se tornado mais ampla no mundo. Harris (2011, p. 9, tradução minha) destaca que

[...] a liderança distribuída já foi adotada como parte das reformas educacionais em vários países, incluindo o Reino Unido, os EUA, a Austrália, partes da Europa e Nova Zelândia. Implicitamente, todas essas reformas assumem uma postura normativa sobre a distribuição da liderança e enfatizam formas ampliadas de liderança nos níveis de escola, distrito e sistema. A maioria dessas reformas endossa e reforça as práticas de liderança compartilhada ou coletiva, principalmente, mas não exclusivamente, no nível da escola. Na maioria dos casos, essas reformas políticas foram localizadas em contextos ocidentais, mas em 2000, Hong Kong tornou-se uma das primeiras sociedades asiáticas a adotar explicitamente a liderança escolar distribuída. Nos Países Baixos e em muitos países escandinavos, a liderança distribuída está associada a formas mais democráticas e equitativas de escolarização. Está implícito no discurso e nas práticas educacionais de muitos sistemas educacionais europeus.

Para justificar essa lente alternativa, Spillane (2012) segue o mesmo movimento que as vertentes relacionais da liderança nos Estudos Organizacionais, questionando alguns pontos críticos nas abordagens heroicas da liderança escolar. O primeiro ponto diz respeito ao enfoque excessivo no “o que” da liderança, ou seja, em pessoas, estruturas, funções, rotinas ou papéis. Segundo Spillane (2012, 2015), a preocupação deveria ser no “como” da liderança, no sentido de entender o desdobramento efetivo desse fenômeno a partir das suas práticas comuns e cotidianas.

Nesse sentido, por exemplo, mais do que preocupar-se com quais estratégias, compromissos e capacidades os indivíduos devem possuir para terem maior comprometimento com os objetivos da escola, deve-se analisar como a prática da liderança constrói essas tarefas no cotidiano das escolas. Ao caminhar nessa direção, a proposta do autor busca analisar não apenas o que o líder faz, mas como ele lidera as escolas, deslocando a análise para a própria prática da liderança (SPILLANE, 2005, 2012, 2015).

Uma segunda crítica apontada por Spillane (2012) é que as visões heroicas, ao focarem excessivamente na figura do líder ou de ações individuais, deixam de captar as complexidades das interações sociais que constroem a prática da liderança. Por fim, o autor busca romper com a ideia de que a liderança deve ser definida em termos de seus resultados – ou seja, se ela foi ou não efetiva –, pois ela pode ocorrer sem haver evidência deles (SPILLANE, 2012). Por exemplo, mesmo a liderança sendo comumente vista como um processo de quem pode ou não exercer influência formal em relação ao outro, a perspectiva da liderança distribuída apontou para a possibilidade de influências informais surgirem no contexto escolar em caso da não prosperidade da liderança formal (BUSH; GLOVER, 2014; HARRIS, 2011).

Com essas críticas, a abordagem da liderança distribuída buscou concentrar esforços nas interações sociais, pois elas são consideradas os meios pelos quais a liderança é construída (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SPILLANE, 2005, 2015). Dessa forma, a preocupação é entender a liderança como um fenômeno que emerge coletivamente, indo além da ênfase em estilos, papéis e comportamentos dados *a priori* (CRAWFORD, 2012; SPILLANE; LEE, 2014).

Dessa forma, a perspectiva distribuída tem como pressuposto ampliar a liderança para toda a comunidade escolar, pois as interações dos diferentes sujeitos são cruciais para a compreensão da prática da liderança, paralelo aos desafios de ensino e aprendizagem nas escolas (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SPILLANE ET AL., 2015). Nesse sentido, considerar a natureza distribuída da liderança escolar requer que seu estudo esteja fundamentado na compreensão de como ocorre o resultado das interações entre as pessoas, bem como os aspectos contextuais de uma escola (SEBASTIAN; CAMBURN; SPILLANE, 2017).

Portanto, a liderança distribuída foi fundamental para que maneiras mais coletivas de influência e de liderança fossem fortalecidas (DIAMOND; SPILLANE, 2016), dado que isso tem demonstrado impactos importantes para alguns desafios das escolas, tais como o desempenho do aluno e a melhoria da qualidade do ensino (HARRIS, 2011; LEITHWOOD; MASCALLM, 2008; LÜCK, 2017; SPILLANE, 2015).

Entretanto, entendo que ainda há uma tentativa de objetivar as relações sociais nas escolas, mesmo na abordagem da liderança distribuída. Em trabalho que buscou explorar como a literatura sobre liderança distribuída comportou-se de 2002 a 2013, Tian et al. (2016, p. 152, tradução minha) identificaram que a preocupação esteve relacionada a “[...] examinar as condições favoráveis para a liderança distribuída, avaliar os efeitos das aplicações de liderança

distribuída e reconhecer os riscos potenciais da aplicação da liderança distribuída”. Essas questões, a meu ver, levam a dois problemas.

Primeiro, alguns desses estudos buscaram mensurar o quão distribuído é ou não a liderança nas escolas, e qual o impacto dessa prática no comprometimento organizacional, na satisfação no trabalho, no grau de desistência dos alunos e no aprendizado nas escolas estudadas (por exemplo, CAMBURN; SPILLANE; SEBASTIAN, 2010; HAIRON; GOH, 2015; HULPIA; DEVOS; VAN KEER, 2009; JÄPPINEN; MAUNONEN-ESKELINEN, 2012; SPILLANE; HEALEY, 2010).

Em segundo, embora eu concorde que a liderança distribuída tenha sido uma abordagem fundamental por trazer à tona a importância das relações sociais ao estudarmos a liderança escolar, entendo que ela ainda carrega uma visão tradicional de gerenciamento e de liderança. Ou seja, ainda há uma noção estática e pré-determinada de fazer as coisas. Isso fica claro quando Spillane (2015, p. 4, tradução minha) destaca que “a administração é sobre manter as formas atuais de fazer as coisas”. Assim, a abordagem da liderança distribuída ainda carrega uma visão pouco crítica, em termos reflexivos, desse fenômeno. Isso faz com que ela pouco discuta criticamente as relações sociais e os processos de ressignificação que envolvem a liderança.

Diante disso, entendo que é importante repensarmos a maneira como estudamos a liderança, sendo fundamental revelarmos como os líderes buscam encontrar conexões entre suas identidades pessoais e sociais e, fazendo isso, como tentam reinventar o sentido de quem são (CUNLIFFE, 2014). Portanto, é importante que discutamos não apenas se a liderança é ou não distribuída ao longo da comunidade escolar, mas como e em que condições ocorre esse processo.

Ir em direção a esse caminho possui implicações cruciais, pois avançaremos em direção ao caráter intersubjetivo da liderança. É nesse aspecto que busco discutir, nos próximos tópicos, como a liderança pode ser compreendida como um processo relacional, moral e reflexivo. A partir desses pontos, buscarei reposicionar a liderança não na figura do líder ou do diretor de escola, especificamente.

Entendo que, mesmo na liderança distribuída, ainda há um enfoque considerável no diretor de escola como o agente principal que “[...] propositadamente reestrutura, reformula e redesenha a prática de liderança para que ela seja mais amplamente distribuída” (HARRIS, 2011, p. 10, tradução minha). Ao inserir a intersubjetividade como conceito base para trabalhar a liderança,

passo a entender que o líder só existe em função do outro. Portanto, descolo a centralidade da discussão do líder para as relações que ressignificam esse fenômeno social.

Entretanto, antes de aprofundar nessa discussão, abordarei como a literatura nacional tem debatido sobre a liderança escolar no contexto público. Esse panorama será importante para justificar este estudo não só como algo que contribuirá mais amplamente para os Estudos Organizacionais, mas também especificamente para o campo das escolas públicas brasileiras.

4. LIDERANÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA LITERATURA NACIONAL

A LDB foi fundamental por ter garantido às escolas públicas autonomia na criação dos seus próprios projetos político pedagógicos (PPP) e na gestão dos seus recursos financeiros. Além disso, a LDB foi importante para garantia dos princípios democráticos nas escolas públicas de ensino básico a partir de diferentes mecanismos de participação (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; PARO, 2017).

Os mecanismos de participação, tais como os conselhos de escola (formado pelos segmentos da comunidade escolar – diretor, professores, técnicos administrativos, alunos, pais e líder comunitário), a eleição de diretores, a autonomia financeira e pedagógica das escolas, o conselho escolar, as associações profissionais, incluindo as de professores e as de diretores, as associações de pais e de professores e as organizações estudantis, como o grêmio estudantil, são movimentos importantes, pois viabilizam as mesmas oportunidades de acesso à educação, permitindo uma tentativa de reduzir as desigualdades sociais e territoriais no Brasil (LÜCK, 2017).

Diante desse contexto, Mariana, Costa e Silva e Moraes (2016) entendem que tais mecanismos de apoio à gestão escolar permitem afirmar que os diretores de escola, com boa vontade ou não, estão sempre inseridos em um processo descentralizado de gestão. Esse entendimento revela as complexidades envolvidas nas escolas públicas brasileiras em virtude da pluralidade de pensamentos que permeiam a gestão das escolas (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; LÜCK, 2017; VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Por exemplo, é comum que o diretor seja considerado um dos principais responsáveis pelas ações da escola e por viabilizar o alcance dos resultados de ensino e aprendizagem dos alunos.

Entretanto, sua atuação é fortemente impactada pelo contexto que permeia a escola, tais como o envolvimento dos pais na educação dos alunos, as condições socioeconômicas das famílias, etc. (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016). Além disso, há uma série de órgãos que limitam a atuação dos diretores, impossibilitando que suas ações aconteçam de maneira isolada. O exemplo mais claro e importante é o dos conselhos de escola, que inspecionam e deliberam as medidas adotadas pelo diretor no âmbito das unidades de ensino (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Nesse sentido, embora seja comum que os diretores precisem “pegar pais pelo laço” para que eles participem dos conselhos de escola, pois há pouco interesse na participação das reuniões (VARGAS; JUNQUILHO, 2013), o que se percebe é que a gestão escolar é inerentemente política (SOUZA, 2012; PARO, 2010, 2017). Isso significa, na visão dos autores, que os diretores precisam constantemente negociar e resolver conflitos com a comunidade escolar e seus distintos interesses.

Essa relação é ainda mais difícil quando considerado o fato de que, em muitos casos, o cargo de diretor de escola é ocupado a partir de indicação política ou por eleição direta da comunidade. No primeiro caso, uma vez que há eleições municipais a cada 4 anos, com possibilidade de reeleição, a permanência do diretor nessa função pode ocorrer por motivos de interesses político partidários ou mesmo por interesses da própria comunidade local (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016). No segundo caso, a indicação da comunidade escolar via eleição direta pode contrastar com os interesses do órgão central de educação. Isso faz com que o trabalho do gestor escolar seja contraditório (PARO, 2010).

Por um lado, precisa atender aos interesses da Secretaria Municipal de Educação, a quem é subordinado. Por outro, está diretamente envolvido com os dilemas e dificuldades da comunidade escolar, que apresenta uma série de exigências muitas vezes conflitantes com aquilo que o órgão central de educação deseja (PARO, 2010). Nesse sentido, é comum que o cargo de diretor de escola não seja considerado atraente, pois há muitas responsabilidades envolvidas nas tomadas de decisão, principalmente por conta da autonomia da escola e do seu caráter político (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; SOUZA, 2012; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), e também porque a remuneração oferecida geralmente é baixa (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016).

Paralelo a isso, a gestão das escolas públicas brasileiras é caracterizada pela forte imprevisibilidade e pelas constantes práticas de “apagar incêndio” (VARGAS; JUNQUILHO, 2013). Por exemplo, é muito comum nas escolas públicas, por exemplo, uma alta taxa de absenteísmo dos professores e técnicos administrativos por conta de licenças médicas em virtude de adoecimentos (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016). Em alguns desses casos, as faltas acontecem inesperadamente, fazendo com que o diretor, os pedagogos e os coordenadores precisem encontrar alternativas sem planejamentos prévios.

Ou então, há os dilemas que o diretor de escolar precisa lidar, tais como os conflitos internos quando há transições nos cargos de professores e de pedagogos - em geral, o corpo docente e

técnico da escola é admitido por meio de concurso público, não tendo como o diretor selecionar profissionais específicos em uma tentativa de “enquadrá-los” em uma metodologia pedagógica proposta (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016) –, os atos de violência que permeiam a comunidade local e influenciam o cotidiano escolar, a falta de comprometimento dos alunos em sala de aula e da participação dos pais na vida escolar dos filhos, as condições em que são distribuídos os materiais didáticos e as dificuldades para gerir os recursos financeiros e materiais da escola (ABRUCIO, 2010; PARO, 2010).

Essas são características pouco exploradas, por exemplo, em cursos de formação continuada para diretores de escolas (SOUZA; GOUVEIA, 2010). Embora a profissionalização dos gestores escolares seja uma preocupação de política pública desde 1996, com a LDB, há uma lacuna entre o que é discutido nos treinamentos e o que de fato é praticado nas escolas públicas. Diante disso, há um movimento muito discreto no sentido de viabilizar momentos de reflexão por parte dos diretores a respeito de suas próprias práticas cotidianas (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016). Assim, é comum que muitos diretores precisem aprender cotidianamente o que é ser gestor (POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), principalmente aqueles que assumem essa função pela primeira vez.

Mesmo diante desse contexto complexo e de múltiplas possibilidades, a liderança nas escolas públicas tem sido debatida no Brasil de maneira ainda tímida (por exemplo, DE RÉ, 2011; FRANCO ET AL., 2007; GÜNTHER, 2017; LÜCK, 2012; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA; WALDHELM, 2016; ROSISTOLATO; PRADO; FERNÁNDEZ, 2015). Na visão de Flessa, Bramwell, Fernandez e Weinstein (2017), que realizaram uma análise das publicações sobre liderança escolar na América Latina entre 2000 e 2016, a discussão sobre a liderança nas unidades de ensino públicas são geralmente realizadas de maneira secundária. Ou seja, há outras temáticas centrais nos estudos, tais como a democratização de escolas, reformas políticas educacionais, gestão escolar e eficácia escolar. Quando o foco é na liderança escolar especificamente, os estudos têm como preocupação as práticas e os problemas encontrados pelos diretores (FLESSA ET AL., 2017).

Assim, o foco tem recaído no impacto das políticas públicas na gestão escolar (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016) e nas formações continuadas, práticas e formas de recrutamento dos diretores (WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNANDÉZ, 2014). Na visão de De Ré (2011), Flessa et al. (2017), Lück (2012) e Mariana, Costa e Silva e Moraes (2016), esses

aspectos revelam que a liderança nas escolas públicas precisa ser mais discutida nas pesquisas no Brasil.

Além disso, os estudos de liderança escolar no Brasil adotam uma perspectiva mais tradicional desse tema, com destaque para as abordagens da liderança instrucional e da liderança transformacional (FLESSA ET AL., 2017). É o caso, por exemplo, da definição de Lück (2012, p. 35), que conceitua a liderança

[...] como sendo o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Assim como Lück (2012), outros autores assumem definições parecidas. Oliveira e Carvalho (2018) e Oliveira e Waldhelm (2016) entendem que a liderança é um dos papéis que o diretor escolar precisa desempenhar para garantir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes na escola. Para isso, Oliveira e Carvalho (2018, p. 6) articulam as ideias da liderança instrucional (foco pedagógico) e da liderança transformacional, com o objetivo de “[...] combinar diferentes práticas observadas em escolas eficazes para melhorar a medida dos efeitos de liderança escolar nos resultados de aprendizagem dos alunos”. Trata-se, portanto, de mensurar índices de liderança nas escolas a partir da percepção de professores para, a partir de análises quantitativas, identificar relações entre esse fenômeno social e os resultados de aprendizagem dos alunos (FRANCO ET AL., 2007; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

Dessa forma, a liderança escolar tem sido considerada na literatura nacional, predominantemente, como um conjunto de comportamentos, traços e ações de uma pessoa, geralmente o diretor, que influencia pessoas a produzirem os resultados desejados na escola. Essa influência individual ocorre no sentido de dar importância maior aos objetivos organizacionais, os quais a comunidade escolar deve atingir, e de superar ambiguidades, contradições e dilemas do contexto escolar (LÜCK, 2012).

A crítica que faço a esse entendimento é que o exercício da influência é algo que precisa ser legitimado socialmente e que, portanto, não está atrelada ao comportamento ou aos traços de líder de um indivíduo. Além disso, a definição acima deixa de considerar as diferenças e a polifonia envolvendo a reconstrução da liderança ao entender que um indivíduo, a partir das suas características, irá influenciar todos os sujeitos da comunidade escolar a cumprirem o objetivo que ele deseja.

No entanto, alguns trabalhos têm avançado em relação a esse entendimento, tomando como base perspectivas que se aproximam da liderança distribuída, como por exemplo o trabalho de De Ré (2011). O autor buscou analisar a percepção dos alunos e dos professores em relação à liderança em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Para isso, utilizou diferentes correntes da liderança escolar para interpretar as falas dos entrevistados.

Embora o autor, a partir das entrevistas, não tenha identificado nenhuma percepção de liderança distribuída nas escolas, acredito que o fato de ele ter assumido essa corrente já demonstra um avanço nos estudos sobre esse fenômeno no âmbito nacional. Entendo dessa forma porque o autor contribuiu para descentralizar a discussão sobre liderança escolar no Brasil ao assumir a importância de correntes diferentes do *mainstream*, preocupando-se com a natureza social da liderança.

Günther (2017), mais recentemente, em sua tese, adotou como lente de estudo a liderança como prática, aproximando-se mais do que acontece no cotidiano das escolas públicas brasileiras e que influencia a prática da liderança. Dessa forma, Günther (2017) baseou-se nos estudos de Raelin (2011; 2016) e propôs identificar essas práticas e descrevê-las. Para isso, deixou claro que a presença sistemática nas escolas estudadas ocorreu com a finalidade de observar suas dinâmicas, sem buscar interferências e dedicando-se a compreender o que acontecia de maneira neutra.

O trabalho de Günther (2017) mostra um avanço significativo para o estudo da liderança escolar no Brasil, pois rompe com o ideal mecanicista da liderança ao propor esse fenômeno como algo que é socialmente construído e que, portanto, precisa ser analisado sob o olhar das práticas cotidianas da comunidade escolar. Assim, traz elementos da liderança que os outros estudos nacionais ou não abordam ou citam com pouca densidade, tais como o fato de que a liderança não está atrelada apenas ao diretor de escola, pois é um fazer coletivo, e que as unidades de ensino deveriam olhar mais para as dinâmicas das suas práticas cotidianas e menos para modelos pré-definidos para entenderem o processo da liderança.

Assim, Günther (2017) lança um olhar diferenciado para a liderança escolar ao colocar em evidência a natureza emergente, situada e imprevisível desse fenômeno. Isso significa que a liderança ocorre a partir das ações e dos acontecimentos que se desenrolam nas relações entre a comunidade escolar e a partir do impacto que o contexto exerce na prática desse fenômeno. Conforme a tabela 1 a seguir, a perspectiva de liderança adotada pela autora diferencia-se

substancialmente das correntes tradicionalmente abordadas por boa parte da literatura sobre liderança escolar no Brasil entre os anos de 2009 e 2019.

Tabela 1 – Perspectivas de liderança escolar no Brasil, publicados entre 2009 e 2019, e suas relações com a gestão.

(continua)

PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA	REFERÊNCIAS SOBRE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2009-2019)	TIPO DE TRABALHO	POSICIONAMENTO REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA
Liderança Instrucional e Liderança Transformacional	OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Revista Brasileira de Educação , v. 23, p. 1-18, 2018.	Artigo	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Liderança Instrucional e Liderança Transformacional	OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.	Artigo	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Não mencionado	ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; FERNÁNDEZ, S. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. Estudos em Avaliação Educacional , v. 25, n. 59, p. 78-107, 2015.	Artigo	Não especificado
Abordagens sociológicas clássicas	GOMES, C. A. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 17, n. 63, p. 235-262, 2009.	Artigo	Não especificado
Liderança Instrucional, Liderança Estratégica e Liderança Distribuída	COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 21, n. 79, p. 183-202, 2013.	Artigo	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Teoria dos Traços, Abordagem Comportamental, Estilos de Liderança, Liderança Instrucional, Liderança Transformacional, Liderança Carismática e Liderança Distribuída	COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. RBP AE , v. 31, n. 1, p. 13-44, 2015.	Artigo	Gestão e Liderança são fenômenos sociais completamente diferentes. A gestão é relacionada ao processo de manutenção dos arranjos da escola. Já a liderança envolve influenciar pessoas para que mudanças ocorram na escola.
Liderança Transformacional	COSTA, A. R. C.; BENTO, A. V. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 23, n. 88, p. 663-680, 2015.	Artigo	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Não se aplica	FLESSA, J.; BRAMWELL, D.; FERNANDEZ, M.; Weinstein, J. School leadership in Latin America 2000–2016. Educational Management Administration & Leadership , v. 46, n. 2, p. 182–206, 2017.	Artigo	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes

Tabela 1 – Perspectivas de liderança escolar no Brasil, publicados entre 2009 e 2019, e suas relações com a gestão.

(continuação)			
PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA	REFERÊNCIAS SOBRE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2009-2019)	TIPO DE TRABALHO	POSICIONAMENTO REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA
Não especificado	MARIANO, S.; COSTA E SILVA, F.; MORAES, J. Leadership in Brazil. In: ARLESTIG, H.; DAY, C.; JOHANSSON, O. (eds). A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 countries , Chapter 21 – Brazil. Dordrecht: Springer, pp. 445–470, 2016.	Capítulo de Livro	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Abordagem Psicológica da Liderança	RIZZATTI, G. Estudo do líder 10X no resultado das escolas públicas de alto desempenho da cidade de Joinville/SC . 188 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Abordagem Sociológica da Liderança	BONA, J. A construção social do conceito de liderança: representação social de professores e gestores da rede pública municipal de Timbó . 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2010.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Abordagem Relacional da Liderança (proximidade com a ideia da liderança transformacional)	SILVA, N. D.B Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense . 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Abordagem dos estilos de liderança e liderança instrucional	FERREIRA, R. O. F. Gestão escolar e tipo de liderança como determinantes dos resultados educacionais: uma análise da Talis e Prova Brasil 2011 . 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.	Dissertação	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Abordagem Relacional da Liderança (proximidade com a ideia da liderança transformacional)	PEREIRA, M. I. B. Implicações da atuação do gestor escolar na qualidade do processo educativo: o caso de uma escola municipal em Camaragibe. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Liderança Instrucional	BORGES, A. L. Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar . 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)

Tabela 1 – Perspectivas de liderança escolar no Brasil, publicados entre 2009 e 2019, e suas relações com a gestão.

(continuação)			
PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA	REFERÊNCIAS SOBRE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2009-2019)	TIPO DE TRABALHO	POSICIONAMENTO REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA
Estilos de Liderança (pedagógica, organizacional e relacional)	GALVÃO, J. C. G. 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. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Estilos de Liderança (pedagógica, organizacional e relacional)	PIMENTA, D. M. G. 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. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Abordagem Psicológica da Liderança	BOAL, H. M. ESCOLAS “10X”: UM OLHAR ESTRATÉGICO ORGANIZACIONAL SOBRE AS ESCOLAS PARTICULARES DE SANTA CATARINA À LUZ DO MODELO EMPRESAS “10X”. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Liderança Instrucional e Liderança Transformacional	ASSIS, B. S. Políticas Educacionais de Provisão ao Cargo de Diretor e sua influência no Modelo de Gestão Escolar. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.	Dissertação	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Liderança Instrucional e Liderança Transformacional	LUCK, H. Liderança em Gestão Escolar , 4 ^o ed., Petrópolis: Vozes. 2012, 168 p.	Livro	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Múltiplas perspectivas da liderança (desde a abordagem clássica, até vertentes relacionais)	DE RÉ, C. A. T. O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul. 218 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.	Tese	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)

Tabela 1 – Perspectivas de liderança escolar no Brasil, publicados entre 2009 e 2019, e suas relações com a gestão.

			(conclusão)
PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA	REFERÊNCIAS SOBRE LIDERANÇA ESCOLAR NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 ANOS (2009-2019)	TIPO DE TRABALHO	POSICIONAMENTO REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA
Liderança Distribuída e Liderança como Prática	GÜNTHER, H. F. Práticas de Liderança na Escola Pública: um estudo comparativo. 244 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	Tese	Gestão e Liderança são fenômenos sociais completamente diferentes. A gestão é relacionada ao processo de manutenção dos arranjos da escola. Já a liderança envolve influenciar pessoas para que mudanças ocorram na escola.
Liderança Instrucional e Liderança Transformacional	CAUDURO, M. A. S. Ensaio em liderança e gestão. 102 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.	Tese	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Liderança Transformacional	TODA, F. A. Um Estudo sobre a Inovação nas Escolas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro: Fatores Contribuintes e Relação com o Desempenho. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, PUC, Rio de Janeiro, 2013	Tese	A liderança é um fenômeno social inerente à gestão (um dos papéis da gestão)
Definição própria de liderança, tomando como base dimensões técnicas, relacionais, pedagógicas e políticas	PENA, A. C. Um conceito sobre liderança escolar: estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2013.	Tese	Liderança e Gestão são entendidos como fenômenos sociais diferentes
Estilos de Liderança	BATISTA, A. P. Construção e análise de parâmetros psicométricos do inventário de estilos de liderança de professores. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.	Tese	Não especificado

Fonte: Elaborado pelo autor

No entanto, Günther (2017, p. 31) deixa claro que o seu estudo é uma “[...] ferramenta para ajudar os líderes a refletir sobre sua prática”, pois torna a realidade acessível e compreensível. Para isso, a autora buscou manter-se neutra ao realizar suas observações nas escolas públicas estudadas. Além disso, para realizar tal afirmação, baseou-se nos trabalhos de Argyris e Schön (1974) e Spillane, Halverson e Diamond (2001).

Mais adiante, destacarei que essa visão da autora nos permite entender que seu entendimento sobre a reflexão está atrelado a uma visão ontológica objetivista. Dessa forma, tomando como base o trabalho de Allen, Cunliffe e Easterby-Smith (2017), trata-se de uma ideia de reflexão sobre a prática da liderança, enquanto um processo cognitivo, consciente e deliberado, no qual o praticante descreve sua realidade de maneira imparcial e desenvolve sentidos e entendimentos sobre ela.

Ao propor a discussão da liderança escolar sob esse enfoque, Günther (2017) deixa de considerar a natureza múltipla e intersubjetiva das realidades sociais. Ou seja, a autora perde a oportunidade de dar a devida atenção a como os líderes escolares relacionam-se com os outros e como eles coconstroem suas formas de serem no mundo. Além disso, assim como os trabalhos apresentados na Tabela 1 apresentam-se como pouco críticos e reflexivos, o estudo de Günther (2017) acaba caindo nesse mesmo enfoque.

Entendo que essa é uma lacuna importante de ser preenchida no contexto da liderança escolar, no sentido de entender tal fenômeno social como um processo intersubjetivo, responsivo e reflexivo. Com base nisso, minha intenção é oferecer nesta tese um direcionamento para que a liderança escolar seja compreendida a partir desses aspectos e, para além disso, entender como ocorre o processo de ressignificação desse fenômeno. A minha proposta é que, a partir dessas contribuições, a liderança escolar seja considerada um processo de estar-em-relação-com-os-outros, de tal forma que surjam, a partir de processos dialógicos-reflexivos, novas possibilidades da prática colaborativa e cotidiana desse fenômeno social.

5. LIDERANÇA ENQUANTO UM PROCESSO INTERSUBJETIVO, MORAL E REFLEXIVO

5.1 ASPECTO RELACIONAL DA LIDERANÇA VIA DIALOGICIDADE

Conforme destaquei anteriormente, são variados os estudos sobre liderança que adotam orientações sociais construcionistas. A adoção dessa perspectiva foi importante para que a liderança passasse a ser considerada como um fenômeno de natureza relacional, contínua e fluida, que se (re)constrói ao longo das nossas interações com outros sujeitos e das nossas experiências historicamente, socialmente e linguisticamente situadas. Tal abordagem, geralmente interpretativista, considera a existência de múltiplas realidades, que são experienciadas, reconstruídas e reinterpretadas pelos sujeitos (CUNLIFFE, 2011). A proposta, portanto, é explorar como os líderes vivenciam, criam sentidos e interpretam suas práticas de múltiplas formas.

Neste trabalho, utilizarei uma perspectiva construcionista que considera orientações responsivas nas relações, não havendo uma barreira palpável entre eu e os outros (CUNLIFFE, 2009, 2011). Para isso, utilizarei pressupostos dos trabalhos de Bakhtin como base para discutir a ressignificação da liderança.

Meu argumento para escolher discutir a liderança sob o ponto de vista intersubjetivo a partir de Bakhtin segue a mesma linha de Shotter (2010a, 2010b), Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011) e Langley e Tsoukas (2010), que entendem que nossas conversas sobre os fenômenos sociais só podem assumir significados dentro de uma determinada prática particular entrelaçada à linguagem. Isso, portanto, “[...] nos reorienta para a importância de formas poéticas de conversa, expressões que podem nos ‘tocar’ e nos ‘mover’ para a adoção de expectativas e antecipações relevantes para encontrar eventos que acontecem à nossa volta com o tipo certo de respostas incorporadas [...]” (SHOTTER, 2010a, p. 70).

Tomando como referência as ideias de Wittgenstein, Shotter (2010a) entende que isso é especialmente importante porque muitas das nossas dificuldades são de como deveríamos nos relacionar e nos orientar para superarmos nossas maneiras encarnadas de resposta (com expectativas e antecipações apropriadas sobre qual caminho seguir ou quais passos seriam inapropriados) ao contexto ao nosso redor. Essas dificuldades, portanto, nos confrontam com a tarefa de desenvolvermos novas maneiras de nos relacionarmos com os outros (em termos

sensitivos, corporais e emocionais), de questionarmos como nos orientamos, de como adotamos determinada atitude ou posicionamento em relação ao outro e como a forma como vemos, ouvimos, experimentamos e valorizamos (ou não) os outros influencia nossas possibilidades de ações ao longo das nossas relações (SHOTTER, 2010a).

Estando imersos no mundo, de dentro da realidade, tudo o que fazemos se torna parcialmente ressignificado por estarmos em resposta ao que os outros fazem ou podem fazer. Ou seja, incorporamos gradualmente maneiras de ouvir olhar, conversar, pensar e agir dessa realidade. esse processo é importante de ser investigado, pois, além de ser um meio de nos guiar ou orientar em nossas atividades no “aqui e agora”, revela os significados específicos do modo de ser e de estar das pessoas nos seus relacionamentos diários (SHOTTER, 2010a).

Uma das formas de fazer essa revelação é por meio de Bakhtin, pensando esse processo em termos dialógicos e evidenciado seu caráter dinâmico (SHOTTER, 2010a). A ideia do dialogismo proposta por Bakhtin é importante para entendermos que o uso da linguagem pressupõe, sempre, o outro. Nesse sentido, a linguagem, enquanto elemento fundamental para a construção de significados sobre os fenômenos sociais, é uma constituição de enunciados atuais e enunciados passados (LANGLEY; TSOUKAS, 2010). Adotar essa visão é uma forma de olharmos e agirmos “dentro do mundo”, ou seja, em vez de focarmos em “coisas” ou “seres” reificados ou dados *a priori*, vemos processos de tornar-se e fluxos contínuos de eventos ao nosso redor (LANGLEY; TSOUKAS, 2010; SHOTTER, 2010a). Assim, transitamos para uma visão de nós mesmos como entrelaçados ao mundo, aos outros, aos objetos (SHOTTER, 2010a).

Portanto, ter como base a abordagem de Bakhtin é uma maneira de reconhecer a complexidade do mundo que nos rodeia e de assumir ontologicamente que “tudo o que existe não existe além de sua relação com outras coisas” (LANGLEY; TSOUKAS, p. 3, tradução minha). Isso contribui para caminharmos em direção ao entendimento de que somos participantes do/no fluxo dinâmico de eventos dos quais não conseguimos nos separar completamente (SHOTTER, 2010a). Entendo que essa visão privilegiada pode ser alcançada a partir de Bakhtin, dado que suas ideias ajudam a nos relacionarmos com o devir dos fenômenos sociais e com os sentimentos corporificados que nos guiam à medida que avançamos nas experiências cotidianas. Como destaca Bakhtin (2006), mesmo aquilo que é tido como dado (a linguagem, um fenômeno social, um sentimento experimentado ou o sujeito) é sempre transformado no que é criado.

Reconheço que nas obras de Bakhtin estão presentes pressupostos marxistas, especialmente em relação à dialética da linguagem. A partir desse entendimento, os sentidos só são construídos na relação social dos contraditórios, sendo que todo signo é ideológico por definição. Bakhtin (2006) entende que, no plano científico, existe uma contradição entre a unicidade e a pluralidade dos processos de significação. Na visão do autor, apenas a dialética seria capaz de resolver essa contradição, definindo que

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um 'horizonte social'. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. 'A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Portanto, Bakhtin entende que “[...] a linguagem é, antes de tudo, originária da interação entre homens reais em condições históricas reais, sendo essa a base da crítica que faz contra as duas correntes do pensamento linguístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato” (VIANNA, 2010, p. 38). O primeiro pressupõe a dicotomia entre os aspectos da vida interior e exterior, priorizando o polo subjetivo – interior – como elemento determinante no fenômeno linguístico (FREITAS, 1994). Nesse sentido, ele é compreendido por Bakhtin como um processo de enunciação monológico isolado. Já o segundo considera a separação entre língua (aspecto social) e fala (aspecto individual). Assim, separa a fala da sua esfera real. Trata-se, portanto, da linguagem enquanto um sistema abstrato de formas (FREITAS, 1994).

A análise histórico-materialista dialética é utilizada por Bakhtin como uma alternativa às duas abordagens. Nela, a manifestação da linguagem ocorre a partir do enunciado concreto, em que a construção da língua se dá por meio da interação verbal realizada pelos sujeitos via processos de enunciação. Os enunciados são unidades discursivas relacionados a um contexto único e estão constantemente reportando-se a outros enunciados. Dessa forma, os enunciados estão inseridos em diversas relações dialógicas, sendo sempre socialmente organizados entre o eu e o outro (FREITAS, 1994).

Sob esse conceito, a análise histórico-materialista é utilizada para compreender a linguagem a partir da análise das palavras – tal como realizado no pensamento marxista para compreender a produção capitalista a partir da mercadoria (VIANNA, 2010). Nesse sentido, assim como o homem, a linguagem deveria ser vista na sua realidade histórica e concreta, pois o ato da fala e a enunciação, que é produto da fala, têm natureza social e histórica.

Sendo assim, Bakhtin segue o pressuposto marxista de que estruturas sociais determinam os sujeitos e suas consciências ou, de maneira específica, de que a materialidade na qual o homem está inserido determina a linguagem e a consciência dos sujeitos. Tal percepção fica clara quando o autor define que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 115-116) ou que

[...] o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (BAKHTIN, 2006, p. 44).

Nesse aspecto, é importante destacar a noção de ideologia empregada pelo autor. Para Bakhtin, o marxismo mecanicista pressupõe que a ideologia é baseada na luta de classes, de destronar uma classe dominante, visão que é tida como limitada pelo autor. Bakhtin avança no conceito de ideologia ao oferecer um sentido mais abrangente, de investigar as diferentes relações entre ideologia e linguagem tendo como base os pressupostos da dialética (FREITAS, 1994).

Os processos dialéticos, para Bakhtin, deveriam ser explicados por meio dos laços simbólicos existentes na infraestrutura – um aparato social que é a base da vida humana e que é constituído por instituições (tais como escolas, igrejas, comércio, empresas e indústrias) que permeiam nossas relações sociais, ações e produções – e de como estas são expressas na superestrutura (ZANDWAIS, 2009). Ao oferecer esse entendimento, Bakhtin (2006) contribui para a definição de que todo signo, seja ele verbal ou não verbal, é ideológico e produto da interação social. Assim, qualquer palavra é reduzida apenas à realidade física quando privada de seu sentido ou de seu contexto (FREITAS, 1994).

Nesse sentido, Bakhtin (2006) defende que por meio das palavras podem ser identificados os conflitos da língua e, conseqüentemente, os conflitos de classes em determinado contexto, já que elas são permeadas por tramas ideológicas. E somente o processo de interação dialética que nasce do diálogo, para Bakhtin, seria suficiente para analisar o entrecruzamento de valores sociais contraditórios determinados pela infraestrutura (FREITAS, 1994). Bakhtin (2006, p. 40) defende essa ideia ao esclarecer que “[...] a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.”.

Essa postura apresenta inconsistência epistemológica com o que discuto nesta tese, pois segue uma corrente teórica que assume a existência de uma estrutura social que determina e controla

a forma como uma sociedade se organiza e como ocorrem os processos de enunciação. Logo, pressupõe uma possível existência da dualidade entre agência-estrutura. Entendo que isso contrapõe a principal contribuição de Bakhtin, da qual lanço mão neste trabalho, que é o fato de a linguagem, na sua dinamicidade, ser construída a partir da interrelação entre os sujeitos, do eu com o outro, em um determinado contexto social e histórico inacabado. Aprofundando-se nessa dinamicidade, entendo que esse tipo de dualidade pode ser superado, no sentido de reconhecer que esses elementos são mutuamente constitutivos (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011).

Por isso, busco apropriar especificamente a ideia de Bakhtin de que os processos de enunciação são dialógicos, sociais e propõem uma profunda ligação entre a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. Isso contribui para rompermos com a ideia de que existe uma estrutura linguística que determina significados únicos sobre a realidade, algo criticado pelo próprio Bakhtin. Além disso, a abordagem do autor é importante no sentido de contribuir para uma análise mais reflexiva das organizações.

Dessa forma, para contornar essa inconsistência, assim como os autores Shotter (2010a, 2010b), Cunliffe (2001, 2009, 2014) e Langley e Tsoukas (2010), entendo que a obra do autor deve ser articulada à proposta da intersubjetividade, tendo como base os pressupostos do dialogismo. Esse conceito consiste em um processo em que não existe autoridade entre o “eu” e os “outros” nas conversações (BAKHTIN, 2006), revelando a natureza polifônica, moral e emergente da coconstrução dos fenômenos sociais à medida que as relações se desenrolam no nosso cotidiano. Sendo assim, todo sujeito é um sujeito que muda de acordo com os diferentes outros com quem se relaciona, pois o “eu” é o “outro” (BOJE; OSWICK; FORD, 2004).

Essa articulação permite considerar o constante devir dos sujeitos, ou seja, somos sujeitos apenas porque constantemente estamos nos tornando sujeitos singulares e não repetíveis, de acordo com quem nos relacionamos (BOJE; OSWICK; FORD, 2004; PIRES; SOBRAL, 2013). Nesse sentido, conforme destacam Flores e Teixeira (2009) e Pires e Sobral (2013) a densidade do pensamento de Bakhtin extrapola a ideia de que ele se enquadra apenas no marxismo.

Ao analisarmos o que une o uso de Bakhtin nos Estudos Organizacionais (e.g. BOJE; OSWICK; FORD, 2004; BOJE; LUHMAN; BAACK, 1999; CARTER ET AL., 2003; CRESWELL; BAERVELDT, 2011; JONES, 2017; KORNBERGER; CLEGG, CARTER, 2006; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016), identificamos o forte enfoque na polifonia. Esses estudos direcionam suas análises não apenas nas múltiplas vozes, mas, sobretudo, nas experiências

vividas das pessoas como fontes de significados, pois a noção de voz vincula-se com os aspectos corporificados das experiências da vida organizacional (BELOVA; KING; SLIWA, 2008).

Sullivan e McCarthy (2008), por exemplo, desenvolveram um estudo em uma organização da área da saúde, buscando discutir como a voz está associada ao caráter dinâmico e plural das nossas experiências vividas, momento-a-momento. Com base nesse entendimento, os autores abordam como as mudanças de identidade e culturais experimentadas pelos sujeitos são incorporadas nos seus diálogos. De maneira semelhante, Ramsey (2008) estudou o potencial pedagógico da polifonia no ensino de MBA. Nesse caso, a autora questiona o ensino tradicional desse tipo de curso e oferece como alternativa o desenvolvimento do processo de aprendizagem como situacional e polifônico. Para Ramsey (2008), os significados das ferramentas e das teorias de gerenciamento oferecidas nos cursos de MBA não deveriam ser dados de maneira determinada, mas construídos pelos próprios alunos a partir de suas práticas e compreensões a respeito delas. Já Boje, Oswick e Ford (2004) desenvolveram estudo que possibilitou entendermos organizações a partir do conceito de heteroglossia, definido por Bakhtin como as múltiplas e heterogêneas vozes sociais. Sob essa perspectiva, as organizações são fragmentos diversos e emergentes de discursos multivariados, situados contextualmente.

Sendo assim, a adoção de Bakhtin tem sido discutida a partir de uma visão processual e relacional dos fenômenos sociais (SHOTTER, 2008). Nessa perspectiva, nossa atenção é direcionada para o que acontece entre os sujeitos, na natureza responsiva das suas ações e seus entendimentos e nos aspectos temporais e encarnados dos diálogos que guiam essas interações (BELOVA; KING; SLIWA, 2008; SHOTTER, 2008). Assim, na visão de Shotter (2008), a polifonia é o princípio que organiza as nossas relações responsivas.

Portanto, a partir do enfoque na polifonia e no dialogismo, é possível contornar a ideia de que há uma estrutura social que determina a maneira como os sujeitos se organizam e como acontecem os processos de enunciação. Tal proposição permite considerar a liderança dentro de uma ontologia relacional e incorporada da experiência humana. Isso significa entender a liderança, do ponto de vista ontológico, como um constante processo intersubjetivo do “eu-em-relação-com-os-outros” (“*selves-in-relation-to-others*”) e, do ponto de vista epistemológico, como um fenômeno social que é fundamentado em momentos interativos do conhecimento-de-dentro (“*knowing-from-within*”) e que é marcado pelo uso de práticas cotidianas de linguagem no curso das experiências e conversações diárias (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011; SHOTTER, 2008).

Trazer essa discussão para o campo da liderança é importante porque ela auxilia a criar uma alternativa às pesquisas do *mainstream* sobre liderança, que oferecem categorizações e generalizações limitadas (ALVESSON, 1996; ALVESSON; SVENINGSSON, 2003; LAWLER, 2005; CUNLIFFE, 2009).

Dessa forma, tais modelos não são capazes de compreender a complexidade das relações entre os sujeitos e das escolhas que eles fazem em seus contextos particulares. Assim, as correntes tradicionais da liderança correm o risco de homogeneizar esse fenômeno, mesmo diante de sua complexidade. Como alternativa, o pensamento hermenêutico-fenomenológico sugere justamente que todos os relacionamentos são únicos e que o valor de cada relacionamento para os envolvidos não é previsível.

A partir desse pensamento, entende-se que “o ser humano escolhe quem ele/ela se torna e está sempre se tornando. Nossos eus não são predeterminados e, embora nossas ações passadas possam influenciar a direção de nossos eus futuros, elas não o determinam” (LAWLER, 2005, p. 2018, tradução minha). Assim, as características biológicas, a educação, a localização e a temporalidade de cada um influenciam quem somos, mas não determina.

Quem somos depende da relação entre passado, presente e futuro: o que pensamos sobre o nosso passado, o que faremos com cada um desses elementos, a atual situação e as escolhas que faremos (LAWLER, 2005). Ao buscar um exame filosófico de como conhecemos o mundo, a nós mesmos, a natureza das nossas experiências e o que significa “ser e estar” no mundo, rejeito a ideia de que a natureza humana é fixa. Entendo que ela é um constante processo de tornar-se (*becoming*) à medida que vivenciamos o cotidiano e nos relacionamos uns com os outros.

Por isso, dentro das dificuldades apontadas por Alvesson e Sveningsson (2003) de definir o que é a liderança, acredito que a perspectiva fenomenológica existencialista seja mais uma das alternativas para pensarmos esse fenômeno. Por meio desses entendimentos, a liderança só pode fazer sentido para nós quando vista a partir das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e considerando o contexto no qual vivenciamos a liderança (LAWLER, 2005).

Nesse sentido, a liderança é relacional porque nós somos sempre “seres-em-relação-com-os-outros” (CUNLIFFE, 2009, p. 95, tradução minha). Isso significa que a dinâmica da liderança se dá partindo da ideia de que nós não vivemos e atuamos de maneira isolada no contexto organizacional (CUNLIFFE, 2009). Mais do que isso, pelo princípio da relacionalidade,

entendo que as realidades e os fenômenos sociais são reconstruídos à medida que as relações interpessoais e os processos dialógicos se estabelecem (CUNLIFFE, 2014).

Dessa maneira, o “eu” e o “outro” serão centrais na discussão sobre a liderança relacional, pois é a partir da interação entre esses indivíduos, bem como o contexto social no qual estão inseridos, que se desencadeia o processo dialógico (BAKHTIN, 2011) e que novos significados são construídos (CUNLIFFE, 2009). Ou seja, à medida que aceitamos a premissa de que criamos nossas realidades sociais e organizacionais com os outros a partir das nossas relações e conversas diárias, assumimos também que somos mutuamente constituídos por essas redes de relacionamentos (CUNLIFFE, 2009).

Por isso, aprofundar-se no processo dialógico torna-se um elemento importante para entender a liderança relacional, pois é a partir dele que esse fenômeno se constitui. Isso implica entender que a linguagem e o mundo não podem ser separados, pois eles existem em uma relação mútua. A linguagem é a nossa experiência e, portanto, significados compartilhados emergem à medida que ela se desenrola na vida organizacional (CUNLIFFE, 2014). Sendo assim, considerar a liderança do ponto de vista relacional requer um aprofundamento no processo dialógico e polifônico que se desencadeia entre o “eu” e o “outro”.

A ideia do diálogo discutida por Cunliffe tem como origem os trabalhos de Bakhtin (2011). O autor destaca que as conversas podem estabelecer-se de maneira monológica ou dialógica. A forma monológica indica que, em uma conversa, existe uma única autoridade, que é insensível a como sua voz tem sido recebida pelo outro. Essa autoridade defende uma visão ou ideologia particular, gerencia significados e impressões e busca fazer com que todos tenham uma compreensão comum baseada na sua visão preestabelecida (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, a comunicação é realizada de um (autoridade) para o outro (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

No contexto organizacional, essa é uma perspectiva que reforça a ideia de que a comunicação é definida como uma técnica e uma habilidade crucial para a gestão. Trata-se de um processo de troca de informações que objetiva o alcance de entendimentos mútuos e que leva para o campo da gestão a noção de que a comunicação diz respeito à persuasão. Cunliffe e Erikssen (2011) destacam que a visão monológica do discurso está presente nos modelos de liderança mais tradicionais, que entendem o líder como um “herói” organizacional.

Bakhtin (2011) critica a visão monológica do discurso, afirmando que ela possui natureza opressiva por desconsiderar os significados diversos e silenciar ou marginalizar outras vozes.

Por isso, oferece como alternativa a ideia do dialogismo, de caráter polifônico. Uma primeira contraposição importante ao monologismo sustenta-se em questionar se, no cotidiano organizacional, de fato a dinâmica da comunicação ocorre de forma linear e unilateral. A alternativa proposta é que a comunicação não é um processo linear, ordenado, estruturado e previamente planejado, no qual devemos apenas escolher as palavras corretas para descrever alguma realidade “externa” a nós (CUNLIFFE, 2014).

As conversações diárias são caracterizadas pela complexidade e por não estarem sob o nosso controle. Dessa maneira, na prática, o que ocorre é um misto de sentenças e palavras previamente pensadas com improvisações à medida que respondemos aos outros (BAKHTIN, 2011). Diante disso, as conversações diárias estabelecem-se de maneira espontânea e instintiva (CUNLIFFE, 2014).

Além disso, um segundo aspecto importante no dialogismo é que esse processo pressupõe que as falas acontecem de um com o outro. Ou seja, não existe um sujeito com privilégio no diálogo. Logo, os significados não são impostos por uma voz autoritária, mas construídos em momentos específicos de conversas responsivas entre pessoas (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, a linguagem é considerada como enunciações vivas que ocorrem entre pessoas em um determinado contexto e com configurações particulares (CUNLIFFE, 2009, 2014).

Por isso, a visão dialógica assume que o “outro” é fundamental, pois tudo o que é dito está relacionado a outras pessoas, a outras ideias e a outras conversas (BAKHTIN, 2011; CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011). Assim, o dialogismo considera os “outros” porque reconhece que os significados surgem nas interações, nos dilemas e nos conflitos diários (BAKHTIN, 2011). Por isso, o diálogo é intersubjetivo.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) entende que uma conversação consiste, basicamente, em três elementos: uma pessoa que fala, outra que escuta e o superdestinatário (*superaddressee*). O superdestinatário diz respeito a um terceiro agente, que é externo à conversação, podendo ser representado por uma pessoa, grupo de pessoas, comunidade, etc. com os quais o primeiro e o segundo agentes da conversação devem ser responsivos e responsáveis nas suas falas (BAKHTIN, 2011).

Cunliffe (2014) exemplifica essa situação imaginando um grupo de gestores discutindo sobre estratégias de negócio. Nas suas discussões, eles deverão considerar não apenas aqueles que estão os escutando na sala de reunião, mas também seus consumidores, parceiros, a comunidade

local e a mídia. Esses segmentos seriam os superdestinatários, e o grupo de gestores deveria ser responsivo com suas necessidades. Portanto, o que falamos possui sentido único para o contexto no qual discursamos e, ao mesmo tempo, carrega significados mais amplos que precisam ser compreendidos pelos outros que não estão presentes no momento da fala (CUNLIFFE, 2014).

Cunliffe e Erikssen (2011) discutiram esse entendimento a partir de um estudo com diretores federais de segurança de aeroportos, que teriam que assumir a responsabilidade geral pelo sistema de segurança de transporte dos Estados Unidos da América (EUA) após o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001. Os autores ilustram que o trabalho desses diretores era permeado de reuniões diárias, formais ou improvisadas, e destacam que essa é uma característica comum no cotidiano de líderes nas organizações.

Por um lado, Cunliffe e Erikssen (2011) destacaram momentos em que, nessas reuniões, um diretor utilizava-se do monologismo, não se engajando, portanto, em diálogos. Em grande medida, o que justifica essa prática é o fato de que “nem todos os líderes veem as reuniões como espaços nos quais os significados e as ações são elaborados entre as pessoas no diálogo diário” (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011, p. 1434). Com isso, os autores observaram o incômodo de parte dos trabalhadores do aeroporto, que escreviam cartas para demonstrar suas insatisfações ao não serem envolvidos e escutados por esse gestor.

Por outro lado, no entanto, havia diretores que assumiam a responsabilidade de iniciar e manter conversas e relacionamentos com foco no diálogo e no envolvimento. Assim, raramente buscavam impor sua visão ou tomar decisões unilateralmente (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011). Na visão dos autores, a prática de conversação proposta por esses gestores auxilia a entender a natureza polifônica, emergente, fluida e única do processo dialógico. Além disso, ao destacar novos pressupostos que sustentam a natureza da realidade social, de maneira geral, e da liderança, de maneira específica, esse entendimento mais crítico da comunicação permite evidenciar sua importância para a coconstrução de novas realidades organizacionais nas quais a liderança seja mais ética e responsiva.

Cabe pontuar que o trabalho dos autores, embora seja uma importante tentativa de discutir o processo dialógico da liderança, peca ao focar excessivamente no líder ou no gestor. Isso fica claro principalmente ao identificarmos que os autores destacam apenas as falas dos gestores nos diálogos apresentados. Assim, silenciam os demais autores que contribuem para os processos de ressignificação da liderança. O mesmo pode ser visto, também, nos trabalhos de Cunliffe (2009, 2014, 2016), quando a autora direciona sua análise para como os líderes

moldam suas identidades em suas atividades e relacionamentos cotidianos (CUNLIFFE, 2014). Isso contradiz a própria proposta da intersubjetividade, pois deixa de lado outros atores organizacionais que participam do processo de coconstrução da liderança.

Defendo que aqui cabe uma aproximação entre a abordagem apresentada pelos autores citados anteriormente e a perspectiva da liderança distribuída. Essa aproximação contribui para ambas as correntes teóricas. Entendo que a liderança distribuída pode ser uma alternativa a certo individualismo que aparece nos trabalhos de Cunliffe e Erikssen (2011) e Cunliffe (2009, 2014, 2016), pois permite estabelecer uma noção mais coletiva desse fenômeno (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SPILLANE ET AL., 2015), algo crucial para o contexto que estudo, que são as escolas públicas. Em outras palavras, a liderança distribuída possibilita olhar para o “outro”.

Paralelo a isso, conforme apresentei no tópico em que discuto as características da liderança distribuída, reconheço seu caráter pouco crítico em termos reflexivos. Nesse aspecto, entendo que Cunliffe e Erikssen (2011) e Cunliffe (2009, 2014, 2016) e seus pares podem contribuir para esse debate na liderança distribuída, algo que pontuarei no decorrer desta tese.

O que permite avançarmos nessas lacunas é justamente reconhecer o dialogismo como um conceito que incorpora a ideia da intersubjetividade e de que as conversas são relacionalmente responsivas, bem como sempre inacabadas. A natureza responsiva do diálogo implica na sensibilidade de trazer visões, valores e significados diferentes, respeitar tais diferenças e buscar construir com o outro novos significados e possibilidades de ações a partir dessas diferenças (BAKHTIN, 2011; SHOTTER, 2000; CUNLIFFE ERIKSEN, 2011).

Embora Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011) não detalhem uma alternativa de como ocorre o processo de reconstrução de novos significados dos sujeitos ao longo das suas experiências vividas na prática da liderança, algo que tenho intenção de avançar nesta tese, os autores destacam o intersubjetivismo como um aspecto importante que diferencia essa proposta de outras não tradicionais no campo da liderança. Trata-se de olhar de maneira diferente para a natureza dos relacionamentos na liderança.

Considerar que a natureza relacional desse fenômeno está baseada no intersubjetivismo significa entender que as inter-relações são emergentes e mudam em uma interação dialética entre nós, os outros e o nosso entorno. Abordagens não tradicionais aproximam-se da ideia de que os relacionamentos surgem da contextualização entre as pessoas e aquilo que as cercam e

de que os líderes influenciam e são influenciados pelas práticas discursivas e pelos procedimentos interpretativos nas organizações (CUNLIFFE, 2011).

Sendo assim, discutir a liderança relacional não significa criar mais um modelo de liderança, mas revelar a natureza intersubjetiva das realidades sociais (CUNLIFFE, 2009). Ou seja, não existe o líder (“eu”) sem o “outro”. Isso possibilita oferecer uma maneira de pensar sobre quem são os líderes à medida que se relacionam com os outros e como podem trabalhar com os outros ao vivenciarem, conjuntamente, as complexidades das experiências diárias.

Nesse sentido, a liderança relacional requer o reconhecimento de que as realidades sociais são sustentadas na natureza entrelaçada de nossos relacionamentos e diálogos com os outros (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Isso reforça uma necessidade de darmos um passo adiante em relação a outras abordagens não tradicionais da liderança, caminhando em direção a uma agenda de pesquisa que dê mais atenção ao fato de que todos os atores organizacionais são implicitamente conhecedores da liderança. É preciso levarmos em consideração que os conhecimentos sobre a liderança são construídos de dentro das realidades e entre as pessoas.

Portanto, a discussão da liderança relacional perpassa por dois momentos importantes. Primeiro, conceituá-la como uma maneira de ser e de relacionar-se com os outros, entendendo-a como “embebida” nas experiências diárias. Isso exige, a partir das ideias de Bakhtin (2011), o envolvimento contínuo em diálogos para a coconstrução da liderança relacional, pois o caráter polifônico e emergente das conversas leva à constante criação de novos significados e de novas conversas que permeiam a prática da liderança. O desafio é entendermos, para além disso, como a criação de novos significados acontece e quais alternativas podemos oferecer para compreendermos esse processo. Esse é um desafio não percorrido por autores que dão base para esta tese e que, portanto, serão foco de análise neste estudo.

Em segundo, é preciso dar enfoque à natureza dessas relações moralmente responsáveis dentro do contexto de liderança (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Criar oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo sugere identificar os tipos de relações entre pessoas, como, por exemplo, a necessidade de ser respeitoso, de estabelecer confiança e de possibilitar que as pessoas possam expressar-se (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Embora pareça óbvio ou senso comum dizer que a liderança é uma forma de ser e relacionar-se com os outros, discuti-la sob esse ponto de vista implica considerar que ela é permeada pela responsabilidade moral de tratar as pessoas como seres que possuem sentimentos.

Assim, é fundamental que os praticantes da liderança, enquanto fenômeno coletivo, considerem **como** relacionam-se com os outros. Isso sugere entender a liderança como um fenômeno entrelaçado em um senso de responsabilidade moral. Além disso, propõe que os líderes reflitam quais pressupostos eles possuem sobre as pessoas, entendam como os outros podem ver o mundo de diferentes formas e criem oportunidades para diálogos abertos.

Dessa maneira, ao assumir o princípio da relacionalidade no âmbito da liderança, é possível oferecer uma nova compreensão e consciência de como participamos e atuamos no/com o mundo que nos rodeia (CUNLIFFE, 2009). Isso envolve afirmar que os líderes possuem uma responsabilidade moral e social em entender o que se pode esperar deles e dos outros, entendimentos que serão mais bem discutidos nos próximos dois tópicos.

5.2 A LIDERANÇA COMO UMA ATIVIDADE MORAL E INTENÇÕES ÉTICAS

A discussão sobre liderança relacional também requer considerar, para além da importância do dialogismo, a forma como nos engajamos em um mundo que emerge constantemente a partir das nossas interações e relacionamentos com os outros (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011). Isso leva ao apontamento de dois aspectos. Primeiro, reforça as ideias abordadas no tópico anterior de que os líderes, na abordagem discutida nesta tese, assumem a existência da natureza polifônica, bem como consideram os processos dialógicos como nunca acabados e de natureza criativa, tornando o próprio fenômeno da liderança como sempre em emergência. Segundo, avança na ideia de relacionalidade, revelando a noção de **integridade relacional**. Esse conceito é crucial neste tópico e engloba a premissa de que os praticantes da liderança precisam ser sensíveis aos momentos de diferenças, sentindo-se responsáveis por trabalharem com essas diferenças ao buscarem o engajamento dos outros no processo dialógico (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Uma forma de contribuir para esse engajamento é promovendo um debate ético e moral sobre o fenômeno da liderança. Discutir a liderança como uma atividade moral e escolhas éticas não significa interpretá-la a partir de um código de ética ou de treinamentos de atores organizacionais para que estes atuem de maneira ética (CUNLIFFE, 2009). Essas formas comuns no contexto organizacional dizem respeito a éticas externalizadas, que buscam analisar o que os sujeitos fazem ou devem fazer nas suas atividades diárias nas organizações. Por outro lado, a liderança como uma atividade moral e escolhas éticas está ligada a quem somos em

relação aos outros e a como nos relacionamos cotidianamente (ERIKSSEN; COOPER, 2018). Trata-se de uma discussão que se baseia em refletirmos sobre o problema básico moral da vida, que é indagarmos quem somos neste mundo, e não o que devemos fazer (SHOTTER, 2000).

Cunliffe (2014) destaca que esse debate é ainda mais importante se considerarmos o contexto de colapso econômico, de demissões e de inúmeros escândalos éticos e de liderança no mundo. Alguns casos são exemplificados por Cunliffe (2014), como o da *News Corporation*, no Reino Unido, acusada de acessar mensagens ilegalmente e de realizar escutas telefônicas ilegais da família real, de celebridades, de políticos e de familiares de soldados mortos no Afeganistão; e o da quebra de um dos maiores bancos de investimento do mundo, o Lehman Brothers, em 2008, após a bolha imobiliária nos Estados Unidos da América. No Brasil, especificamente, temos vivenciado os escândalos de corrupção envolvendo grandes empresas, executivos, políticos e partidos políticos, causando importantes impactos sociais e econômicos para a população.

Esses acontecimentos nos levam a refletir sobre a necessidade e a importância de que o foco da liderança passe a recair mais amplamente nas responsabilidades sociais dos líderes, que têm sido ignoradas por boa parte das escolas de negócio (CUNLIFFE, 2009, 2014). Para a autora, muito tem sido teorizado a respeito da liderança, influenciando que estudantes, por exemplo, aprendam e repliquem os jargões da administração, mas pouco tem sido refletido criticamente sobre essas questões, já que o foco não recai na prática cotidiana da gestão em si. Diante disso, há uma falha significativa ao deixar de apontar para a importância da responsabilidade moral daqueles que estão em posição de liderança em questões como pobreza, sustentabilidade e desenvolvimento local (ERIKSSEN; COOPER, 2018). Contrapor essa percepção permite entender a liderança como uma forma de ver o mundo intersubjetivamente, emergindo de nossos relacionamentos diários com os outros e sustentada na compreensão da importância da natureza de nossas conversas.

Hibbert e Cunliffe (2015) desenvolveram um estudo apontando para a necessidade de envolverem os líderes em práticas moralmente reflexivas, o que significa que os líderes devem questionar suas próprias práticas e as dos outros no intuito de compreenderem a responsabilidade que isso traz em termos de ação para mudar situações. Para isso, assim como em outros trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), os autores usaram trechos de uma tarefa desenvolvida por estudantes executivos em uma aula de MBA.

Os alunos, a partir de uma proposta de engajamento reflexivo, descreveram a respeito de mudanças em seus comportamentos em relação a experiências passadas ou ao contexto atual de gestão. Em consonância com Erikssen e Cooper (2018), entendo que a proposta desses autores acaba sendo insuficiente quando eles alegam que ao aprenderem maneiras diferentes de pensar, os líderes terão comportamentos também diferentes. Essa alegação deixa de lado um dos aspectos mais importantes que busco discutir nesta tese, que é a natureza encarnada e relacionalmente responsiva da liderança.

Ou seja, defendo que o processo de mudança do comportamento de liderança passa por uma natureza encarnada e responsiva que não pode ser reduzida a uma maneira de pensar, como propõem os autores mencionados. Portanto, defendo que a prática de como executar ações consistentes com a prática reflexiva no “aqui e agora” acaba sendo insuficiente nos estudos de Cunliffe (2008, 2009, 2014) e Hibbert e Cunliffe (2015).

Entendo que o que pode levar a essa fragilidade nos estudos dos autores é o fato de a questão moral da liderança ter sido discutida, em determinadas situações, de maneira humanista. Há momentos em que, ao discutir sobre moral e liderança, os autores focam mais no indivíduo do que na natureza responsiva da liderança aos relacionamentos dos sujeitos. Assim, como pode ser visto nos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011) e Hibbert e Cunliffe (2015), o esforço maior é em buscar discutir a liderança como algo que é impactado pela forma como os líderes - gestores, individualmente - desenvolvem suas sensibilidades relacionais e em que condições e circunstâncias isso acontece (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Reconheço que os autores têm a preocupação de oferecer possibilidades de avançar nessa discussão ao pontuar que a responsabilidade moral da liderança se insere na ideia da **integridade relacional**. Na visão de Cunliffe e Erikssen (2011, p. 1440, tradução minha), “Essa sensação de integridade relacional está intrinsecamente ligada a um senso de responsabilidade pessoal e um senso de si mesmo. Sobre [...] ‘ser honesto’ e não se comprometer.”.

No entanto, conforme pode ser visto nessa afirmação, entendo que os autores reforçam certo foco no indivíduo, “silenciando” os outros que coconstroem a prática da liderança. Essa inconsistência ocorre porque há pouca ênfase no “outro” e uma importância maior nas intenções éticas dos líderes e dos gestores. Assim, a preocupação ficou mais nas liberdades de escolhas éticas dos líderes, como pode também ser visto em Erikssen e Cooper (2018, p. 474, tradução minha), quando destacam que, “Ao exercer essa liberdade, nós conscientemente escolhemos

quem ser e o que fazer em nossos relacionamentos com os outros e, assim, nos tornamos responsáveis por nossas escolhas”.

Como afirmei, é inegável que os autores têm o cuidado de afirmar que a integridade relacional permite entender que o líder deve ser responsável por atuar a partir das diferenças ao vivenciar o mundo, por relacionar-se com os outros e por desempenhar conversações. Ele constantemente se (re)constrói enquanto líder pelos diferentes significados, realidades e identidades de um determinado contexto (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Entretanto, fica claro nos trabalhos dos autores, como mostrado anteriormente, que a moral, enquanto algo coletivo, foi abordada de maneira superficial. Entendo que uma alternativa para resgatarmos o coletivo nas discussões da moralidade da liderança é o uso das ideias de Bakhtin, no sentido de reposicionar esse aspecto a partir do conceito de dialogismo.

Esse conceito resgata a importância da interação eu-outro na constituição das realidades a partir da relação entre discursos e da presença e valorização da alteridade (BAKHTIN, 2011). O dialogismo, portanto, abrange a presença de diversos sujeitos e vozes, ressaltando o papel fundamental do outro na constituição de quem somos (PIRES, 2002; NUTO, 2011). Nesse sentido, o dialogismo é composto por uma cadeia infinita de enunciados, nos quais são instituídos novos sentidos constantemente (PIRES, 2002).

Tendo como base esses pressupostos e a necessidade de pensarmos os sujeitos em relação com os outros, Bakhtin (1997) afirma que os indivíduos são sociais e constituem-se como tais nas suas relações vivas cotidianas. Para o autor, o que sustenta esse entendimento é o fato de que nossas experiências verbais se desenvolvem dialogicamente a partir da interação contínua com os enunciados de outros sujeitos.

O processo dialógico não indica passividade dos sujeitos participantes do diálogo ou uma troca de opiniões, mas um movimento constante de tentativas de transformação ou subversão dos sentidos (PIRES, 2002). Trata-se, segundo a autora, de reconhecer e encarar as diferenças como fundamentais para a definição de quem somos. Isso fica claro em Bakhtin (1997, p. 314) quando ele afirma que “Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.”.

Esses conceitos são cruciais para esta tese, pois considero que um princípio básico da escola pública é o trabalho relacional (SPILANE, 2015; LÜCK, 2017; POUBEL; JUNQUILHO,

2019). Tendo como base as ideias de Freitas (1994) e Bakhtin (2010), isso implica um movimento que envolve questionarmos, nas escolas públicas, como nos percebemos em relação aos outros, como percebemos o outro e como aparecemos aos olhos dos outros no cotidiano escolar.

Para se chegar a esse entendimento, é importante adotarmos o princípio da alteridade visto em Bakhtin (2011), em que o “eu” precisa praticar intimamente o esforço de tentar colocar-se no lugar do “outro”. Em outras palavras, trata-se de reconhecer a si mesmo a partir da relação com os outros. Esse princípio pressupõe que o “eu” e o “outro” são inseparáveis e, portanto, o “outro” é parte fundamental de quem somos.

Como apontado por Nuto (2011, p. 137-138, grifos do autor),

[...] por situar-se além do eu, o outro pode observar esse eu de uma perspectiva impossível para ele mesmo. O outro é que complementa o eu, dando-lhe uma espécie de *acabamento* que o próprio eu não poderia adquirir sozinho. [...] Em suma: trata-se de uma preservação da alteridade de ambos os lados, em que o eu precisa do outro para conhecer-se e o outro não pode arvorar-se a deter todo o conhecimento sobre o eu.

Assim, é impossível pensarmos no líder isoladamente, dado que o líder perpassa pelo “outro”. Por exemplo, líderes e gestores pensam previamente sobre como devem formular missões e visões ou quais palavras devem utilizar em declarações ou documentos formais. No entanto, o mesmo não acontece quando estão em meio a conversações ou diálogos cotidianos (CUNLIFFE, 2014). Isso se dá porque as palavras que muitas vezes são tidas como familiares para nós, assumem, em determinados contextos, significados e formas de agir e falar que não necessariamente são intencionadas pelos sujeitos (CUNLIFFE, 2014). Assim, líderes devem estar atentos não apenas às linguagens formais ou prescritas, mas às maneiras cotidianas e informais de falar, pois elas podem ter um impacto muito maior na construção de significados compartilhados e na forma como estabelecem-se as relações entre os atores organizacionais.

Esse cuidado é importante porque reforça que a liderança aqui discutida não recai no indivíduo, mas nas relações sociais e nas condições em que ela ocorre. A liderança como uma atividade moral resulta no entendimento de que os praticantes da liderança reconheçam que são responsáveis por suas ações e pelas relações que os permeiam (ERIKSSON; COOPER, 2018). Logo, o líder é moralmente responsável por conta dos seus relacionamentos com os “outros”. Assim, embora aqui discutidas de maneira separadas, a ideia da intersubjetividade e da responsabilidade moral dos líderes caminham conjuntamente.

No estudo realizado com Diretores de Segurança de Aeroportos nos EUA, Cunliffe e Erikssen (2011) buscaram destacar essa dinâmica. Após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, o Governo Federal dos Estados Unidos criou um novo serviço de segurança e coordenação dos aeroportos, mas muitos dos diretores chegaram aos seus postos de trabalho com apenas uma semana de treinamento, sem estrutura organizacional formal estabelecida, sem sistemas ou procedimentos criados, sem planos estratégicos, sem equipamentos e sem escritórios.

Ao mesmo tempo, passaram a vivenciar um contexto de exigência de aplicação rigorosa de leis que contrastava com suas responsabilidades morais diárias de liderança. Isso acarretou momentos de diferenças, que levaram ao abalo de pontos de vista até então aceitos e, por conseguinte, do trabalho em direção a novas formas de ver e fazer uma prática diária (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Os autores identificaram esse momento de diferenças sobre a responsabilidade moral dos líderes no caso de mães que carregavam bebês de duas semanas em suportes que simulam uma bolsa canguru. Pela lei, ao embarcarem, as mães eram obrigadas a passarem o suporte separadamente no detector de metais. Os diretores refletiam constantemente se isso era correto, especialmente do ponto de vista “humano” e moral. Assim, questionamentos surgiram, como se era necessário realizar tal procedimento apenas por imposição de uma lei promulgada em Washington ou se uma nova e melhor alternativa poderia ser construída, considerando a importância de manter o bebê e a mãe em posições confortáveis (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Nesse sentido, mesmo que os procedimentos organizacionais sejam seguidos até o fim, julgamentos particulares a respeito desses procedimentos são realizados pelos líderes (SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Nesses processos de julgamentos, Shotter e Tsoukas (2014) entendem que os sujeitos praticantes da liderança podem manter os procedimentos organizacionais ou afastar-se deles. No caso abordado por Cunliffe e Erikssen (2011), mais do que pensar sobre novos procedimentos, a integridade relacional esteve atrelada ao entendimento da existência de diferentes necessidades – de a mãe não precisar retirar o bebê do suporte, mesmo com a existência da lei.

Dessa forma, o compartilhamento de significados ocorria por meio dos processos dialógicos entre os diretores dos aeroportos e os demais atores organizacionais. Nesses diálogos, foram desenvolvidos constantes questionamentos sobre o que poderia ser aprendido e quais ações

poderiam ser tomadas para ajudar a lidar com problemas e situações futuras (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011).

Portanto, tratava-se de conhecimentos construídos dentro de um contexto local a partir de dois pontos. Primeiro, dos momentos únicos em que esses líderes e demais sujeitos encontravam-se, marcando um comportamento inédito nesse contexto. Segundo, tendo como base as ideias de Bakhtin (2011), da atenção dada às conversações vivas. Por isso, a integridade relacional não diz respeito a um valor exclusivo do líder, mas a julgamentos práticos que são desempenhados em momentos de incerteza (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011).

Esse tipo de conhecimento aproxima-se do conceito Aristotélico de *phronesis*, compreendida como as intenções que são transformadas à medida que novas ações revelam novos significados e possibilidades. De acordo com Erikssen e Cooper (2018) e Shotter (2006), esse conceito alinha-se à ideia de responsabilidade moral na liderança, pois trata-se de uma ação baseada no senso de quem somos e de um conhecimento-de-dentro (*knowing-from-within*) que envolve agir com prudência no decorrer de nossas relações sociais e experiências diárias. Ou seja, a sabedoria prática são processos de julgamentos que não dependem exclusivamente de um conhecimento técnico sobre determinada prática (SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Mais do que isso, a ideia de *phronesis* sugere o reconhecimento da necessidade de uma comunidade moral e o respeito pelo outro e pelos diferentes pontos de vistas nas organizações (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Isso implica entender que, diferente do conhecimento puramente técnico, o “conhecimento-de-dentro” reconhece que a busca por respostas corretas ou pela aplicação de técnicas que visem obter resultados previsíveis é limitada no contexto “mundano” e social das organizações (SHOTTER, 2006).

A sabedoria prática diz respeito aos conhecimentos que exigem discriminações e respostas sutis e habilidosas entre o que é objetivado por nós e o que de fato nos é dado no mundo, entre as intenções e as performances (MERLEAU-PONTY, 2005). O impacto disso para o entendimento da liderança é um avanço em relação às correntes tradicionais, pois abre-se espaço para compreender que os praticantes da liderança não tomam uma determinada decisão seguindo exclusivamente o seu instinto ou enfrentando dilemas organizacionais de maneira heroica (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Esse saber é construído à medida que se vivencia o cotidiano e os contrastes entre aquilo que é dado *a priori* e aquilo que de fato é experienciado pelos sujeitos no dia a dia organizacional. Assim, os processos de julgamentos práticos envolvem considerar pequenos detalhes, além de

valores e prioridades conflitantes, pois trata-se de algo marcado por voltas e reviravoltas em muitas novas direções (SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Nesse sentido, Erikssen e Cooper (2018) entendem que os líderes responsáveis devem preocupar-se com os processos de desenvolvimento da sabedoria prática que lhes possibilite descobrir quais respostas são as mais aceitáveis no decorrer das nuances e das interações relacionais com os outros.

Diante disso, para desenvolver a responsabilidade moral, é necessário que os sujeitos que coconstroem a liderança tenham consciência das suas formas habituais de resposta e as consequências associadas que elas carregam. Além disso, é fundamental que consigam identificar respostas alternativas para o cotidiano organizacional, experimentando essas novas formas com o objetivo de desenvolverem a sabedoria prática. Esse caminho possibilita que maneiras mais responsáveis de resposta ao outro sejam construídas à medida que os relacionamentos sociais se desdobram (ERIKSSEN; COOPER, 2018).

Nessa perspectiva, os líderes

[...] são pessoas que desenvolveram uma capacidade refinada para chegar a uma compreensão intuitiva das características mais salientes de uma situação ambígua e, em sua busca por uma saída para suas dificuldades, para criar um caminho particular de resposta ao passar por elas; impulsionada pela busca do bem comum (SHOTTER; TSOUKAS, 2014, p. 225, tradução minha).

A busca pelo chamado “bem comum” evidencia, portanto, dois aspectos importantes para a liderança, até aqui discutidos. Primeiro, de que o líder só é líder porque está em constante relacionamento com o outro e com o contexto no qual atua. Segundo, a liderança é inerentemente moral, pois busca-se focar no seu caráter responsivo e relacional.

O caráter responsivamente moral da liderança compreende uma ação que visa desejar o bem com e para os outros. Em outras palavras, é uma forma de representar o quão importante o outro é para eu ser considerado um líder, pois o outro é constitutivo do próprio “ser” da liderança.

Uma das formas para desenvolver líderes moralmente responsáveis é o engajamento na reflexividade (HIBBERT; CUNLIFFE, 2015). De acordo com Erikssen e Cooper (2018), ir em direção à percepção da responsabilidade moral requer considerar que os praticantes da liderança tenham uma consciência reflexiva daquilo que fazem e falam, bem como reconhecer que têm a responsabilidade de agir e de relacionar moralmente no cotidiano organizacional. Isso se dá porque a integridade relacional também diz respeito ao constante questionamento daquilo que fazemos e seguimos, além de saber o que questionar e como manter a integridade do outro (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Ou seja, baseando-se nas ideias de Bakhtin (2006, 2011) e Shotter (1993), o líder só se constitui enquanto líder a partir das relações reflexivas que desenvolve na relação dialógica com os demais indivíduos de uma organização. Considerando esses aspectos, o tópico a seguir terá como objetivo melhor elucidar o conceito da reflexividade, crucial para analisar a liderança sob a perspectiva que assumo nesta tese.

5.3 AUTORREFLEXIVIDADE E REFLEXIVIDADE CRÍTICA NA LIDERANÇA

O último tópico a ser discutido para entender a noção da liderança discutida nesta tese é a reflexividade. Uma orientação relacional-responsiva requer um foco nas relações reflexivas com o mundo (CUNLIFFE; ERIKSSON, 2011). A reflexividade tem ganhado espaço nas discussões dos Estudos Organizacionais, embora seus estudos sejam relativamente recentes (por exemplo, ALVESSON; HARDY; HARLEY, 2008; CHIA, 1996; CUNLIFFE, 2001, 2002, 2003; HARDY; PHILLIPS; CLEGG, 2001; JOHNSON; DUBERLEY, 2003).

De forma geral, a reflexividade pode ser conceituada como o processo no qual questionamos constantemente aquilo que damos como certo ou naturalizamos no contexto organizacional e examinamos os efeitos privilegiados e marginalizados das políticas, práticas e hierarquias organizacionais (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017). Essa premissa está sustentada no construcionismo social, cuja ideia é de que “[...] a realidade social não está separada de nós, mas que as realidades sociais e nós mesmos estamos intimamente entrelaçados à medida que cada um molda e é moldado pelo outro nas interações cotidianas” (CUNLIFFE, 2008, p.124, tradução minha).

O fato de a reflexividade estar inserida nas ideias do construcionismo social justifica-se pelo fato de que a adoção de pesquisas nessa perspectiva exige justamente um pensar crítico sobre nossas suposições a respeito da natureza e dos processos da realidade socialmente construída, sobre o impacto dessas suposições e sobre como os conhecimentos produzidos reproduzem nossa pesquisa e, conseqüentemente, aquilo que abordamos a respeito da atividade gerencial (CUNLIFFE 2008).

Paralelo a esses entendimentos, Maclean, Harvey e Chia (2012, p. 388, tradução minha) definem a reflexividade como sendo

[...] a capacidade de um ator de construir entendimentos práticos (modelos trabalháveis e cotidianos) da localização do eu dentro de um sistema social, de agir de

acordo (estratégica e taticamente) e de refletir e aperfeiçoar entendimentos em resposta a eventos e consequências de ações tomadas.

A importância da adoção da reflexividade na prática da pesquisa e de qualquer fenômeno social, inclusive a liderança, reside no fato de buscarmos elucidar de forma mais clara e ampla aquilo que nos cerca. Ou seja, a reflexividade permite trazer constantemente à discussão, de forma crítica e minuciosa, todas as suposições e perspectivas que naturalizamos no cotidiano organizacional (ANTONACOPOULOU; TSOUKAS, 2002). Em percepção semelhante ao afirmado por Maclean, Harvey e Chia (2012), Antonacopoulou e Tsoukas (2002) acreditam que a reflexividade é um processo interminável, pois ela busca o constante aprimoramento da nossa prática e consciência sobre os fenômenos sociais.

Nessa lógica, o uso dessa abordagem atingiu, mais recentemente, o fenômeno da liderança (CUNLIFFE, 2009). De maneira geral, o que tem justificado o uso dessa abordagem é o fato de que aqueles que estão em posição de liderança têm tido que lidar com taxas aceleradas de mudança, de incerteza e de ambiguidade nas organizações (CUNLIFFE, 2016).

Quando abordamos a reflexividade, é comum que se confunda esse termo com a reflexão, sugerindo que ambos tratem da mesma ideia. No entanto, há diferenças ontológicas substanciais nessas abordagens (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017; CUNLIFFE, 2016). Diante disso, Cunliffe (2016) destaca que a forma como damos sentido às nossas experiências pode ocorrer de três formas diferentes: pelo reflexo da interação, pela reflexão e pelo questionamento crítico reflexivo. De acordo com a autora, as nossas conversações ocorrem a partir de um processo de reflexo-reflexão-reflexividade.

O reflexo da interação diz respeito ao diálogo instantâneo e inconsciente que adotamos diante de uma experiência. Na visão de Cunliffe (2016), grande parte das nossas respostas a outras pessoas e às nossas experiências são guiadas por esse tipo de reação “no-momento” do diálogo, baseadas no instinto, no hábito ou na intuição de conhecimentos tácitos e experiências ou memórias passadas. Assim, o reflexo da interação é caracterizado por ações rotineiras e habituais que utilizamos para responder de maneira imediata àqueles que estão ao nosso redor.

Dessa forma, trata-se de uma etapa da conversação que não é planejada detalhadamente, mas é algo responsivo aos outros. Assim, de maneira geral, o reflexo da interação são respostas encarnadas ou momentos nos quais somos atingidos (eventos, ideias, dilemas, possibilidades, questionamentos) e que estão ligados a alguma imagem ou emoção (CUNLIFFE, 2002). Essas

respostas são realizadas, muitas vezes, de forma inconsciente ou automática (CUNLIFFE, 2016).

Entretanto, a aprendizagem e a conversação, especificamente, dependem da nossa habilidade de ir além do reflexo da interação. Isso ocorre porque, de acordo com Cunliffe (2003, 2016), precisamos refletir sobre ou no processo que nos atinge. Dessa forma, a reflexão torna-se uma etapa importante de ser discutida, embora, como destaquei anteriormente, ela diferencie-se do conceito de reflexividade (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017).

A reflexão está sustentada na visão modernista de mundo e é considerada por Cunliffe (2001, 2016) como uma análise em que assumimos uma realidade original e objetiva sobre a qual podemos pensar, categorizar e explicar de maneira ordenada. Dessa maneira, utilizando principalmente o conhecimento explícito, via teorias, conseguimos criar conexões por meio da reflexão. Nessa perspectiva, Schön (1983) insere a discussão do “Praticante Reflexivo”, em que os sujeitos devem aprender a partir da reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e da reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*). Por meio dessas concepções, a centralidade de seu trabalho está na sintetização das características da teoria e da prática da aprendizagem a partir da conexão de ideias e de experiências a partir da reflexão, que não é apenas retrospectiva, mas também um próprio elemento da experiência (VINCE; REYNOLDS, 2009).

O surgimento do trabalho de Schön (1983) sustentou-se principalmente como uma crítica à racionalidade técnica, pois o autor entendia que tendo como objetivo trazer à discussão a necessidade de refletir sobre a forma como os profissionais engajam-se e pensam no curso de suas ações. Com base nessas ideias, ele conseguiu concentrar a atenção das pesquisas na prática profissional, dando enfoque ao tipo de pensamento com os quais os praticantes se envolvem e a maneira como fazem seu pensamento e seu trabalho (YANOW; TSOUKAS, 2009).

A reflexão-sobre-a-ação implica em uma reflexão sobre o significado de algo que já aconteceu (RAELIN, 2001; VINCE; REYNOLDS, 2009; YANOW; TSOUKAS, 2009). A expectativa é que cada praticante entenda as situações ocorridas de formas diferentes. São exemplos dessa análise os estudos de casos utilizados em sala de aula, pois o objetivo deles é que os alunos consigam utilizar as teorias e os princípios aprendidos ao longo de uma disciplina para analisar e refletir sobre os problemas apresentados (CUNLIFFE, 2016). Quando analisamos essas situações problemas, estamos objetivando uma realidade enquanto observadores externos, e aplicando uma determinada teoria que faça mais sentido para essa experiência passada.

Já a reflexão-na-ação busca a criação de novos entendimentos e ações para uma situação à medida que ela acontece. Para isso, os sujeitos precisam revisar suas experiências, sentimentos e suposições (VINCE; REYNOLDS, 2009). Diante disso, Schön (1983) acredita que o praticante reflexivo, ao invés de excluir, faz uso da surpresa, da perplexidade e da confusão para resolver problemas, aspectos que, na visão do autor, são descartados nas perspectivas baseadas na racionalidade técnica.

Assim, de acordo com Allen, Cunliffe e Easterby-Smith (2017), a reflexão-na-ação compreende ações espontâneas, decisões e conversas que ajudam a construir uma compreensão da situação e da função à medida que ela se desenrola. Do ponto de vista organizacional, a reflexão-na-ação é muito clara quando gestores utilizam, em conversações durante uma determinada situação, práticas e conhecimentos organizacionais e pessoais cumulativos (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017; SCHÖN, 1983). De acordo com os autores, ao longo dessas conversações, os gestores rigorosamente testam e experimentam entendimentos intuitivos de experiências passadas para resolução de problemas.

A discussão de Schön (1983) busca apontar a reflexão como um movimento que ocorre de maneira retrospectiva ou antecipatória. Quando retrospectiva, significa que buscamos dar sentido a alguma experiência passada examinando as razões que nos levaram a decidir ou agir de uma forma e não de outra. Quando antecipatória, buscamos planejar ações futuras (CUNLIFFE, 2016).

Com base nessas ideias, é possível destacar a prática da reflexão como um processo consciente e deliberado, no qual o praticante, a partir da sua experiência, consegue transformar-se em objeto para reflexão (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017; SCHÖN, 1983). Ou seja, trata-se de uma ontologia objetivista, já que a proposta é que os praticantes reflitam sobre um evento, sobre uma situação ou até sobre si mesmos a fim de transformar os dados da reflexão em conhecimentos que sejam suficientes para resolver problemas (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017; VINCE; REYNOLDS, 2009). Dessa forma,

A reflexão é, portanto, vista como um processo cognitivo em que podemos sair de nós mesmos e de nossas circunstâncias, aplicar o pensamento lógico e o conhecimento atual a uma análise de uma situação sobre a qual podemos agir. Raramente envolve questionar as perspectivas existentes (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017, p. 7, tradução minha).

Sendo assim, embora o processo de reflexão seja importante para a aprendizagem, já que ajuda no desenvolvimento de sentidos e entendimentos sobre as situações vivenciadas, trata-se de uma percepção que tem como base os pressupostos tradicionais da realidade objetiva, pois

busca uma análise racional e imparcial das nossas ações, experiências e ideologias a partir de princípios e valores universais (CUNLIFFE, 2016; VINCE; REYNOLDS, 2009).

É nesse sentido que a reflexividade se diferencia da reflexão. A reflexividade, ao sustentar-se no pensamento construcionista social, pressupõe que as realidades sociais são múltiplas e subjetivas (CUNLIFFE, 2014). Na visão da autora, isso implica a necessidade de explorarmos como podemos contribuir para a construção dessas realidades, especificamente as organizacionais, como nos relacionamos com os outros e como construímos o nosso modo de ser no mundo. A partir dessa visão,

Profissionais criticamente reflexivos, portanto, questionam as maneiras pelas quais eles agem e desenvolvem conhecimento sobre suas ações. Isso significa destacar ideologias e suposições tácitas - explorando como nossas próprias ações, práticas de conversação e formas de criar sentido criam nosso senso de realidade (CUNLIFFE, 2016, p. 755, tradução minha).

Com essa afirmação, a autora busca destacar pontos cruciais que diferenciam a reflexão da reflexividade. A primeira busca sistematizações, padrões e ordem em relação a uma realidade objetiva. Já a reflexividade tem como premissa o questionamento das nossas próprias práticas e pressupostos como base para trabalhar em direção a uma ação mais crítica, responsiva e ética.

De maneira mais detalhada, a reflexividade é subdividida por Cunliffe (2003, 2009, 2014, 2016) a partir de dois momentos: a autorreflexividade e a reflexividade crítica. A autorreflexividade é baseada na fenomenologia e no construcionismo social. Isso significa reconhecer que somos mutuamente constituídos pelas nossas experiências sociais, o que envolve um constante “diálogo-com-o-eu” sobre nossos pressupostos, valores e formas de interação (CUNLIFFE, 2009). Assim, trata-se da capacidade de questionar nossas próprias formas de entender o mundo (CUNLIFFE, 2001, 2002).

A autora afirma que a autorreflexividade sugere questionamentos sobre nossas crenças, nossas compreensões sobre eventos particulares e sobre como esses aspectos impactam nossas ações e respostas cotidianas. De acordo com Cunliffe (2009), é a partir do processo de autorreflexividade que se pode conseguir ser responsável pelo outro e estar aberto a novas possibilidades de ser e de agir. Em outras palavras,

A autorreflexividade é crucial porque é a base para questionar a maneira como nos relacionamos com os outros. Concentrando-nos em nossas próprias representações de realidades, muitas vezes não reconhecidas, e trabalhando a partir de nossas experiências, o ímpeto para a mudança pode ser muito mais poderoso do que aquele mediado por quadros impostos externamente (CUNLIFFE, 2002a, p. 40, tradução minha).

A reflexividade crítica, por outro lado, busca examinar e desconstruir nossos pressupostos, ações e seus impactos em uma perspectiva mais ampla (CUNLIFFE, 2014, 2016). Na visão de Cunliffe (2009), ao contribuir para revelar a natureza da ação moral da liderança, a reflexividade crítica pode oferecer aos praticantes que coconstroem a liderança as seguintes possibilidades:

- 1) Questionar os pressupostos muitas vezes implícitos de que existe apenas uma única forma racional de gerenciar as organizações e de que as decisões devem ser baseadas e justificadas apenas na busca pela eficiência e pelo lucro;
- 2) Questionar estratégias, políticas, programas e práticas organizacionais consideradas “normais” a fim de entender como e por que elas podem impactar as pessoas e, sobretudo, excluí-las de uma participação ativa no cotidiano organizacional;
- 3) Reconhecer a necessidade de assumir e considerar que existem interesses conflitantes no contexto organizacional, especialmente no processo de tomada de decisão, e que esses diferentes interesses podem ser úteis para a construção de realidades mais inclusivas e colaborativas;
- 4) Incentivar os atores organizacionais a também questionarem suas ações, pressupostos e a forma como eles impactam o dia-a-dia organizacional;
- 5) Agir de maneira mais responsiva e buscar engajar-se em diálogos mais abertos e críticos.

Com base nessas ideias, entendo que a reflexividade crítica tem o objetivo particular de revelar nossas responsabilidades enquanto líderes, educadores ou cidadãos no sentido de (re)construirmos as realidades sociais e organizacionais com o objetivo de criarmos organizações mais responsivas e responsáveis em relação ao outro (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017; HIBBERT; CUNLIFFE, 2015; SHOTTER, 2000).

Desvendando esses aspectos no contexto organizacional é que se pode perceber que, para além de modelos ou técnicas de liderança dadas *a priori*, os anseios e as preocupações dos líderes, à medida que enfrentam dificuldades e desafios, ficam atrelados fundamentalmente à construção e ao desenvolvimento de sentidos e conhecimentos únicos para aquele determinado momento em que se encontram (ERIKSSEN; COOPER, 2018).

No cerne de tal exame está justamente o questionamento crítico e autorreflexivo de quais pressupostos temos sobre as pessoas, de como esses pressupostos são desempenhados por meio de nossos relacionamentos e conversas e de como os outros respondem a eles. Isso exige dois aspectos importantes. Primeiro, reconhecermos a importância de criar oportunidades para o

diálogo aberto e a necessidade de respondermos às sutilezas nas conversas. Ou seja, uma das formas para desvendar as realidades organizacionais e as práticas cotidianas da liderança é estar aberto ao diálogo e reconhecer o caráter distribuído desse fenômeno. Segundo, os praticantes da liderança precisam estar reflexivamente conscientes das diferentes formas de falar e dos impactos gerados pelas interações diárias. Isso requer pensarmos não apenas no que falamos, mas o que assumimos e se questionamos a ideia de que entendemos as coisas de uma mesma forma.

Defendo, portanto, que a reflexividade se mostra um caminho importante para isso, pois envolve uma interação complexa entre o pensar e o experimentar (GREIG ET AL., 2013). Nesse processo, devemos pensar sobre a experiência e questionar os pressupostos que sustentam os aspectos que naturalizamos em relação às práticas organizacionais cotidianas, pois são elas que caracterizam as interações e as posições sociais

O diálogo reflexivo torna-se uma proposta fundamental para revelar e questionar criticamente ideologias e suposições que são impostas no cotidiano organizacional. A partir do estabelecimento desses diálogos é que se pode explorar novas possibilidades para uma prática da liderança mais crítica (CUNLIFFE, 2002, 2009). Em grande medida, a prática dialógica reflexiva é um caminho para a reflexividade porque ela nos torna conscientes de como os nossos pressupostos e as nossas formas de falar constituem e são reconstituídas pelas nossas interações responsivas com os outros (CUNLIFFE, 2002, 2016).

Isso se dá porque, a partir de diálogos permeados por questionamentos reflexivos, é possível revelar o que não está claro naquilo que está sendo dito (SHOTTER, 2010b), possibilitando assim a construção de novos significados sobre a liderança. Nesse processo, as conversas são entendidas como dinâmicas de interação e luta (BAKHTIN, 2011). Nelas, várias ideologias, formas de falar, julgamentos e finalidades se entrecruzam. Por meio desses aspectos nas conversações é que se pode chegar a novos significados coletivamente acordados, sem, no entanto, impor a todos um único e melhor ponto de vista (como se o “meu” fosse melhor que o “seu”).

Assim, a liderança é sobre reconhecer a natureza polifônica do diálogo e a potencialidade que isso traz para a própria prática desse fenômeno (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011). Em outras palavras, assim como discuti anteriormente, a liderança tem como pressuposto acreditar que os relacionamentos estão sempre entrelaçados, incorporados e em constante processo de mudança à medida que interagimos uns com os outros.

Reconhecendo a dinâmica desses relacionamentos e tendo como base as ideias de Bakhtin (2011), o engajamento na dialogicidade faz com que aqueles que coconstroem a liderança estejam abertos às experiências vividas do presente e às possibilidades futuras, passando por momentos dialógicos de questionamentos, provocações, respostas, acordos e concordâncias, e não por diálogos unilaterais, que interrompem e calam a voz do outro.

Sob essa perspectiva, a ideia é buscar uma crítica que esteja baseada em maneiras mais informais e diárias das práticas de *sensemaking*. Cunliffe (2002, 2009) cita que esses são elementos cruciais na prática da liderança, pois olha para a natureza intersubjetiva dos relacionamentos, indo além das vertentes tradicionais e não tradicionais da liderança. A autora destaca que a reflexividade tem como foco questionar criticamente, dentre outras coisas, a forma como damos sentidos às nossas experiências e práticas, entre as quais a liderança.

Entretanto, a análise do *sensemaking* como algo paralelo à liderança não é tratada de maneira sistemática por autores como Cunliffe (2002, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Shotter e Tsoukas (2014). Há uma lacuna na discussão desses trabalhos, pois eles tomam o conceito do *sensemaking* como algo dado, sem aprofundar suas relações e seus pontos de contato com a liderança a partir dos processos dialógicos estabelecidos entre os praticantes de um determinado contexto organizacional.

Por exemplo, Cunliffe (2002, 2009) e Erikssen e Cooper (2018) entendem que os líderes criam sentidos nos momentos únicos em que se encontram. Ou seja, a proposta desses autores é discutir que os líderes recriam sentidos pelo processo reflexivo à medida que se relacionam e vivenciam novas experiências. Logo, os líderes constroem sentidos dentro de uma determinada atividade. De forma mais específica, Erikssen e Cooper (2018), semelhante ao entendimento de Shotter e Tsoukas (2014), defendem que líderes responsáveis devem desenvolver sabedorias práticas para que eles descubram novas respostas nas experiências que vivenciam com os outros.

A limitação apresentada pelos autores abre espaço para discussões mais específicas sobre a resignificação da liderança e, por isso, acredito que é preciso dar um passo adiante na forma como discutimos esse processo. Para além de entendermos que a reflexividade é uma habilidade de questionarmos nossas formas de darmos sentido ao mundo, conforme apontado por Cunliffe (2002), é preciso discutirmos com mais profundidade como o processo de resignificação da liderança ocorre a partir do processo dialógico-reflexivo.

Acredito que o *sensemaking* dialógico possa ser um caminho importante para preencher essa lacuna, pois ele sistematiza recursos dialógicos que podem se alinhar à ideia da liderança apresentada nesta tese. A minha proposição é que a possibilidade de ressignificação, via *sensemaking* dialógico, de novas possibilidades em relação à liderança nos desafia a entender como e em que contexto esse fenômeno é reconstruído. Nesse sentido, o foco recai em entender quem somos enquanto líderes, em como construímos nossas relações e em como respondemos aos eventos vivenciados no cotidiano organizacional.

Por um lado, entender o processo de ressignificação da liderança pela via do *sensemaking* dialógico contribuirá para aprofundarmos em como os significados da liderança são coconstruídos de maneiras responsivas, algo que, de certa forma, Cunliffe (2002, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011) e Erikssen e Cooper (2018) já apresentaram. No entanto, para além disso, contribuirá para revelar as características de movimento e opacidade dos conhecimentos que surgem do engajamento dos praticantes nos processos dialógico-reflexivos. Portanto, busco oferecer um caminho que deixe mais claro como ocorre o processo de emergência dos líderes à medida que eles se relacionam com outras pessoas, desenvolve diálogos reflexivos e questiona criticamente suas próprias práticas e o seu entorno.

Em grande medida, isso será possível porque o *sensemaking* dialógico viabilizará uma maneira de identificar os momentos de interrupção inerentes à prática da liderança e, assim, sistematizar coprodução de sentidos sobre a liderança a partir da ampliação e discussão desses momentos. A proposta é deixar mais claro como podemos direcionar maneiras mais responsáveis e novos conhecimentos e ações para a prática da liderança, tendo como elemento importante a discussão dos momentos de interrupção e as tensões vivenciados pelos líderes.

Não considero o *sensemaking* dialógico como sendo um quarto aspecto que compõe a liderança tratada por Cunliffe (2009). Entendo essa concepção como algo encarnado nas experiências vividas dos sujeitos e que, portanto, permeia todos os três conceitos defendidos pela autora – relacionalidade, atividade moral e reflexividade. Dessa forma, ele permite melhor explicar como ocorre o processo de ressignificação da liderança à medida que diálogos reflexivos sobre as experiências vividas dos sujeitos da pesquisa são estabelecidos.

Diante disso, abordarei no próximo tópico o que entendo por *sensemaking* dialógico e como essa perspectiva diferencia-se do que comumente se discute a respeito desse tema. Nesse aspecto, fundamentarei minha análise discutindo o *sensemaking* enquanto um processo relacional, dialógico, reflexivo, temporal e encarnado, diferenciando-se do caráter cognitivo,

linear e retrospectivo das abordagens tradicionais. Em seguida, finalizarei a discussão fazendo uma articulação entre a liderança e o *sensemaking* dialógico.

6. EM DIREÇÃO AO *SENSEMAKING* DIALÓGICO

O *sensemaking* tem sido amplamente discutido nos Estudos Organizacionais (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014), abordando temas como estratégia e tomada de decisão (RERUP; FELDMAN, 2011; SONENSHEIN, 2010), criatividade e inovação (DRAZIN; GLYNN; KAZANJIAN, 1999) e aprendizagem (CHRISTIANSON ET AL., 2009; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Em virtude da variedade de estudos, o entendimento sobre *sensemaking* tornou-se fragmentado (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014). Assim, alguns enxergam esse processo como algo cognitivo e individual (KLEIN; MOON; HOFFMAN, 2006; LOUIS, 1980), enquanto outros o descrevem como social e discursivo (MAITLIS, 2005; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

As diferentes definições para o *sensemaking* revelam pressupostos ontológicos distintos para esse processo. A principal diferença diz respeito ao fato de o *sensemaking* ocorrer dentro dos indivíduos ou entre eles. Hill e Levenhagen (1995), por exemplo, entendem o *sensemaking* como algo cognitivo, ou seja, um processo no qual os sujeitos avaliam e interpretam algo com o objetivo de desenvolver uma visão ou um modelo mental de como ambiente funciona. Nessa perspectiva, a ideia é que, por meio de um processo cognitivo, o *sensemaking* conecta os modelos mentais existentes com o contexto organizacional (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

Por outro lado, o *sensemaking* também é considerado um processo social que se desdobra entre as pessoas. Nessa abordagem, os significados são negociados, contestados e mutuamente coconstruídos em um determinado contexto social (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Portanto, no *sensemaking* enquanto um processo fundamentalmente social, “[...] os membros organizacionais interpretam seu ambiente com e por meio de interações entre si, construindo relatos que lhes permitam compreender o mundo e agir coletivamente” (MAITLIS, 2005, p. 21, tradução minha).

Nessa perspectiva, o foco recai na dinâmica social e discursiva da criação de sentidos nas organizações (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014). O *sensemaking* é entendido como um processo narrativo que envolve uma série de gêneros narrativos, tanto escritos como falados, formais e informais (BALOGUN; JOHNSON, 2005). A ideia é que os sujeitos se envolvem em negociações, rumores e experiências passadas, bem como buscam informações em sinais,

comportamentos e ações, para inferirem significados sobre algum evento (BALOGUN; JOHNSON, 2005).

A centralidade nessa discussão é entender a criação de sentidos como o processo pelo qual as pessoas buscam compreender questões ou eventos que são contraditórios, ambíguos, novos ou que de certa forma violam expectativas (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014). Na visão de Weick (1995) e Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005), são nesses momentos de ambiguidades e incertezas que os atores organizacionais tentam esclarecer o que está ocorrendo por meio da interpretação de pistas do contexto no qual estão inseridos. Essas pistas, bem como suas interpretações, são utilizadas como base para uma explicação plausível, e nunca completa, que faz sentido para aquele momento e fornece ordem para que o contexto continue sendo criado (MAITLIS, 2005; WEICK, 1995; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Essas ideias estão baseadas em um dos trabalhos mais conhecidos de Weick (1995) sobre *sensemaking*. Nele, o autor afirma que o *sensemaking* é entendido como um processo que é (1) fundamentado na construção da identidade, (2) retrospectivo, (3) criado em ambientes sensíveis, (4) social, (5) contínuo, (6) focado em e para extrair pistas e (7) impulsionado pela plausibilidade, em vez da precisão. Isso significa, para Weick (1995) que a construção de sentidos se inicia no indivíduo, pois é nele que está a identidade. No entanto, o autor destaca que a mudança das identidades só ocorre a partir das interações sociais e no compartilhamento de significados.

Além disso, Weick (1995) busca discutir com essa afirmação que o processo de construção de sentidos envolve a análise de padrões baseados em experiências e decisões passadas, sendo que esse olhar retrospectivo permite que as pessoas percebam pistas sobre o ambiente e o recriem continuamente. Tais pistas, por sua vez, revelam contradições e mudanças no contexto organizacional, cabendo aos indivíduos utilizar seus conhecimentos tácitos para filtrar algumas dessas pistas e articulá-las a estruturas de referência já existentes a fim de se criar uma história plausível. Isso quer dizer, na visão de Weick (1995), que os recursos cognitivos dos sujeitos são limitados e, por isso, o *sensemaking* é limitado ao que funciona apenas em determinados contextos. Diante disso, tornar real o nosso ambiente de trabalho por meio da criação de sentidos envolve um processo social e interpretativo de introduzir estabilidade a um fluxo de eventos visando o aumento da ordem social (WEICK, 1995).

O autor destaca, no entanto, que o *sensemaking* vai além da interpretação, pois a construção de sentido envolve “autoria, bem como interpretação, criação e descoberta” (WEICK, 1995, p. 8).

Ou seja, o *sensemaking* é englobado por processos ativos de criação de eventos e de estruturas para compreensão à medida que os atores organizacionais buscam construir situações que, ao mesmo tempo, elas tentam compreender (WEICK, 1995; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Embora a literatura varie sobre o que é o *sensemaking* e como se dá o posicionamento do sujeito na criação de sentidos, há quatro pontos que são comuns nas definições. Primeiro, o *sensemaking* é entendido como algo dinâmico e transitório, no qual os significados são feitos em um presente contínuo cujas experiências passadas são projetadas sobre futuros possíveis. Portanto, trata-se de um processo ou algo que se desdobra em sequência (BALOGUN; JOHNSON, 2004; CORNELISSEN, 2012; WEICK, 1995; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Em segundo, os acontecimentos cujas expectativas iniciais são violadas possuem um papel central no *sensemaking*, pois a construção de sentidos é acionada quando “os membros confrontam eventos, questões e ações que são de alguma forma surpreendentes ou confusas” (MAITLIS, 2005, p. 21). Ou seja, esses acontecimentos imprevisíveis são pistas que desencadeiam algum tipo de explicação e que, ao mesmo tempo, impactam o *sensemaking* à medida que ele se desenrola (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014; WEICK, 1995). Em outras palavras, o *sensemaking* ocorre

[...] quando a discrepância entre o que se espera e o que se experimenta é grande o suficiente, e suficientemente importante, para fazer com que indivíduos ou grupos perguntem o que está acontecendo e o que devem fazer em seguida. Essa experiência de discrepância, ou violação, é subjetiva, e o quanto ela é significativa será influenciada por uma variedade de fatores [...] (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014, p. 70, tradução minha).

Em terceiro, em geral o *sensemaking* é considerado como um processo social e intersubjetivo, já que a criação de significados se dá em meio a um contexto sociomaterial e é influenciada pela presença do outro (BALOGUN; JOHNSON, 2004; WEICK, 1995). Em quarto, as pessoas agem para atribuir significado a situações que queiram compreender nas organizações, que, por sua vez, recriam seu próprio ambiente (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014). Assim, a ideia é que os sujeitos internalizam as situações com alguma estrutura já existente para que novas ações sejam tomadas no contexto organizacional. Nesse sentido, conforme apontado por Maitlis (2005, p. 21), tradicionalmente o *sensemaking* propõe a criação de “relatos racionais do mundo que possibilitam a ação”. Esse movimento envolve ciclos de significados de ação que

constantemente se modificam nas organizações à medida que as pessoas constroem entendimentos provisórios sobre as novas situações (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014).

Diante desses quatro aspectos, é possível definir o *sensemaking* como

um processo, motivado por expectativas violadas, que envolve atender e enquadrar as sugestões no ambiente, criando um significado intersubjetivo através de ciclos de interpretação e ação, e, assim, criando um ambiente mais ordenado a partir do qual sugestões adicionais podem ser extraídas (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014, p. 67, tradução minha).

O que se pode perceber nessas correntes – cognitiva e social – e nos pontos de contato entre elas é que o *sensemaking* possui um papel central nas reorientações cognitivas dos indivíduos (BALOGUN; JOHNSON, 2005), afirmando que as mudanças organizacionais são consideradas como oriundas de mudanças nas conversas e na linguagem. Ou seja, a partir dos processos sociais e das mudanças organizacionais, os indivíduos passam por algum transtorno cognitivo e desenvolvem novas compreensões e estruturas interpretativas (BALOGUN; JOHNSON, 2005). Essas estruturas interpretativas são demarcadas por categorizações ou características que possuem semelhanças e diferenças entre si, permitindo que os indivíduos consigam lidar com complexidades organizacionais a partir da redução de dados via *sensemaking* (BALOGUN; JOHNSON, 2005; WEICK, 1995).

Por exemplo, Cornelissen (2012) desenvolveu um modelo teórico geral de *sensemaking*, a partir de entrevistas com 13 profissionais de diferentes áreas, buscando conectar estratégias discursivas específicas - mudança estratégica; enquadramento; e narração - a duas dimensões - o grau em que um indivíduo se compromete a realizar um conjunto de atividades situadas como parte de seu papel profissional; e a saliência das expectativas dos outros. O autor explica que, quando há uma necessidade de aprovação social muito forte, os sujeitos utilizam-se de metáforas individuais para demarcarem papéis específicos para si mesmos (mudança estratégica) como forma de alinharem-se às expectativas dos outros. Por outro lado, mesclam diferentes metáforas e elaboram uma narrativa plausível (narração) quando estão em uma posição (como parte de seu papel) de definição de uma circunstância, quando não são limitados por experiências passadas e quando não conhecem diretamente as visões dos outros.

Ou seja, quando a dimensão “expectativas dos outros” é alta, há pressões reais para que os indivíduos mudem seu senso de direção e seu *sensemaking* para códigos, categorias, regras e convenções disponíveis e socialmente aceitas. Já quando os indivíduos devem dar sentido a algo, mas recebem orientações limitadas de outros atores organizacionais, há uma tendência de

que as narrativas sejam continuamente construídas em torno de um cenário potencial, com linhas de ação sugeridas ao longo do tempo (CORNELISSEN, 2012).

Mais do que tentar gerenciar as experiências emocionais nas organizações, conforme pode ser visto, por exemplo, nos trabalhos de Cornelissen (2012) e Weick et al. (2005), o caminho é entender o *sensemaking* como uma experiência cotidiana vivida e encarnada (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012). A limitação das propostas anteriores reside no fato de que elas estão sustentadas em uma perspectiva essencialista do processo de *sensemaking*, que se caracteriza por uma suposta atividade colaborativa utilizada para a criação, legitimação e sustentabilidade das práticas organizacionais e dos papéis de liderança.

A crítica que faço às abordagens mais convencionais do *sensemaking* é que elas assumem a construção de sentidos como um processo que ocorre externamente aos indivíduos, enquanto uma atividade de processamento cognitivo de informações, mesmo aquelas que apontam para sua natureza social, tal como em Balogun e Johnson (2005), Maitlis (2005), Maitlis e Chirstianson (2014), Weick (1995) e Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005).

Ao definirem que o *sensemaking* é formado por categorizações definidas após um fato ou por significados, estruturas e mecanismos comuns, essas perspectivas baseiam-se em uma análise cognitiva dos processos de interpretação e que ocorre externamente aos sujeitos. Com isso, desconsideram a importância de que os processos de ressignificação acontecem nas nossas experiências vividas, no curso único dos nossos diálogos e à medida que nos relacionamos com os outros. Deixam de considerar, portanto, a natureza temporal, fluida, polifônica e encarnada do *sensemaking*.

O trabalho de Cunliffe e Coupland (2012) é um importante passo para contrapor as abordagens cognitiva e social do *sensemaking*. Os autores apontam para a necessidade de considerarmos a natureza narrativa e encarnada do *sensemaking*. Compreender o *sensemaking* como algo encarnado sustenta-se especialmente no trabalho de Merleau-Ponty (2005), que entende que o nosso corpo é o nosso ponto de vista sobre o mundo e a nossa percepção é a introdução do corpo no mundo. Assim, a percepção é uma vivência em que corpo e mente jamais estão separados. Por isso, o corpo é algo que o autor denomina como vivido, de tal forma que o conhecimento é construído a partir da percepção, que é particular, imperfeita e incompleta, sendo a maneira pela qual os sentidos são estabelecidos (MERLEAU-PONTY, 2005).

De acordo com Cunliffe e Coupland (2012), isso pressupõe compreender que nós tornamos nossas vidas e a nós mesmos “sensíveis” a partir das interpretações encarnadas que desenvolvemos nas nossas interações cotidianas. Por “sensível”, Cunliffe e Coupland (2012) desejam diferenciar-se das abordagens mais cognitivas do *sensemaking* ao afirmar que a vida ocorre nas experiências vividas do cotidiano, ou seja, nas interações ordinárias com os outros. Baseando-se na ideia de Merleau-Ponty (2005), entender o *sensemaking* como um processo encarnado significa assumir que o “eu” não é uma consciência cognitiva pura. Estamos encarnados em um corpo “humano” que é habitado por uma consciência jamais separada desse corpo, em que revelamos sensações corporais, experiências sentidas, emoções e conhecimento sensorial à medida que construímos novos sentidos às nossas experiências diárias. Nessa lógica, a vida e quem somos são temporais, modificando-se no e entre o tempo e o espaço (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012).

Entretanto, ao focarem na natureza encarnada e narrativa do *sensemaking*, Cunliffe e Coupland (2012) dão pouca atenção ao caráter dialógico desse processo. Embora citem que damos sentidos às nossas experiências e ao nosso redor também por meio dos diálogos responsivos, especialmente ao destacarem a posição polifônica do *sensemaking*, os autores destacam essas características a partir de fatos já ocorridos, baseando-se em uma parte específica de um documentário referente a uma turnê filmada de uma equipe esportiva.

Ao analisarem o *sensemaking* dessa maneira, o entendimento do processo de ressignificação ao longo das experiências vividas torna-se limitado, ainda que a proposta de evidenciar o caráter encarnado tenha sido alcançada pelos autores, pois limita-se a uma interpretação dos autores sobre uma realidade. Dessa forma, é importante que o processo dialógico seja mais central na discussão do *sensemaking*, pois ele pode revelar como ocorrem os processos de ressignificação e as coconstruções de conhecimentos situados entre pesquisador e praticantes (SHOTTER, 2000).

Com base nessa proposição, acredito que o *sensemaking* dialógico torna-se uma alternativa importante para preencher essa lacuna. Além de considerar os aspectos já mencionados por Cunliffe e Coupland (2012) que caracterizam o *sensemaking* – a polifonia, a temporalidade e o processo encarnado –, o *sensemaking* dialógico vai em direção a uma pesquisa que propõe “[...] prestar atenção às experiências de trabalho contextualizadas das pessoas; e desenvolver uma capacidade de criar conhecimento em situações incertas e fluidas que reconhecem as complexidades da experiência vivida” (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017, p. 30, tradução minha).

Nesse sentido, o *sensemaking* diz respeito a um processo de interpretação encarnado do “eu”, sendo impossível separá-lo de suas emoções, corpo e sentidos.

Portanto, essa abordagem explora, a partir dos processos dialógico-reflexivos, conhecimentos embebidos em determinados lugares e espaços sociais, históricos, culturais e políticos. Isso implica na condução de uma pesquisa engajada e colaborativa, que considere tanto pesquisadores como praticantes de uma realidade social participantes da pesquisa. Além disso, sugere que, a partir de diálogos reflexivos, os participantes sejam mais sensíveis em relação às suas experiências vividas à medida que revelam, questionam e exploram múltiplos significados, bem como imaginem novas possibilidades de ação que resolvam importantes questões sociais e organizacionais (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

Mas, o que nos leva a criar novos sentidos e que tipo de conhecimentos geramos a partir deles? Adotarei nesta tese que o que nos ajuda a criar novos sentidos compartilhados em relação aos discursos e práticas organizacionais são os chamados momentos de interrupção (*arresting moments*) (CUNLIFFE, 2001; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013). Entendo que esses momentos permitem abarcar diferentes contextos que desencadeiam o *sensemaking*, inclusive os de pluralidade de pensamentos, como é o caso das escolas públicas brasileiras.

Os momentos de interrupção seguem os abalos de práticas contínuas no contexto organizacional, pois elas ocorrem em situações nas quais nossas crenças e pressupostos, até então aceitos e naturalizados, são interrompidos no decorrer das práticas relacionais (CUNLIFFE, 2001). Involuntariamente construímos crenças, certezas e defesas emocionais para nos posicionar em relação à forma como uma determinada prática se desenrola no cotidiano organizacional (GREIG ET AL., 2013).

Quando esse posicionamento é impactado por alguma ruptura ou transtorno, visões alternativas podem vir à tona, fazendo com que nossas certezas sobre uma prática sejam perturbadas (GREIG ET AL., 2013). Nesse ponto, de acordo com os autores, momentos de interrupção são produzidos, de tal forma que novas possibilidades se tornam visíveis. Essas novas percepções, por sua vez, surgem porque o que é tomado como certo repentinamente torna-se acessível aos praticantes, que mudam seus pontos de vista sobre a própria prática (GREIG ET AL., 2013).

Assim, Cunliffe (2001, p. 358, tradução minha) define os momentos de interrupção como “[...] um momento em que novas formas de dar sentido à situação, novas formas de relacionar-se e

de responder às pessoas começam. É uma maneira de compreender um novo cenário de possibilidades e de criar um novo senso compartilhado de como prosseguir”. Nesse sentido, as disrupções revelam os aspectos naturalizados nas práticas cotidianas (SHOTTER, 1997) e que muitas vezes se tornam difíceis de serem articulados pelos praticantes (GREIG ET AL., 2013), justamente por serem tão encarnados e familiares dentro de uma determinada prática.

É nesse sentido que Cunliffe (2001) entende que “bons” autores de sua própria prática, tais como os líderes, são aqueles sensitivos aos relacionamentos estabelecidos ao seu redor. Isso permite que eles expliquem entendimentos muitas vezes vagos, de tal forma que consigam articular características e relações diante de momentos e impressões confusos que os sujeitos vivenciam no cotidiano organizacional.

Os momentos de interrupção, uma vez identificados, podem ser problematizados a partir dos diálogos reflexivos para que sejam revelados movimentos linguísticos, pessoais, culturais, teóricos e práticos que muitas vezes são opacos no contexto organizacional. Com base nesses diálogos, novos conhecimentos situados e socialmente úteis podem surgir das conversações entre os participantes (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

De acordo com Shotter (2000), as conversações são importantes porque é a partir delas que o conhecimento contextualizado (ou “no momento”) e colaborativo é constantemente construído. Em outras palavras, o dialogismo, por meio de sua natureza relacional e moral, permite a criação do conhecimento-de-dentro (SHOTTER, 2010b), que, por sua vez, envolve um conhecimento prático encarnado realizado com os outros (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

Esse aspecto articula-se às ideias de Bakhtin (2011). Conforme destaquei anteriormente, o autor aponta para o caráter intersubjetivo das relações sociais, o que significa que o “eu” é inseparável do “outro”. A visão tradicional do *sensemaking*, ao focar na categorização de estruturas interpretativas, reduz e subestima as complexidades organizacionais. Com isso, deixa de reconhecer que a construção de sentidos no contexto das organizações é inerentemente moral, encarnada e relacional.

Isso é especialmente relevante porque, descobrimos constantemente quem somos interpretativamente e relacionalmente, e não via categorizações sociais. Assim, o *sensemaking* dialógico entende que “as pessoas fazem sentido de si mesmas e de suas vidas por meio de experiências corporais sentidas e através de um ‘sensoriamento’ de seu entorno no decorrer das

interações contínuas e cotidianas” (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014, p. 100, tradução minha).

Sob essa perspectiva, considero que os atores do *sensemaking* dialógico geram conhecimento-de-dentro das suas realidades. Dessa maneira, tendo como base os trabalhos de Bakhtin (2003, 2011), Cunliffe e Scaratti (2017) e Shotter (2010b), discuto que o *sensemaking* não pode ser considerado como produto da coordenação que indivíduos fazem sobre suas ações com o objetivo de entender **sobre** o que o outro pensa. Diferente disso, assumo o *sensemaking* como um processo que se desdobra intersubjetivamente. Isso significa reconhecer que a construção de significados ocorre **em meio** ao outro, que está sempre entrelaçado conosco. Esses aspectos avançam na proposta de Cunliffe e Coupland (2012), cujo enfoque foi na natureza encarnada do *sensemaking*, pois dão mais atenção aos conhecimentos situados que surgem dos processos dialógico-reflexivos e das relações entre os sujeitos.

Assim, a partir das conversações vividas, nós (e “eu” junto com o “outro”) construímos os sentidos e os conhecimentos responsivamente às nossas palavras, gestos e sentimentos. Dessa maneira, ofereço uma discussão de *sensemaking* que possibilitará discutir a construção de sentidos em relação à liderança nas experiências vividas dos sujeitos, nos diálogos reflexivos por eles desempenhados e nos sentimentos intuitivos e “informados” nos seus corpos.

7. ARTICULAÇÃO ENTRE O *SENSEMAKING* DIALÓGICO E A LIDERANÇA ESCOLAR

A liderança pode ser definida, a partir das ideias de Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011), como um processo intersubjetivo, inerentemente moral e reflexivo. Em outras palavras,

Sugerimos que quatro principais linhas conceituais percorrem a liderança relacional: a liderança é uma forma de estar no mundo; engloba trabalhar, dialogicamente, o que é significativo para os outros; significa reconhecer que trabalhar com as diferenças é inerentemente uma responsabilidade moral; e envolve sabedoria prática (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011, p. 1433, tradução minha).

A maneira como Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011) e Erikssen e Cooper (2018) discutem a liderança abarca a ideia de *sensemaking*. Por exemplo, Cunliffe (2009) aponta para a importância de os líderes questionarem as formas como dão sentido (*making sense*) às suas experiências vividas. Já Cunliffe e Erikssen (2011) identificaram, a partir dos comentários de líderes que participaram da pesquisa, que a relacionalidade (a maneira como conversamos com os outros e agimos colaborativamente) é impactada pela forma como damos sentidos e criamos ações e conhecimentos com os outros, dentro de uma determinada experiência, a partir do uso da linguagem prática cotidiana.

Essas ilustrações são importantes para avançarmos no conceito de liderança, mas apenas levantam, de maneira superficial, uma possibilidade de relação desse fenômeno social com o processo de *sensemaking*. Entendo que Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011), assim como outros autores, como Erikssen e Cooper (2018), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Shotter e Tsoukas (2014), não aprofundam a discussão de como os líderes dão sentido ao seu entorno e coconstruem novas realidades organizacionais à medida que interagem e dialogam com outros sujeitos.

A implicação disso é que os autores se limitam em entender como pode ocorrer o processo de ressignificação da liderança à medida que diálogos e relacionamentos se estabelecem no cotidiano organizacional. Ou seja, ao não detalhar o processo de *sensemaking*, os autores deixam de avançar nos recursos dialógicos que revelam a natureza fluida, distribuída e emergente da coconstrução da liderança nas organizações.

O trabalho de Cunliffe e Erikssen (2011), inicialmente, tinha um objetivo semelhante, sugerindo revelar os problemas que os líderes lidavam, o que eles faziam e como se viam como líderes. No entanto, ao longo do estudo, identificaram que o objetivo central do trabalho estava mais

voltado para entender como os líderes falavam sobre seus relacionamentos e o que eles consideravam como importante nesses relacionamentos.

Por esses motivos, entendo que duas lacunas acabam se evidenciando no trabalho dos autores citados anteriormente. Primeiro, existe certo individualismo na abordagem da liderança apresentada, conforme destaquei no tópico sobre o aspecto relacional da liderança. Ou seja, Cunliffe e Erikssen (2011), assim como nas pesquisas de Cunliffe (2009, 2014, 2016), acabam dando destaque maior para o líder ou o gestor, deixando de lado os “outros” que coconstroem, com esses atores organizacionais, o fenômeno da liderança. Em segundo, há ainda uma lacuna no entendimento de como se dá o processo de coconstrução da liderança via *sensemaking*.

Nesta tese, busco aprofundar essa concepção a partir do *sensemaking* dialógico, entendendo que isso permitirá entender como a liderança pode ser ressignificada a partir das conversas dialógicas e das relações entre os sujeitos. Alinhando esses entendimentos, pretendo contribuir para o processo de reformulação das suposições críticas em relação à liderança ao longo das experiências vividas e da própria ressignificação de quem somos enquanto líderes. A partir dessa proposta, minha intenção é que a liderança seja compreendida como um fenômeno que é englobado por saberes corporais situados, nos quais constantemente conectamos o eu (líder) com os outros e com o contexto social.

Tomando como base as ideias de Cunliffe e Scaratti (2017), buscarei elucidar neste capítulo como o *sensemaking* dialógico pode contribuir para esse processo de ressignificação da liderança enquanto um fenômeno intersubjetivo, inerentemente moral e reflexivo (CUNLIFFE, 2009). Para isso, articularei com as ideias de liderança cinco recursos de conversação que, embora aqui discutidos separadamente, são fortemente relacionados. Cunliffe e Scaratti (2017) acreditam que esses recursos são cruciais para o *sensemaking* dialógico. Entendo que o *sensemaking* dialógico é um elemento que está entremeado nos três conceitos que Cunliffe (2009) utiliza para definir a liderança e que permite, assim, aprofundarmos em como pode ocorrer o processo de reconstrução da liderança no cotidiano organizacional.

O primeiro aspecto que permite caminhar em direção à ressignificação da liderança é estar em sintonia com a ideia de que os diálogos são relacionalmente responsivos, ou seja, que os significados são coconstruídos à medida que as pessoas são ativamente responsivas aos comentários uns dos outros (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013). Esse direcionamento é importante porque as conversas que giram em

torno do fenômeno da liderança não são meramente uma troca de opiniões já decididas, mas um movimento de múltiplos e possíveis significados (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011).

O segundo aspecto de contribuição que o *sensemaking* dialógico oferece para a ressignificação da liderança é a possibilidade de engajamento na reflexividade compartilhada ao longo das conversas entre os participantes da pesquisa – pesquisador e praticantes do processo de liderança. A partir desse engajamento, é possível revelar e questionar a opacidade das ações, dos pressupostos, das relações de poder e dos conhecimentos velados no cotidiano organizacional (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017), algo apontado por Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011) como sendo crucial para entendermos a liderança sob a orientação reflexiva e relacionalmente responsiva. Diante disso, para conduzirmos uma pesquisa que vise coproduzir conhecimentos situados para a liderança, devemos nos atentar para duas características citadas por Cunliffe e Scaratti (2017) como importantes no *sensemaking* dialógico: o movimento e a opacidade.

Em relação ao **movimento**, significa assumir que o conhecimento surge dos fluxos de atividades e conversas diárias estabelecidas entre pesquisador e praticantes. São nesses fluxos que esses sujeitos de pesquisa buscam articular e dar sentido ao que está acontecendo, conectando as possibilidades de ações futuras com as experiências passadas e presentes (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Por isso, a característica do movimento exige que nós estejamos abertos e reflexivos às fronteiras (in)visíveis, bem como aos múltiplos posicionamentos, aos significados e aos relacionamentos que permeiam os diálogos com os praticantes (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Ou seja, trata-se de considerarmos que o processo de emergência de quem somos enquanto líderes é algo sempre aberto e nunca acabado, pois a liderança é uma coconstrução que ocorre no momento das nossas experiências vividas com os outros (CUNLIFFE, 2009; ERIKSSSEN; COOPER, 2018).

No que diz respeito à **opacidade**, precisamos ter clara a noção de que “[...] muito do que fazemos não é imediatamente transparente para nós [...]” (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017, p. 31, tradução minha). A implicação disso é que os fenômenos organizacionais, tais como a liderança, também são opacos para nós, já que eles estão sempre sendo (re)feitos na interação de significados atribuídos pelas pessoas. A proposta de articulação desse entendimento é que, à medida que os participantes da pesquisa tentam entender os problemas e os incidentes críticos do cotidiano organizacional via diálogos reflexivos (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013), surgem as opacidades nos diferentes pontos de vista que são expressos pelos

participantes da pesquisa. A partir da revelação dessas opacidades, são possíveis os questionamentos crítico-reflexivos de elementos que Cunliffe (2009, 2014) acredita ser fundamental para alcançarmos a liderança do ponto de vista intersubjetivo, moral e reflexivo: as práticas tidas como naturais no processo de liderança, o desafio de lidar com o outro e a busca por soluções que sejam inteligíveis em relação às nossas experiências.

O terceiro ponto é o reconhecimento e a construção de momentos em que somos atingidos ou movidos a reagir uns com os outros (CUNLIFFE, 2001; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013). Ampliar e discutir esses momentos são questões fundamentais para que caminhemos em direção a novos conhecimentos e ações na prática da liderança. Tais momentos “[...] podem estar relacionados a comentários, a perguntas ou a eventos passados/presentes que nos ‘atingem’ e interrompem o fluxo espontâneo de conversas e podem nos levar a ver, pensar e/ou agir de maneira diferente” (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017, p. 34, tradução minha).

Ou seja, entendo que esses momentos de interrupção podem ser pontos de partida para que caminhemos em direção à coprodução de sentidos a respeito da liderança e de suas práticas, possibilitando que nos aprofundemos na importância de que os praticantes da liderança questionem a maneira como dão sentido às suas experiências vividas (CUNLIFFE, 2009) e aos seus julgamentos, ao seu caráter ético e à sua autoconsciência (HIBBERT; CUNLIFFE, 2015; HIBBERT; BEECH; SIEDLOK, 2017).

Dessa maneira, acredito que reconhecer e construir momentos de interrupção ajuda os líderes a concentrarem-se nos pequenos detalhes das conversações. Esses detalhes, que em um primeiro momento podem parecer pouco surpreendentes, são relevadores de questões cruciais para os praticantes da liderança: seus julgamentos práticos, os conflitos e as tentativas de criar e manter relacionamentos com os outros (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011).

Em quarto, Cunliffe e Scaratti (2017) apontam para a importância de explorarmos as tensões, as contradições e as fronteiras no diálogo, pois elas auxiliam a encontrar novos caminhos para (re)ver e (re)imaginar ações e identidades que ajudem os participantes da pesquisa a seguirem adiante. À medida que construímos e repensamos os momentos de interrupção, conforme visto no terceiro recurso do *sensemaking* dialógico, podemos repensá-los criticamente a partir de diálogos reflexivos. Isso está alinhado à ontologia relacional abordada por Cunliffe (2009, 2014) e ao caráter distribuído da liderança apontado por Spillane (2005, 2015), pois podemos repensar radicalmente quem somos enquanto líderes nas organizações, já que nos tornamos conscientes de que a origem das nossas experiências e dos sentidos que construímos na prática

da liderança ocorrem intersubjetivamente, e não individualmente (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011).

Em quinto, o *sensemaking* dialógico permite criar ações que guiem entendimentos antecipatórios (SHOTTER, 2010b) a fim de auxiliar na sensibilização dos praticantes quanto ao seu contexto e de gerar “teorias” que os praticantes possam carregar com eles ao longo de suas práticas diárias e guiá-los em suas ações futuras. Por meio desse aspecto do *sensemaking* dialógico, o desenvolvimento da responsabilidade moral dos líderes torna-se possível. Entendo que isso se justifica porque trata-se de uma forma pela qual eles podem ter consciência reflexiva das suas formas habituais de respostas às diversas situações vivenciadas no cotidiano organizacional e, assim, repensá-las, sobretudo visando novas maneiras mais responsáveis de respostas e o respeito à singularidade insubstituível dos outros (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011; ERIKSSSEN; COOPER, 2018).

Sob esse enfoque, acredito que o *sensemaking* dialógico será capaz de gerar o impacto para o campo da liderança, pois será uma forma de promover uma transição de um enfoque de teorias convencionais falando sobre a prática desse fenômeno (ou seja, algo de fora da prática), para a fala dialógica e responsiva ao longo da própria prática da liderança (portanto, de dentro da prática). Isso possui implicações ontológicas (*from-within*) e epistemológicas (conhecimentos-construídos-de-dentro-da-prática).

Nesse aspecto, o avanço que proponho é que, mais do que entender que os líderes devem estar atentos à importância de uma orientação relacional (intersubjetivismo) e de que devem ser sensíveis a como nos relacionamos com os outros (integridade relacional), conforme discutido nos trabalhos de Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011) e Erikssen e Cooper (2018), é preciso ampliar a discussão para como os significados e as novas possibilidades de ação dos praticantes da liderança podem ser coconstruídos a partir da justaposição de diversos pontos de vista, tendo como principal canal os diálogos relacionais.

A prática reflexiva ajuda a entendermos como podemos desenvolver maneiras mais colaborativas e responsivas de liderar as organizações (CUNLIFFE, 2016), mas o *sensemaking* dialógico será importante porque, a partir dele, poderemos aprofundar na análise de como surgem os novos significados e possibilidades criados na prática da liderança, dando atenção à dinamicidade e à mutabilidade do *sensemaking* à medida que novos momentos de conversações são estabelecidos entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011).

Para o contexto marcadamente político, plural e democrático nas escolas públicas (GÜNTHER, 2017; JUNQUILHO; VARGAS, 2012; LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; SOUZA, 2012; PARO, 2010), isso significa entender a liderança escolar como um processo intersubjetivo e como uma forma de ser nas escolas, onde se estabelecem fluxos complexos de atividades relacionalmente entrelaçadas (LÜCK, 2012; SOUZA, 2012; PARO, 2010). Nesse aspecto, acredito ser importante destacar que a perspectiva de liderança discutida por Cunliffe (2009, 2014) e Cunliffe e Erikssen (2011) seja articulada à abordagem da liderança distribuída (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SPILLANE ET AL., 2015).

A liderança distribuída contribui para reforçar que a análise da liderança deve ser realizada considerando como os atores organizacionais constroem esse fenômeno no decorrer de suas relações cotidianas (CRAWFORD, 2012; SPILLANE, 2005, 2012; SPILLANE; LEE, 2014). Assim, o protagonismo deve ser nas interações sociais que permeiam a prática da liderança, no sentido de mostrar como esse fenômeno social distribui-se ao longo da comunidade escolar (SPILLANE, 2005).

Propor essa conversa entre as diferentes correntes teóricas é uma forma de superarmos certa dualidade existente nos trabalhos de Cunliffe (2009, 2014) e Cunliffe e Erikssen (2011), conforme já destaquei em outras oportunidades nesta tese, e avançarmos em uma noção mais coletiva da liderança escolar. Assim, com essa articulação, passo a entender que na liderança escolar a barreira entre o líder e os outros é impalpável. Não há, portanto, dualidade entre líder e liderado. Por isso, a liderança distribuída contribui para reforçar as ideias da intersubjetividade como princípio base da liderança, de tal forma que nas escolas públicas ela seja siga a ideia de que somos líderes-em-relação-com-a-comunidade-escolar.

Paralelo a isso, a liderança escolar envolve a responsabilidade moral em relação ao outro, o que pode contribuir para que a comunidade escolar esteja atenta à forma como relacionam-se e à necessidade de os diferentes segmentos da escola estarem abertos ao diálogo. Entendo que isso é importante por dois aspectos. Primeiro, porque considero a pluralidade de pensamentos e posicionamentos que permeiam o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007; JUNQUILHO; VARGAS, 2012; LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016) um importante elemento para a garantia de melhoria no ensino público. Seguindo as proposições de Cunliffe (2003, 2009) e Cunliffe e Scaratti (2017), ao fomentar espaços para o diálogo com e entre a comunidade escolar, novas possibilidades (de ensino, de aprendizagem, de gestão, de

liderança, de conselhos, de combate à violência, etc.) e melhores resultados podem ser criados para as escolas públicas.

Em segundo, porque dar enfoque aos julgamentos práticos e à responsabilidade moral da liderança (ERIKSSEN; COOPER, 2018) pode auxiliar os líderes escolares a melhor lidarem ou responderem aos dilemas envolvendo a relação com a Secretaria de Educação e a comunidade escolar, geralmente um relacionamento contraditório (PARO, 2010). Minha justificativa para esse entendimento sustenta-se na busca de que os praticantes da liderança escolar tenham consciência das suas formas cotidianas de resposta e das consequências que elas possuem na relação entre escola pública e órgão central.

Essa habilidade é um caminho para que os praticantes identifiquem, constantemente, respostas alternativas e as experimentem no decorrer do relacionamento com a Secretaria de Educação e com a comunidade escolar, a fim de desenvolverem a sabedoria prática. Entendo, assim como Shotter e Tsoukas (2014) e Erikssen e Cooper (2018), que, uma vez que os líderes escolares se atentem a essas questões e busquem esse caminho, formas mais responsáveis de resposta ao outro podem ser construídas no cotidiano escolar.

Por fim, a liderança escolar engloba um processo reflexivo, no qual os segmentos da comunidade escolar precisam questionar criticamente aquilo que fazem e seguem, bem como devem saber o que questionar e como manter a integridade do outro. No contexto escolar, esse é um ponto fundamental, dado o caráter múltiplo e plural das escolas públicas (LÜCK, 2012). É a partir desse contexto incerto, plural e de múltiplos interesses que momentos de interrupção surgem (questões raciais, pedagógicas, de gênero, de violência, de legitimação da gestão e da liderança, de ensino, de preconceitos, de pobreza, políticas da comunidade em contraposição às políticas do município, etc.), podendo ser gatilhos para que diálogos reflexivos sejam desempenhados entre os sujeitos da pesquisa com o objetivo de que conhecimentos-de-dentro a respeito da liderança escolar sejam coconstruídos.

Dessa forma, acredito que o *sensemaking* dialógico pode ser um caminho importante para que caminhemos em direção a esses pressupostos na liderança escolar, possibilitando que a própria comunidade escolar recorra, a partir de momentos de interrupção (CUNLIFFE, 2001; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013), a conversações e compartilhem novos significados e conhecimentos a respeito do fenômeno da liderança.

Considerando esses pressupostos, acredito que a liderança escolar engloba quatro pontos importantes, pelos quais momentos de interrupção podem surgir e ser pontos de partida para diálogos reflexivos. Primeiro, entendo que a liderança escolar envolve a influência que o diretor de escola pode exercer/sofrer nos/dos/com outros no desenrolar das atividades no cotidiano escolar. Nesse aspecto, é preciso analisar como e por que essa influência ocorre e qual o impacto disso para os outros (CUNLIFFE; ERIKSSON, 2011) da comunidade escolar, considerando que essa relação é dialógica (FERRAÇO, 2007; PARO, 2010).

Diferente da visão de Lück (2012), não se trata de uma influência monológica, do líder escolar utilizando-se de comportamentos e atitudes para influenciar o outro a atingir determinado resultado e superar contradições. Em contrapartida, a liderança escolar enquanto algo distribuído, responsivo, reflexivo e intersubjetivo revela uma influência mútua na comunidade escolar. Ou seja, a liderança escolar só é legitimada quando assumimos e respeitamos as contradições e as diferenças que existem entre as pessoas da comunidade escolar, dado o seu caráter coletivo.

Segundo, a liderança escolar precisa ser repensada a partir dos processos de mobilização, orientados por finalidades e emoções socialmente aceitas. Esse aspecto é fundamental em virtude do caráter político nas escolas públicas (VARGAS; JUNQUILHO, 2013; SOUZA, 2012), o que fortalece o entendimento de que a liderança não está centrada no diretor da escola, mas também é realizada por pessoas da comunidade escolar consideradas pelos outros como líderes (SPILLANE, 2015). Assim, entendo que é crucial, a partir dos entendimentos de Cunliffe (2009), Cunliffe e Scaratti (2017), Greig et al. (2013) e Shotter (2010b), entendermos como essas mobilizações podem gerar momentos de interrupção, em virtude dos diferentes interesses na escola (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016). A partir desses momentos, diálogos podem ser estabelecidos e novos conhecimentos sobre a liderança construídos.

Em terceiro, é preciso darmos atenção à habilidade para trabalho em equipe no contexto da liderança escolar. Assumindo o caráter político da escola (SOUZA, 2012), devemos caminhar em direção à prática da reflexividade (CUNLIFFE, 2009, 2014) e nos questionarmos constantemente os seguintes pontos: Como me percebo enquanto líder? Como me relaciono com os diferentes segmentos da comunidade escolar? Quais são os impactos das minhas ações para os outros? Como eles me veem? Como os pais e familiares podem querer estar com os filhos na escola? Como articular a escola, em conjunto com o Corpo Técnico Administrativo,

às suas finalidades? Como coconstruir uma permanente participação da comunidade escolar no dia a dia da escola?

Por fim, em quarto, a liderança escolar engloba práticas de acompanhamento e de educação por projetos (GÜNTHER, 2017). Ou seja, a liderança escolar deve preocupar-se com orientações envolvendo práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o contexto no qual a escola está inserida. Isso requer questionamentos críticos constantes sobre como o aluno quer e pode aprender, como me relaciono com os professores e o corpo técnico administrativo em busca de práticas de ensino-aprendizagem contextualizadas e como a escola pode produzir novos e diferentes impactos para a comunidade local.

Com vistas a articular empiricamente as ideias discutidas até aqui, proponho no próximo tópico os percursos metodológicos que adotarei na investigação empírica que norteia a discussão desenvolvida nesta tese.

8. PERCURSOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DA CO-CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA RELACIONALMENTE REFLEXIVA

Este trabalho tem como problema de pesquisa **como os recursos do *sensemaking* dialógico contribuem para a compreensão do processo de ressignificação da liderança em uma escola pública de ensino fundamental?** Conforme discuti anteriormente, essa proposta nos faz caminhar para aspectos ontológicos e epistemológicos diferenciados. Assim, visando responder a essa questão, é importante analisarmos os significados e as interpretações atribuídos pelos indivíduos nos e sobre os seus relacionamentos, experiências e eventos ao “estarem no mundo” da liderança (LAWLER, 2005). Para que essa análise seja viabilizada, é fundamental que a exploração esteja fundamentada no mundo real e que a reflexividade seja incorporada e praticada na pesquisa para que conhecimentos-de-dentro sejam coconstruídos.

Por isso, esta pesquisa está baseada em compromissos sócio-construcionistas, concentrando-se em discutir como pesquisadores e praticantes coconstroem significados intersubjetivamente, no curso das experiências vividas, dos relacionamentos e dos eventos vivenciados, à medida que desenvolvem diálogos reflexivos. Dessa maneira, e entendendo que a reflexividade requer metodologias que chamem o pesquisador a repensar sobre o seu papel e seus propósitos (CUNLIFFE, 2014, 2016), este projeto propõe o uso da Pesquisa Dialógico Reflexiva (GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015; HIBBERT; SILLINCE; DIEFENBACH; CUNLIFFE, 2014).

Nessa proposta, os “participantes-pesquisadores” e os “pesquisadores-participantes” não estão apenas refletindo **sobre** questões diversas, mas reconhecendo reflexivamente seu papel no contexto organizacional como algo que é incorporado **no** fluxo de eventos e **na** constituição das realidades organizacionais (CUNLIFFE, 2014; SHOTTER, 2003). Ao adotar essa postura, pesquisador e atores organizacionais iniciam um constante processo de observar e ser observado, permitindo que isso se avance para a reflexividade via diálogos.

Assumo, diante disso, uma visão radicalmente reflexiva de pesquisa, em que considero o pesquisador como participante social e o participante social como pesquisador (CUNLIFFE, 2003). Ao adotar esse posicionamento dialógico de fazer pesquisa, busco explorar como nós criamos entendimentos de dentro das nossas práticas contínuas, dialógicas e compartilhadas

(CUNLIFFE, 2016), considerando que todos os participantes da pesquisa reconstróem sentidos entre eles no momento das conversas vivas (CUNLIFFE, 2008; SHOTTER, 2003).

Por ser relacionalmente responsiva aos comentários e sentimentos dos outros, essa postura dialógica facilita a descoberta e o questionamento de dicotomias e visões limitadas sobre um determinado fenômeno social. Assim, tanto praticantes como acadêmicos, considerados “pesquisadores”, são coconstrutores ativos de conhecimento e sentidos à medida que dialogam a respeito das experiências vivenciadas no cotidiano organizacional (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015).

Esse posicionamento é crucial para este estudo porque o *sensemaking* dialógico busca fortalecer o entendimento de como os participantes de uma pesquisa, em conjunto, conseguem perceber as circunstâncias em que se encontram, questioná-las dialogicamente e explorar suas múltiplas interpretações e significados (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Conforme Shotter (2003) aponta, a ideia é que as conversações deem às circunstâncias formas diferentes daquelas que já foram estabelecidas antes, com novos entendimentos e conexões.

Conduzir uma pesquisa que vise coproduzir conhecimento situado exige atenção ao movimento e à opacidade do conhecimento (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Em relação ao movimento, significa assumir que o conhecimento surge dos fluxos de atividades e conversas diárias estabelecidas entre pesquisador e praticantes. São nesses fluxos que esses sujeitos de pesquisa buscam articular e dar sentido ao que está acontecendo, conectando as possibilidades de ações futuras com as experiências passadas e presentes (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Por isso, a característica do movimento exige que nós, pesquisadores estejamos abertos e reflexivos às fronteiras (in)visíveis, bem como aos múltiplos posicionamentos, aos significados e aos relacionamentos que permeiam os diálogos com os praticantes (CUNLIFFE, 2003, 2009, 2014; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010b). Sendo assim, devemos nos envolver com uma pluralidade de aspectos, espaços e interconexões cotidianas da realidade social, evitando qualquer controle dos processos de pesquisa, respostas *a priori* e simplificações. Ao buscarmos uma pesquisa co-produzida, a ideia é que questionemos distinções binárias e criemos condições que mobilizem o envolvimento dos outros a fim de considerar as visões contraditórias das pessoas envolvidas (CUNLIFFE, 2014; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

No que diz respeito à opacidade, os pesquisadores precisam ter clara a noção de que “[...] muito do que fazemos não é imediatamente transparente para nós [...]” (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017, p. 31, tradução minha). A implicação disso é que os fenômenos organizacionais, tais como a liderança, também são opacos para nós, já que eles estão sempre sendo (re)feitos na interação de significados atribuídos pelas pessoas. Assim, à medida que os participantes da pesquisa tentam entender os problemas e os incidentes críticos do cotidiano organizacional via diálogos reflexivos, surge a opacidade nos diferentes pontos de vista que são expressos, no questionamento das práticas tidas como naturais, no desafio de lidar com o outro e na busca por soluções que sejam inteligíveis em relação às nossas experiências (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010b).

Diante dessas premissas, o papel do pesquisador no dialogismo não é controlar ou oferecer soluções para os problemas organizacionais, mas de ouvir e de comentar aquilo que for apropriado com vistas a facilitar a reflexividade compartilhada. Assim, a proposta é que o pesquisador consiga mediar (e não oferecer) novos significados auxiliando os participantes do diálogo a terem uma atitude mais aberta em relação às suas próprias práticas, às relações sociais e ao contexto de trabalho (CUNLIFFE, 2008, 2014, 2016; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Em outras palavras, cabe ao pesquisador ser sensível a possíveis dinâmicas de poder muitas vezes opacas no contexto organizacional, em que os outros desaparecem ou são tratados como inferiores, para facilitar a agência e a reflexividade de todos os participantes do diálogo na criação de novos sentidos, de conhecimentos e de mudanças (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

Do ponto de vista metodológico, a implicação disso é que o pesquisador se envolva com os praticantes, a partir de uma variedade de maneiras de aproximações, tais como as próprias conversações, observações e gravações em vídeos das práticas de trabalho (CUNLIFFE, 2008; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Na visão dos autores, a ideia é que todas essas fontes sejam expressas pelas vozes das pessoas à medida que negociam, reinterpretam e reconfiguram seus conhecimentos práticos.

É importante destacar, no entanto, que uma abordagem dialógica na pesquisa envolve a constante construção de pontes entre pesquisador e praticantes (MACINTOSH ET AL., 2012). De acordo com os autores, é na viabilização dessas pontes que surgem as histórias e as negociações dos interesses de cada um para que diferentes identidades, conhecimentos e práticas sejam reformuladas. Solicitar que os praticantes relatem sobre suas próprias práticas de trabalho, experiências vividas ou histórias individuais é um importante caminho para

construir tais pontes entre pesquisadores e praticantes (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017). Assim, na visão de Cunliffe e Scaratti (2017), as histórias relatadas pelos praticantes possibilita o *sensemaking* a partir da combinação temporal de eventos passados, presentes e futuros, demonstrando como eles tentam resolver eventos críticos, bem como seus impactos para a realidade que reconstroem cotidianamente.

8.1 O ACESSO AO *LOCUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa será desenvolvida em uma escola que, atualmente, possui 687 alunos, divididos da pré-escola até o 9º ano, entre os turnos da manhã e da tarde. Além disso, a escola possui 25 turmas, sendo 12 de manhã e 13 à tarde, 15 salas de aula, 69 funcionários (sendo 36 professores). A Escola teve sua fundação em 18 de julho de 1995 e foi inaugurada em 23 de março de 1999 (completou 20 anos de existência no período em que fiz as observações), sendo mantida pelo poder público municipal. A área em que a unidade de ensino foi construída possui 10.000 m² e foi doada por um antigo morador da região.

A escola está situada no início do bairro Boa Vista (que fica a cerca de 15 quilômetros de distância do centro da cidade), nome que foi definido pelos próprios moradores, em função de estar em uma parte alta da cidade. O bairro teve sua origem a partir de três loteamentos que pertenciam a uma família tradicional da cidade. Trata-se de um bairro com nível socioeconômico considerado baixo. De acordo com o Censo 2010, o bairro conta com 3693 moradores, sendo que cerca de 62% das pessoas possui rendimento médio de até 1 salário-mínimo.

Nesse sentido, a comunidade atendida pela unidade de ensino é formada por famílias de classe média e média baixa. Além disso, o nível de escolaridade predominante entre a comunidade é o ensino médio, sendo que boa parte dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes conta com residências próprias. A cidade onde a escola está localizada possui sua economia fortemente relacionada com a extração de jazidas de mármore e granito e com o beneficiamento desses materiais. Nesse contexto, o bairro Boa Vista está situado em uma região próxima a muitas empresas que fazem esses serviços. Diante disso, muitos dos moradores do bairro são trabalhadores que exercem funções nessas indústrias de extração e beneficiamento de rochas.

O início do meu acesso ao campo ocorreu em fevereiro de 2018, quando conversei com a Secretária e a Subsecretaria de Educação do Município. Apresentei o projeto inicial de

doutorado para elas, com o intuito de saber se elas tinham interesse que a pesquisa fosse desenvolvida em Cachoeiro de Itapemirim. Elas disseram que seria possível e pediram apenas que eu registrasse o projeto no setor de protocolo da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Além disso, a subsecretária sugeriu alguns diretores que pudessem participar da pesquisa comigo, considerando o critério inicial que eu havia estabelecido: o de ter um diretor recém-admitido no cargo.

As escolas de Cachoeiro de Itapemirim não possuem eleição direta para diretor de escola. Por isso, os gestores são indicados pela SEME. Diante disso, percebi que os nomes que a Subsecretária havia sugerido estavam trabalhando em escolas pequenas, com poucos números de alunos. Dentre os nomes citados, ela indicou uma diretora de uma escola com aproximadamente 250 alunos, com turmas de 1º a 4º ano. Por alguns dias, fui à escola, apresentei a ideia do projeto para a diretora e iniciei algumas observações com o objetivo de explorar a possibilidade de desenvolver a pesquisa nessa escola.

Percebi que, para os objetivos que eu pretendia na tese, não seria possível desenvolver a pesquisa em uma escola pequena como a que eu estava indo. Havia pouca complexidade envolvida no cotidiano da unidade de ensino, algo que só percebi devido às minhas limitações em termos de captar essa complexidade, pois ela existia na escola à medida que a comunidade escolar estabelecia relacionamentos diários. Diante disso, eu precisava pensar em critérios que ajudassem na minha escolha. O primeiro critério foi selecionar um(a) diretor(a) que estivesse disponível a realizar a pesquisa colaborativa, via processo dialógico, permitindo que se estudasse como ele(a) se (re)constrói como líder a partir das surpresas que surgem no dia-a-dia, das relações sociais que se desenvolvem na comunidade escolar e dos diálogos reflexivos desenvolvidos com o pesquisador e atores da comunidade escolar.

A minha preocupação de estudar as surpresas que emergem no cotidiano de uma escola com volume maior de demandas está alinhado à busca por diferentes momentos de interrupção, centrais para eu entender como ocorre os processos de *sensemaking* dialógico (GREIG ET AL., 2013). Acredito que, em um espaço de tempo menor, uma escola com mais demandas ofereceria mais momentos de abalo das práticas de liderança, contribuindo com maior densidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, voltei a conversar com a Subsecretária e sugeri que eu e meu então orientador fizéssemos uma palestra para os diretores de toda a rede municipal de Cachoeiro com a finalidade de, nesse encontro, eu apresentar a proposta da tese e convidar quem gostaria de

desenvolver a pesquisa com conjunto comigo. Essa palestra faria parte da programação da formação continuada que eles teriam ao longo do ano de 2018. Ela e as funcionárias do setor responsável pelo planejamento das Formações Continuadas dos Gestores Escolares aceitaram a minha proposta.

Dessa maneira, em março de 2018, fizemos a palestra, cujo título foi “Roda de Conversa: dialogando sobre gestão escolar”. Durante minha fala, deixei claro que os diretores deveriam estar cientes que teriam uma participação significativa na pesquisa, em virtude da busca pela coprodução da pesquisa. Ao final do evento, pedi àqueles que se mostraram interessados que passassem seus contatos e o nome da escola em que atuavam.

Como resultado da palestra, quatro diretores demonstraram interesse. Diante disso, e pensando nas temáticas sugeridas nesta tese, precisei de outros critérios de escolha. Assim, defini como primeiro critério o fato de que a pesquisa deveria ser realizada em uma unidade de ensino que possuísse pelo menos 600 alunos, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com turmas de 1º a 9 ano. Para ajudar minha escolha, decidi analisar qual era o nível de complexidade de gestão escolar atribuído a cada uma dessas quatro escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esse índice varia de 1 a 6 e considera o porte da escola, o número de turnos de funcionamento e a complexidade das etapas ofertadas. A partir disso, a escola que apresentou o maior índice foi uma com nível 4 de complexidade. À época, a escola possuía, segundo a plataforma de pesquisa do Inep, quase 800 alunos matriculados. As outras apresentaram níveis 2 ou 3 de complexidade, não ultrapassando 500 alunos.

Sendo assim, decidi escolher como primeiro contato a escola com maior número de alunos. Dessa forma, em novembro de 2018, retornei o contato com a diretora responsável pela maior escola para que pudéssemos nos encontrar e, assim, alinharmos como a pesquisa aconteceria e de que forma ela se envolveria. Nessa conversa surgiu um fato que se tornou fundamental para que eu decidisse por realizar a escolha dessa escola. A diretora afirmou que iria se aposentar e que, a partir de dezembro, uma nova gestora, indicada por ela, assumiria a gestão da escola. No entanto, ela disse que eu poderia conversar com a nova gestora, pois ela era muito acessível. Assim, na outra semana, consegui um encontro com as duas e, mais uma vez, apresentei a proposta do projeto. Conversamos informalmente por quase uma hora, sendo que a nova diretora gostou da ideia e aceitou desenvolver a pesquisa comigo.

O que chamou minha atenção foi o fato de a gestora anterior ter ficado no cargo por 8 anos, pois em Cachoeiro não há eleição direta de diretor escolar. Para mim, isso poderia ser um elemento muito importante na pesquisa, já que uma nova pessoa assumiria esse cargo na escola após muitos anos e eu acompanharia essa transição. Além disso, a nova diretora não atuava como professora na escola há alguns anos e, por isso, não conhecia todos os alunos, pais, professores, auxiliares e técnicos administrativos. Nesse período, ela foi diretora em uma escola menor, em uma região que fica no interior de Cachoeiro de Itapemirim. Ela deixou claro, no início das nossas conversas, que seria desafiador assumir uma escola maior, mais tradicional no município e com problemas a serem solucionados em termos de rendimento dos alunos e de participação dos pais. Dessa maneira, entendi que essa questão poderia ter importantes desdobramentos para o cotidiano escolar, pois impactaria na dinâmica intersubjetiva, responsiva, moral e reflexiva da liderança, alinhando-se a aspectos fundamentais abordados por Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018) e Shotter e Tsoukas (2014).

Para além disso, o fato de a diretora desconhecer as minúcias do cotidiano da escola possibilitou explorar não apenas a dinâmica dos aspectos citados acima, mas o desenvolvimento da coprodução da pesquisa e da prática da liderança escolar aprofundada pela explicação da ressignificação desse fenômeno por meio do *sensemaking* dialógico. O estudo de Cunliffe e Erikssen (2011) também foi desenvolvida em um contexto no qual muitos líderes desconheciam suas práticas de trabalho. No entanto, busco avançar no entendimento oferecido pelos autores pelo fato de o *sensemaking* dialógico ser uma forma de revelar os movimentos e as opacidades (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017) que permearão a prática da liderança escolar à medida que surpresas surgirem no seu cotidiano.

Ou seja, acredito que o desconhecimento de uma determinada realidade ou de uma prática permite que se explore não apenas a natureza relacional, moral e reflexiva da liderança escolar, mas como esse fenômeno constantemente é ressignificado ao longo dos processos dialógico-reflexivos entre pesquisador e praticantes. Nesse sentido, proponho explorar eventos e tensões que permeiam a liderança escolar e que muitas vezes podem ser tidos como naturalizados pelos sujeitos para viabilizar a coconstrução de conhecimentos e impactos úteis para o contexto escolar, considerando que há, por exemplo, uma lacuna grande nos cursos de formação continuada de diretores, em grande medida fundamentados em legislações e distantes do que ocorre na prática dos diretores (CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; SOUZA; GOUVEIA,

2010). Dessa maneira, entendo que a escola escolhida pode oferecer contribuições importantes para o estudo da liderança.

Diante desses aspectos, planejei o início das minhas observações para o final de janeiro de 2019. Além disso, eu e a nova diretora iniciamos o nosso contato via *Whatsapp*, o que facilitou nossa comunicação. Já em meados de janeiro, ela entrou em contato comigo para que pudéssemos nos encontrar na escola. Dessa forma, no dia 31 de janeiro, dei início às minhas observações na unidade de ensino, sendo que nesse dia nós planejamos como seria minha apresentação aos professores da escola no dia 04 de fevereiro, início do período letivo.

8.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA APROXIMAÇÃO AO CAMPO

Considerando o contexto marcadamente político, plural e dinâmico da gestão nas escolas públicas de ensino básico no Brasil (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; DRABACH; MOUSQUER, 2009; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012; LÜCK, 2017; PARO, 2010; SOUZA, 2012; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), é importante caminharmos em direção a práticas de pesquisa que mostrem as nuances do cotidiano escolar (FERRAÇO, 2007), a partir da vivência do pesquisador em conjunto com os praticantes desse contexto, evitando a comum visão objetivista de separar sujeito e objeto (CUNLIFFE, 2008).

Nesse sentido, busco ir em direção a um entendimento de pesquisa cuja preocupação central esteja na aplicação de métodos qualitativos capazes de legitimar entendimentos a partir da vida-situada-do-pesquisador-com-os-outros (HIBBERT; BEECH; SIEDLOK, 2017). Isso significa que o foco da pesquisa deve estar no processo de criação de significados e entendimentos, nas linguagens utilizadas pelos participantes da pesquisa, no estilo da escrita e como esses elementos são interpretados dentro de uma problemática intersubjetiva (CUNLIFFE, 2008).

Diante desses aspectos, busquei a minha aproximação ao cotidiano da escola por meio da vivência no campo, entre fevereiro e julho de 2019, via *shadowing* e entrevistas em profundidade com membros do Conselho Escolar. No caso da *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2007, 2014), adotei essa técnica por ela ser fundamental para que eu vivencie os eventos reais do contexto organizacional, acompanhando um ator organizacional durante suas atividades cotidianas (CZARNIAWSKA, 2007, 2014; FERGUSON, 2016; MCDONALD, 2005; QUINLAN, 2008).

Considero que ela é uma forma de observação participante, pois há um processo de observação mútua entre pesquisador e praticantes, não existindo um distanciamento entre eles (GILLIAT-RAY, 2011; HALL; FERGUSON, 2016). O que ocorre é que a *shadowing* possibilita uma proximidade crítica entre pesquisador e praticantes (FERGUSON, 2016; GILLIAT-RAY, 2011), permitindo que eu, além de observar, atue em atividades cotidianamente assumidas pelos praticantes. Isso, na visão de Gilliat-Ray (2011) e Freeman (2014), permite que o pesquisador seja reflexivo em relação ao processo de acompanhamento do ator organizacional e aos relacionamentos que são construídos.

Justifico a adoção da *shadowing* pelo fato de ela ir em direção a algo que Cunliffe e Erikssen (2011) apontam como limitação no trabalho que eles desenvolveram, que é o fato de não terem aprofundado os diálogos desenvolvidos em conjunto com observações participantes. Segundo os autores, as observações possibilitariam que eles confrontassem o que era dito pelos participantes da pesquisa e o que de fato eles praticavam no contexto de trabalho. A contribuição da observação participante na Pesquisa Dialógico Reflexiva também foi apontada por outros autores, como Cunliffe (2003, 2009, 2014, 2016), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Hibbert, Coupland e MacIntosh (2010).

A diretora foi quem eu escolhi para acompanhar no cotidiano da escola. A minha ideia é que, considerando o forte caráter relacional e distribuído da gestão escolar (SPILLANE, 2015), eu conseguisse vivenciar as nuances da escola a partir das interações sociais com os demais atores organizacionais, até porque a *shadowing* propõe que a unidade de análise é as relações sociais, apesar de se acompanhar apenas um sujeito (MCDONALD, 2005; QUINLAN, 2008).

Nesse sentido, procurei alternar minhas idas à escola de 3 a 4 vezes por semana, entre os turnos matutino e vespertino. As minhas permanências na escola variam de 3 a 5 horas por dia. Na primeira semana em que estive na escola, fiz minha apresentação aos funcionários e aos alunos. E, no dia 19 de fevereiro, a diretora fez a minha apresentação à comunidade, pois havia uma reunião de pais agendada. Para todos eles, eu disse que minha presença era motivada por uma pesquisa da UFES e que o meu projeto havia sido aprovado pela SEME e pela diretora.

Antes de eu fazer minha apresentação para os funcionários da escola, ainda no primeiro dia letivo, alguns perguntavam se eu era o novo estagiário ou o novo professor. Após a minha apresentação, fui muito bem recebido por todos. Eles foram solícitos à pesquisa e colocaram-se à disposição para qualquer coisa que eu precisasse. Acredito que o fato de ser uma pesquisa de doutorado realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de eu ser professor

do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) facilitaram essa aproximação, pois garantia maior credibilidade e legitimidade à pesquisa. Além disso, em poucos dias eu fiquei reconhecido como “sombra” ou como um ajudante da diretora.

Ainda assim, houve o estranhamento natural de algumas pessoas no início das observações. Quando elas chegavam na sala da diretora, por exemplo, e viam que eu estava com ela, havia certa resistência em entrar. A percepção que eu tive era de que ou elas achavam que a diretora estava em reunião, ou que elas tinham vergonha de abordarem algum assunto com a minha presença na sala. E havia, evidentemente, o estranhamento da própria diretora, que durante o início das minhas observações tentava esconder algumas informações quando comentava alguma coisa com outros funcionários, principalmente as pedagogas.

Por exemplo, no início de fevereiro, ela disse com uma pedagoga: “Sabe aquele negócio lá que aconteceu ontem com o fulano que comentei com você?”. Quando a pedagoga disse que não estava entendendo, a diretora disse, com um sorriso nitidamente envergonhada com a minha presença: “Aquele negócio, menina!”. Esse tipo de comportamento é comum nas pesquisas que utilizam a *shadowing*, pois há uma nítida preocupação dos participantes da pesquisa em manterem a confidencialidade das informações e de quererem passar uma imagem positiva da forma como trabalham (ARMAN; VIE; ASVOLL, 2012; GILLIAT-RAY, 2011).

Para tentar minimizar esses momentos, segui as orientações de Cunliffe e Scaratti (2017) e MacIntosh et al. (2012), e tentei sempre viabilizar pontes entre eu, pesquisador, e eles, praticantes, a partir da escuta das histórias que eles relatavam sobre suas vidas pessoais e profissionais. Principalmente no início das minhas observações, minha preocupação era mais em conseguir que tivéssemos essa relação de confiança uns com os outros.

Por diversas vezes, eu deixava a diretora falar sobre problemas que ela estava passando com a saúde da filha, sobre experiências profissionais passadas que ela teve ou sobre planos que ela tem para o futuro da família dela. Ou então, conversei com o filho de uma faxineira da escola, dando dicas sobre vestibular e carreira profissional. Dessa maneira, procurei adotar essa postura entendendo que ela é fundamental para que a pesquisa dialógica ocorresse (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; MACINTOSH ET AL., 2012)

Ao mesmo tempo, também estranhei o contexto da escola. Por isso, sobretudo no início das observações, eu sempre perguntava sobre procedimentos e situações que aconteciam na escola e eu não compreendia. Quando possível, eu pedia para que as pessoas tentassem contextualizar

rapidamente aquele evento. Isso facilitou que eu conseguisse entender com maior profundidade elementos que permeavam esses acontecimentos.

Eu tinha como objetivo, ao realizar as observações, vivenciar a escola e suas nuances (FERRAÇO, 2007), o que é fundamental para caminhar em direção à prática reflexiva da liderança (CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011). Para isso, participei de reuniões administrativas e pedagógicas, desenvolvi atividades rotineiras, atendi pais e alunos na sala da diretora e na secretaria, conversei com os professores durante suas atividades de planejamento ou nos horários de intervalo e acompanhei o recreio e os eventos na escola.

Além disso, também priorizei ir às formações continuadas de diretores e à SEME sempre que a diretora era convidada. Principalmente quando íamos em setores específicos da SEME, a diretora sempre dizia: “Esse é o Lucas, ele está fazendo um trabalho de doutorado na escola, aí ele fica me seguindo” (NOTA DE CAMPO, FEVEREIRO, 2019). Em geral, esses momentos eram acompanhados de risos pelas pessoas ao redor. Nas formações continuadas, especificamente, alguns diretores reconheciam quem eu era por causa da palestra que desenvolvi em março de 2018.

Todos os registros das minhas observações e das conversas realizadas foram registrados em diários de campo (CAVEDON, 2003). Neles, procurei destacar os acontecimentos do dia, os meus sentimentos e as expressões que as outras pessoas apresentavam à medida que vivenciavam alguma situação. Eu sempre levo comigo um caderno, para realizar notas de campo, e o meu celular, para registrar fotos, gravar áudios ou fazer vídeos. O celular também é importante para eu registrar algumas notas, principalmente porque, muitas vezes, quando estou com o caderno, as pessoas ficam constrangidas. Além disso, utilizo o celular para conversar com a diretora via *Whatsapp*. Posteriormente às minhas idas à escola, utilizo o editor de texto *Word* para expandir as anotações.

As observações foram combinadas, tal como proposto por Cunliffe e Erikssen (2011) e Larsen e Madsen (2016), com entrevistas em profundidade com a diretora, uma pedagoga, duas professoras (uma do turno da manhã e outra da tarde), uma coordenadora e uma mãe, todos representantes do Conselho da Escola, além de dois estudantes do 9º ano. As entrevistas foram guiadas por roteiros semiestruturados, conforme destacados entre os apêndices A e G. Elas foram desenvolvidas, inicialmente, de forma individual, visando alcançar as percepções e os questionamentos críticos dos sujeitos sobre os momentos críticos que vivenciamos no cotidiano escolar.

A proposta foi de que as entrevistas tivessem um roteiro aberto e fossem guiadas pelos momentos de interrupção vivenciados ao longo das observações no/do/com o cotidiano da escola (FERRAÇO, 2007), conforme orientação de Cunliffe e Scaratti (2017). A minha justificativa para realizar as entrevistas está na busca pelo *sensemaking* dialógico e a ressignificação da liderança escolar. As entrevistas foram sempre gravadas em áudio para que eu as utilizasse em outros encontros dialógico reflexivos com esses praticantes.

Assim, minha intenção era que repensássemos criticamente os momentos de interrupção, identificados a partir das observações, por meio dos diálogos reflexivos. Com base nesse processo, foi possível repensarmos, também, o que é a liderança escolar e, para além disso, como esses sujeitos viam-se como líderes na escola. Dessa forma, caminhamos em direção ao desenvolvimento da responsabilidade moral na liderança (CUNLIFFE, 2009, 2014; SHOTTER, 2010b).

Nesse sentido, os diálogos desenvolvidos entre eu e os sujeitos da comunidade escolar visaram perceber a forma como os significados e as interpretações ocorrem a partir das histórias, dos espaços e dos momentos críticos vivenciados pelos praticantes da pesquisa no contexto da escola. A proposta foi que, mediante essas conversas, nós – pesquisador e praticantes – nos engajássemos em momentos de reflexividade a fim de extrairmos significados, até então opacos, sobre o processo da liderança e da prática de pesquisa. Isso permitiu explorar novas conexões, discussões e soluções para o contexto da escola, bem como novas formas de lidar com os problemas cotidianos dessa organização. Dessa maneira, acredito que as entrevistas em profundidade foram importantes para que eu conseguisse ir em direção à coconstrução da pesquisa criticamente reflexiva.

Por fim, desenvolvi encontros com os sujeitos entrevistados, a fim de expor minhas percepções e confrontá-las com as do grupo. Reuni esses participantes para momentos de discussão coletivos sobre os pontos críticos que vivenciamos e sobre as percepções geradas nas entrevistas individuais. Expus essas temáticas e, em seguida, discutíamos a respeito delas, no sentido de que os próprios praticantes coproduzissem novos entendimentos sobre a liderança escolar. Utilizei essa estratégia com o objetivo de revelar movimentos contraditórios (especialmente porque tínhamos diferentes segmentos da comunidade escolar) e buscar, a partir disso, ressignificações sobre a liderança e sobre a prática da pesquisa.

No próximo tópico, discutirei o percurso que propus em termos de processos de interpretação dos “dados” que emergirem das estratégias adotadas para aproximação ao campo. A intenção

foi de que o processo interpretativo definido estivesse alinhado à proposta de coprodução de pesquisa.

8.3 O PROCESSO INTERPRETATIVO DOS “DADOS”

Minha intenção nesta tese é a de que a apresentação dos resultados represente interpretações locais do “aqui-e-agora” (CUNLIFFE, 2011) e que sejam coproduzidas com membros da comunidade escolar. Dessa maneira, proponho que as interpretações da coprodução da pesquisa sejam realizadas a partir das ideias da Poética Social (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996). A poética social é uma prática de pesquisa que está sustentada em uma abordagem dialógica, que considera a linguagem como metafórica e o *sensemaking* como algo dinâmico e incorporado. A partir da poética social, busco destacar a natureza relacional e incorporada dos processos organizacionais, permitindo revelar questões muitas vezes tidas como familiares e não questionáveis no cotidiano organizacional (CUNLIFFE, 2002). Portanto, ela possibilita que adotemos uma postura relacional e dialógica ao estudarmos a construção de significados nas nossas práticas cotidianas (SHOTTER, 1996).

A poética social como perspectiva para entender a liderança foi apresentada em outros estudos, tais como o de Cunliffe (2002), Larsen e Madsen (2016) e Shotter e Cunliffe (2002). Neles, o uso da poética social teve como objetivo ilustrar como as pessoas, no momento das conversações, coconstroem suas realidades de maneiras reflexivas e transformadoras. Isso impacta, por exemplo, a forma como a aprendizagem gerencial é construída tanto por meio do uso de metáforas, como quando líderes se engajam entre si em diálogos criticamente reflexivos (LARSEN; MADSEN, 2016).

Analisar o processo de liderança sob essa perspectiva é uma mudança na qual os pesquisadores devem reconhecer que a maneira como as pessoas se comunicam possui papel crucial no desenvolvimento do contexto organizacional (LARSEN; MADSEN, 2016). No caso dos estudos citados anteriormente, as metáforas e os diálogos criticamente reflexivos foram recursos utilizados para ilustrar que a comunicação, as construções locais e a linguagem constituem as realidades, os conhecimentos e os espaços de ação dos sujeitos. Nesta tese, busco lançar mão de outro recurso não aprofundado nessas pesquisas, que são os usos de formas gestuais dos sujeitos.

Entendo que esse recurso favorece uma análise mais aprofundada da ressignificação da liderança, pois revela suas nuances ao caminhar em direção à natureza encarnada do *sensemaking*, elemento que é parte integral desse processo, conforme definido por Cunliffe e Coupland (2012). Nos trabalhos de Cunliffe (2002) e Larsen e Madsen (2016), a natureza encarnada da poética social e do fazer sentido esteve atrelada à análise das metáforas, que possuem papel central no uso da linguagem e nas nossas maneiras de pensar e falar. No entanto, conforme Shotter (1996) aponta, a natureza gestual das nossas práticas está fortemente atrelada aos nossos entendimentos encarnados. Portanto, é importante avançarmos o uso da poética social para o estudo da liderança oferecendo também um enfoque nas formas gestuais dos praticantes da liderança.

Ao complementar a análise da liderança sob esse ponto de vista, articulado ao recurso dos diálogos criticamente reflexivos, tenho a intenção de reforçar a importância de considerarmos as nossas formas cotidianas de falar e o uso mais prático e gestual das palavras. Isso permite explorar como emergem nossas respostas e expressões aos momentos de interrupção que vivenciamos no cotidiano organizacional. A proposta é que as formas gestuais auxiliam a mostrar aspectos emergentes das nossas relações com o nosso entorno, expondo a criação única, imprevisível e espontânea dessas relações. Nesse movimento, as formas de respostas gestuais apontam para a maneira como revelamos nossas relações com as circunstâncias individuais (SHOTTER, 1996).

Acredito, portanto, que as formas gestuais podem auxiliar no uso da poética social ao chamar atenção para o que há por trás das circunstâncias de nossas conversas, mas que muitas vezes deixamos de ver. Além disso, as formas gestuais auxiliam a revelar as tensões do cotidiano de uma prática e, assim, permitem promover diálogos reflexivos sobre os eventos que levaram ao surgimento dessas formas gestuais. Em grande medida, isso se justifica porque as justaposições dialógicas produzem novos gestos e novas maneiras de apontar para além das nossas circunstâncias imediatas, trazendo à luz novas conexões e relações entre e dentro dos diálogos (SHOTTER, 1996).

Isso pode ser um caminho importante para novos processos de criação de sentido sobre a liderança escolar sejam pensados e praticados. Explorar as formas gestuais pode ser um recurso da poética social importante no sentido de revelar a natureza angustiante da liderança escolar à medida que se vivencia uma prática desconhecida, bem como os dilemas e tensões inerentes a esse desconhecimento.

Acredito que essas contribuições vão em direção à ideia da poética social, que é entender a linguagem como uma ontologia, e não como epistemologia. Análises que a consideram como epistemologia, tal como analistas de discurso, de narrativa e conversacionais, focam na interpretação de palavras, estruturas de linguagem ou conversações e, em alguns casos, codificam histórias ou delineiam temas gerais (CUNLIFFE, 2002). Assim, eles assumem que é possível tirar conclusões sobre a realidade ao encontrar conexões linguísticas causais ou coerentes. Esses métodos estão baseados no pressuposto de que o pesquisador pode analisar de fora do evento ou da conversação que é estudada e, além disso, acessar intenções e sentidos locais por meio da análise dos discursos orais ou escritos.

Embora importantes, esses métodos acabam tratando de um pesquisador “externo” à realidade, que busca decifrar significados relativamente fixos e já feitos. Assim, a linguagem é utilizada para revelar um presente ou um significado preexistente. Isso ocorre a partir da interpretação do pesquisador em relação às subjetividades dos outros. Dessa maneira, tomando como base as ideias de Bakhtin (2011), trata-se de uma postura que está baseada uma abordagem monológica.

O esforço de discutir a linguagem do ponto de vista ontológico é justamente de buscar a prática dialógica na pesquisa. Discutir a linguagem dessa maneira significa assumir que a compreensão das pessoas e as imagens das realidades são produtos do uso cotidiano e contextual da linguagem. Ou seja, os significados são criados à medida que as pessoas se comunicam, sendo a linguagem algo indeterminado, criativo, metafórico e uma prática incorporada (CUNLIFFE, 2002). Portanto, o que percebemos como real e significativo se desenrola e é coconstruído a partir dos processos de comunicação entre as pessoas. Nós não falamos sobre um determinado fenômeno social, mas o coconstruímos à medida que nos comunicamos (LARSEN; MADSEN, 2016; SHOTTER; CUNLIFFE, 2002).

Por isso, a relação dialógica só acontece na existência de enunciados completos oriundos de vários sujeitos falantes (BAKHTIN, 2011). Para o autor, a relação entre esses interlocutores, ao mesmo tempo em que produz a linguagem e os significados, também os faz constituir enquanto sujeitos. A poética social alinha-se a esse entendimento porque está preocupada com nossos relacionamentos responsivos com os outros e com as nossas ambiguidades (SHOTTER, 1996). Para isso, a poética social foca nas conversações vivas ou nos estilos de linguagem dos participantes da pesquisa, nos seus modos de falar e de experimentar e na maneira como constroem sentidos às coisas (SHOTTER, 2000). A minha preocupação ao adotar essa proposta

de análise tem como foco a problemática intersubjetiva, que está no processo de criação de significados (como isso acontece).

Os significados só emergem com o uso da linguagem, o que permite afirmar que signos e vida social estão intimamente conectados e que a linguagem é culturalmente específica. É por isso que, na visão de Cunliffe (2014), a atividade gerencial engloba não apenas linguagens formais, mas, sobretudo, conversações diárias, pois a partir delas são criados significados compartilhados sobre diferentes aspectos. Entretanto, a autora não estabelece uma relação clara de como a coconstrução de significados sobre a liderança acontece. A autora discute com profundidade os elementos que compõem a liderança (intersubjetividade, responsabilidade moral e reflexividade) e, indiretamente, indica que eles possuem relação com o *sensemaking*. Por isso, vou além da abordagem dela ao discutir o processo de criação de sentidos compartilhados na liderança de maneira mais sistematizada, articulando claramente as ideias da liderança enquanto fenômeno intersubjetivo, moral e reflexivo com os recursos do *sensemaking* dialógico.

Buscarei, em virtude da natureza responsiva dos diálogos, considerar o papel do outro ao analisar como criamos significados e ações sobre liderança escolar a partir da prática dialógica. Conforme Cunliffe (2002, p. 134, tradução minha) destaca, “[...] isso significa focar no diálogo responsivo e nos momentos relacionais em que nós (pesquisadores, gestores e membros organizacionais) tentamos moldar e dar sentido ao nosso meio”. Nesse aspecto, os diálogos desenvolvidos nesta tese não ficaram restritos apenas ao gestor, como nos trabalhos de Cunliffe (2002, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011) e Larsen e Madsen (2016), eles incluíram representantes do Conselho da Escola e alunos das séries finais.

Para isso, propus seguir um caminho semelhante ao adotado por Larsen e Madsen (2016), considerando quatro características intimamente relacionados para a condução das análises via poética social. Primeiro, considerando que a poética social trabalha e explora a comunicação focando nas características imaginativas, criativas, sensíveis e incorporadas da linguagem, ao longo das conversas que se desenrolam no cotidiano organizacional (LARSEN; MADSEN, 2016). A partir dessa primeira característica, busquei destacar o envolvimento relacional das pessoas na (re)constituição do processo de liderança escolar. De acordo com Cunliffe (2002) e Larsen e Madsen (2016), isso é possível porque a poética social busca enfatizar como as formas pelas quais falamos e agimos uns com os outros são poéticas e trazem com elas realidades locais.

Por meio do segundo aspecto, busquei compreender o processo de liderança na escola dando atenção a como as pessoas experimentam as experiências no momento em que a vivenciam e, ao mesmo tempo, tentam, colaborativamente, gerar entendimentos sobre o que é certo e errado nesses momentos (CUNLIFFE, 2002; LARSEN; MADSEN, 2016; SHOTTER; CUNLIFFE, 2002).

Em terceiro, o método da poética social propõe que o entendimento sobre uma determinada realidade é coconstruído localmente, no momento das experiências vividas (LARSEN; MADSEN, 2016; SHOTTER, 2000; SHOTTER; CUNLIFFE, 2002). Essa característica da poética social foi importante por possibilitar entender que os significados são coconstruídos de múltiplas formas e continuamente. Isso foi importante para aprofundarmos nos processos de ressignificação da liderança escolar a partir das ideias do *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017).

Por fim, em quarto, o engajamento na poética social pressupõe um posicionamento curioso sobre outras formas de olhar o mundo. Para isso, é importante estar atento aos gestos e às respostas cotidianas que os sujeitos dão uns aos outros, para que espaços de reflexividade sejam abertos e, assim, diferentes compreensões possam emergir (CUNLIFFE, 2002; LARSEN; MADSEN, 2016). Esses espaços são abertos a partir do momento que as pessoas, por meio dos seus gestos e respostas, aceitam explorar os momentos de interrupção (CUNLIFFE, 2002; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; LARSEN; MADSEN, 2016; SHOTTER; CUNLIFFE, 2002).

Com base nessas ideias e visando entender o processo de ressignificação da liderança escolar via diálogos reflexivos, propus concretizar a poética social por meio de três etapas. Pensei nelas como forma de elaborar uma pesquisa cuja preocupação não seja puramente o método científico de análise, mas como construir (no sentido de *crafting a research*) essa pesquisa de forma que ela seja capaz de revelar a maneira como notamos, chamamos atenção e (re)construímos nossos conhecimentos sobre o cotidiano organizacional, de maneira geral, e a liderança escolar, de maneira específica.

Na primeira etapa, transcrevi todas as conversas individuais e qualitativas realizadas e organizei cronologicamente os meus diários de campo. A partir disso, considerei esses materiais como sendo textos permeados de sentidos (BAKHTIN, 2011). Em segundo, seguindo algo semelhante ao que Cunliffe e Erikssen (2011) realizaram, adotei como foco de análise as conversas e os eventos que apresentaram momentos de interrupção. A ideia foi que os participantes da pesquisa – pesquisador e praticantes – selecionassem os momentos que lhes

causaram surpresas ao longo das observações e das entrevistas e que foram o ponto de partida para os diálogos reflexivos.

Para isso, tomei como base para escolha desses momentos aqueles que tinham relação com aspectos que permeassem a liderança escolar (GÜNTHER, 2017; LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; SOUZA, 2012; SPILLANE, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) e que pudessem gerar momentos de interrupção, conforme destaquei anteriormente: a influência que o diretor de escola pode exercer/sofrer nos/dos/com outros no desenrolar das atividades no cotidiano escolar; os processos de mobilização; a construção do “trabalho em equipe”; e as orientações envolvendo práticas de ensino e aprendizagem. A ideia foi ler e reler os “dados” e procurar por essas surpresas e pela explicação de conceitos que as explicassem (AGAR, 2009). Assim, foi realizado um processo de (re)pensar e (re)finar a compreensão da liderança e da sua ressignificação.

Esses momentos, ao serem identificados, atuaram como ações que guiaram entendimentos antecipatórios, maneiras pelas quais podemos enxergar conexões, novas possibilidades e inícios de mudanças (SHOTTER, 2010b), como no caso da liderança escolar, foco deste estudo. Conforme destaquei anteriormente, esse é um elemento fundamental para entender o processo de ressignificação da liderança escolar via *sensemaking* dialógico, pois esses momentos dos diálogos e das observações que considerei para análise podem gerar “teorias” que os praticantes da escola pública são capazes de carregar ao longo de suas práticas diárias e guiá-los em suas ações futuras.

Esse processo ocorreu a partir de encontros que tive com membros do Conselho Escolar. Em um primeiro momento, preparei uma apresentação com os principais pontos que de alguma forma impactaram minha presença na escola. Nessa etapa, solicitei que os pais, professores, coordenadora e diretora presentes corrigissem minhas percepções e intervissem nos meus entendimentos. Esse encontro ocorreu em quatro dias consecutivos, com duração média de 3 horas e meia cada, pois houve participação considerável dos membros do conselho escolar. Destaco que as falas desses sujeitos confrontavam não apenas as minhas percepções, mas em várias situações eles mesmos apresentavam divergências e questionavam-se em relação aos temas discutidos.

Isso foi importante para que eu fizesse uma segunda apresentação, uma semana depois, no sentido de retornar à escola e solicitar, mais uma vez, que os participantes avaliassem a nova análise que fiz e propusessem outras considerações. Dessa vez, foi necessário apenas uma tarde

de conversa, havendo algumas correções quanto ao que eu havia abordado nas minhas análises. Essa repetição de encontros permitiu que eu alinhasse melhor qual caminho seguir em termos de análise da ressignificação da liderança naquele contexto, pois levou em consideração o envolvimento e participação efetiva de pesquisador e praticantes nesse processo. Ou seja, adotar essa estratégia foi importante no sentido de ter permitido visualizar os processos relacionais de ressignificação da liderança.

Por fim, seguindo as propostas de Cunliffe (2002) e Shotter (1996), identifiquei nos textos referentes aos momentos selecionados recursos que envolveram maneiras poéticas e imaginativas de conversações. Esses recursos envolveram a) o uso de metáforas (imagens ou analogias que nos permitem enxergar conexões); b) declarações gestuais (por exemplo, apontar para algo ou alguém e um “olhar perdido” durante uma conversa) e instrutivas (por exemplo, “faça isso”, “termine isso até amanhã”, “olhe para aquilo”) ao longo das conversas; c) formas de conversas que revelam novas possibilidades (por exemplo, quando falamos “imagine”, “suponha que a gente olhe assim” e “pense no que aconteceria se...”); d) o uso de comparações (por exemplo, o uso de jogos de linguagem ou de frases de maneiras incomuns) de modo que criam uma circunstância em que as diferenças são percebidas e articuladas, gerando novos pensamentos (SHOTTER, 1996).

Esses recursos são importantes de serem analisados por que eles chamam atenção para como e em que condições damos sentidos aos fenômenos sociais e, sobretudo, para os momentos em que vemos esses fenômenos de maneiras diferentes (CUNLIFFE, 2002). Isso torna-se viável à medida que a poética social permite explorar justamente o que os participantes desta pesquisa tomam como natural no cotidiano da escola, da liderança escolar e da pesquisa e de que maneiras criam novas possibilidades a partir da prática reflexiva.

Assim, mais do que utilizar a linguagem como um meio para representar uma realidade externa, busco discutir a linguagem como uma ontologia e, portanto, um meio de constituição da realidade. Dessa maneira, a ideia é que, conforme forem desenvolvendo o senso crítico sobre suas práticas cotidianas, os sujeitos da pesquisa intervenham nas suas realidades (a diretor na liderança e no contexto social da escola e o pesquisador na prática de pesquisa) e construam conhecimentos-de-dentro e socialmente úteis (CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2000).

Acredito que esse caminho está alinhado à postura epistemológica, metodológica e ontológica que proponho nesta tese. Justifico isso porque busco ressaltar que o processo interpretativo da

liderança escolar não é apenas oriundo das minhas percepções ou surpresas sobre aquilo que vivenciarei no campo, mas, sobretudo, é fruto das sutilezas dos relacionamentos construídos na e pela comunidade escolar no cotidiano organizacional. Entendo que essas sutilezas relacionais estarão incorporadas nos relatos das observações e nos trechos das conversações a serem apresentados neste estudo.

9. ANÁLISE DOS DADOS

9.1 AS DINÂMICAS RELACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A COCONSTRUÇÃO DA LIDERANÇA

Os meses de observação permitiram experienciar os dilemas e o caráter único das relações da comunidade escolar. Vivenciamos muitas situações inesperadas e emergentes no dia a dia da escola que vão de encontro à ideia da “instrumentalização” da liderança (CUNLIFFE, 2014). Esses acontecimentos levam profissionais da escola a muitas vezes extrapolar aquilo que é prescrito para eles fazerem e a encontrar reinvenções de saída (FERRAÇO, 2007; POUBEL; JUNQUILHO, 2019). Destacarei as situações que mais nos impactaram e geraram abalos nas práticas cotidianas da escola (GREIG ET AL., 2013), sendo, portanto, importantes fontes para o desenvolvimento dos diálogos reflexivos.

Esses eventos são quase sempre acompanhados por outros imprevistos que geralmente envolvem lidar com aspectos relacionais da comunidade escolar. Vivenciamos situações em que um pai ameaçou um aluno que beijou a filha dele. O pai ficou esperando o menino na saída da escola, tendo sido necessário chamar o pai para a sala da direção. A diretora comentou com ele que a menina também foi conivente com a situação. Nesse momento, o pai chorou, pois ele é pastor e sentiu-se envergonhado com o que ocorreu. Posteriormente, a diretora comentou comigo: “Eu fiquei com muita pena, porque eu me coloquei no lugar dele enquanto mãe”.

Também tivemos experiências de briga entre alunas. Em meio ao ocorrido, as famílias ficaram irritadas, o que nos deixou apreensivos de algo mais grave ocorrer, principalmente alguma vingança. Nesse caso, a diretora precisou intervir e disse que iria trocar uma das alunas de turno para amenizar o problema gerado. Uma das meninas chorou, pois teria que trocar de turma. A outra ficou com vários arranhões e machucados pelo corpo.

O “telefone sem fio” foi outra característica marcante, gerando situações conflituosas e contraditórias que impactavam o cotidiano escolar. Acontecimentos como a de uma cuidadora de um aluno com deficiência, que conversou sozinha com a mãe e disse que a professora da turma não passava atividades diferenciadas para a criança, exemplificam esse tipo de abalo das práticas relacionais na escola.

Outro evento crítico ocorreu em um dia comemorativo para as crianças, que poderiam ver filme na unidade de ensino. A participação não era obrigatória e os pais que desejassem que seus filhos assistissem aos filmes teriam que manifestar interesse. Como houve muita demanda e o espaço da sala multimídia não comportava a todos, foi necessário realizar um sorteio. No entanto, uma mãe ficou revoltada porque, segundo ela, uma professora sugeriu que seu filho não havia conseguido o ingresso por ter sofrido racismo por parte da escola. A diretora, a coordenadora da tarde e uma pedagoga precisaram conversar com essa mãe e explicar todo o processo de escolha dos alunos, destacando que tudo foi feito mediante sorteio.

Com a professora, foi necessária uma reunião para esclarecer todos os fatos, que foram registrados em ata. A professora, uma senhora negra, pouco falou. Durante toda a reunião, ficou cabisbaixa. Quando comentou algo, foi em voz baixa, como se estivesse envergonhada e acuada. Disse que tudo não havia passado de um mal entendido e que ela não acusara a escola de racismo para a mãe. Ela era professora temporária e já apresentava problemas em sala, como pouco domínio em relação aos alunos e atrasos nos planejamentos de aula. A escola já havia recebido reclamações de pais e da coordenadora em relação a esses aspectos.

Esse acontecimento foi o estopim para que a diretora comentasse que a situação dela estava difícil na escola, pois ela não estava conseguindo desenvolver seu trabalho adequadamente. Além disso, a diretora disse que ela precisava interagir mais com os outros professores da escola e com o setor pedagógico, algo que todos os presentes na reunião concordaram. Comentou, mais de uma vez, a regra de que professores não devem falar sozinhos com os pais. A fala da diretora foi: “Você precisa se incluir mais no grupo, não dá pra ficar isolada assim. Você não está nem no grupo de *Whatsapp*.”. Nesse momento, a professora chorou, pediu desculpas e tentou justificar-se dizendo que estava em uma turma (2º ano) na qual historicamente ela não trabalhou. Disse, também, que aquele trabalho era importante para ela, pois o marido estava desempregado. Os presentes tentaram acalmá-la, orientando-a sobre as regras da escola e sobre o apoio que ela pode ter do pedagógico e da coordenação.

Esse evento foi impactante para mim porque tratava-se de uma situação complexa. Por um lado, havia, de fato, problemas acontecendo na turma dessa professora e que geravam insatisfações na comunidade escolar. Fragilidades no processo de ensino-aprendizagem foram apontadas pela equipe pedagógica. Por outro lado, percebi que as condições nas quais essa professora vivia e trabalhava eram pouco consideradas na escola. Ela não tinha celular compatível para usar o *Whatsapp*, por exemplo, além de ter deixado claro os problemas que tinha em casa com o

marido. Poucas semanas depois desse ocorrido, a professora saiu da escola e teve o contrato encerrado pela SEME, algo que era desejado pelo Corpo Técnico Administrativo da unidade de ensino.

Alguns acontecimentos tomavam proporções de difícil resolução, pois envolviam vários segmentos, múltiplos interesses e jogos de poder diferenciados. Foi o caso, por exemplo, das mudanças ocorridas na pré-escola. Um dia antes das aulas começarem, tivemos um encontro com os professores para boas-vindas. A diretora, em sua fala, demonstrou estar ansiosa com as dificuldades a serem enfrentadas durante o ano, em especial no início das aulas. Não à toa ela comentou comigo, no dia da reunião, que estava “ansiosa, com dor de barriga”.

A principal preocupação era com a ida da pré-escola para outro espaço da rede municipal, o que reduziria o número de alunos na unidade de ensino, deixaria salas ociosas e levaria a insatisfação de muitos pais. No início de fevereiro, a escola contava com 561 alunos, sendo 75 da educação infantil. A mudança implicaria, também, na vida de alguns alunos. Muitos possuem irmãos ou primos menores e os levam até a escola, auxiliando os pais que não têm condição de exercer esse papel em função, principalmente, do trabalho.

Essa mudança, portanto, implicaria na dificuldade para algumas famílias reorganizarem suas agendas e dinâmicas diárias. Além disso, possivelmente impactaria a relação de professor por turma e o local de lotação de alguns docentes (o que eles chamam de “cadeira”). A diretora disse que isso não era uma decisão dela, mas da hierarquia que existia e de mudanças que a SEME estava propondo.

Ela tentou reforçar junto aos professores um senso de coletividade, adotando maneiras poéticas de conversações a partir de metáforas (LARSEN; MADSEN, 2016; SHOTTER, 1996) quando dizia que “eu não sou nada sem vocês, nós somos uma equipe, realmente uma família”. Essas mesmas características imaginativas e incorporadas da linguagem (CUNLIFFE, 2002; LARSEN; MADSEN, 2016) também foram muito utilizadas por outras pessoas na escola, principalmente em momentos de reunião de professores e encontros com os pais.

Após muitas explicações, negociações e mudanças de horários, boa parte dos professores conseguiu permanecer nas mesmas turmas do planejamento inicial. Três professoras decidiram trocar a “cadeira” para outra unidade de ensino, entre elas a própria diretora, que fez isso para amenizar a sua imagem, como ela mesma disse para mim no dia seguinte.

Já com as mães dos alunos da pré-escola, as primeiras semanas de fevereiro foram de intensas conversas. Algumas delas não sabiam que a SEME tinha trocado a data de início das aulas para 13 de fevereiro (no calendário municipal, as aulas iniciaram no dia 05 de fevereiro), em virtude da troca de espaço, e foram à escola mesmo assim. A diretora sempre falava que “a pré-escola desceu”. A unidade de ensino fica em um bairro mais alto de Cachoeiro de Itapemirim e a pré-escola foi para uma unidade que exigia descer o morro até um local alugado pela Prefeitura, que fica a cerca de um quilômetro de distância. Por isso a gestora comentava isso.

Durante vários dias, pais, mães e avós alegavam que gostariam de ficar no espaço onde a escola funciona atualmente. E disseram que, no ano anterior, a Secretária de Educação havia dito que uma sala de pré-escola ficaria na unidade de ensino para as mães que desejassem isso. Os debates eram quase sempre cercados por insatisfação de pais e de professores, pois muitos não gostaram dessa decisão abrupta.

Uma alternativa encontrada por docentes e pelo Corpo Técnico Administrativo (pedagogas, coordenadores e a diretora) foi de listar o nome das mães que gostariam de permanecer na escola e levar essa demanda para a SEME. O espaço da secretaria foi utilizado para isso, mas sempre era deixado claro pelos profissionais da escola que, naquele momento, todos deveriam ir para a “nova pré-escola”, pois tratava-se de uma determinação da SEME. Além disso, a diretora destacou que poderia tentar trazer pessoas da SEME para conversar com as mães. Essa era uma forma inicial de acalmar os ânimos das famílias, no sentido de mostrar para elas que algum encaminhamento seria tomado.

Especificamente para os profissionais da escola, outras duas preocupações eram recorrentes. A diminuição do número de alunos prejudicava o recebimento de recursos na unidade de ensino e havia a possibilidade de ações do Ministério Público, pois a escola ficaria com várias salas ociosas. De fato, o Ministério Público esteve na escola para ver as salas de aula vazias, tendo sido questionado o motivo de ter havido a ida de algumas turmas para outra escola, mesmo a unidade de ensino tendo salas suficientes. Isso era algo que a diretora já esperava que fosse acontecer, pois muitos pais comentaram com o “vereador do bairro” (como se fosse um líder comunitário que tem acesso à Câmara de Vereadores) a respeito disso, além do fato de o vice prefeito ter ido à escola questionar tal situação.

Os acontecimentos até aqui discutidos são importantes, pois reforçavam o caráter político nas escolas públicas, de maneira geral, e na liderança escolar, especificamente (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SOUZA, 2012; PARO, 2010). Marcadamente, as negociações e os

debates na comunidade escolar tornavam-se complexos porque havia múltiplos interesses da comunidade, tendo o vereador do bairro como principal articulador, e dos professores, coordenadores, pedagogas, terceirizados e diretora da unidade de ensino.

Nesse contexto, percebi o impasse para que os pais tivessem um canal de comunicação com a escola, especialmente com o setor pedagógico e com a diretora. Isso ocorria em meio à falta de pedagogas e coordenadores e à dificuldade de a diretora conseguir atender a várias emergências cotidianas ao mesmo tempo. Escutei reclamações de alguns pais por não a encontrarem na escola, principalmente à tarde.

A ausência dela era causada pelas muitas reuniões que ela tinha na SEME, pelas várias demandas e imprevistos que surgiam na escola e porque ela chegava após a entrada dos alunos no turno vespertino, em função do horário de almoço. Já em relação ao setor pedagógico, os pais alegavam que só eram chamados se o filho tivesse algum mau comportamento ou notas ruins, mas nunca eram recebidos para outras discussões, como atividades didáticas diferenciadas.

Paralelo a isso, a unidade de ensino ficou quase os três primeiros meses do ano com o Conselho Escolar (CCE) não formalizado em função da saída de alguns membros entre 2018 e 2019, entre eles a própria diretora. É importante destacar que as reuniões do Conselho Escolar começaram apenas em meados de abril, quando houve a devida formalização em cartório e em instituição bancária. Em um dos primeiros encontros, participaram apenas eu, a diretora e duas professoras. O que me impactou foi o fato de as reuniões e os registros serem utilizados para formalizar decisões já tomadas. Além disso, o entendimento do “poder que o conselho tem” (FALA DA PEDAGOGA) está atrelado à formalidade dele em cartório. Ou seja, o foco não está em como a prática do conselho escolar pode resultar em importantes ganhos para a escola, mas na sua legalidade e na responsabilidade formal que isso gera aos participantes, conforme também destacado nos trabalhos de Drabach e Souza (2014), Nunes (1999) e Souza (2019). Concomitante a isso, não há uma participação efetiva da comunidade, algo já destacado em outros trabalhos (LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; PARO, 2010; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Essas situações foram desempenhadas ao longo de todo o período em que fiz as observações e são naturalizadas e não questionáveis no cotidiano escolar. Em conversa com a mãe participante do CCE, questionei sobre como ela se enxergava no Conselho, sobre o porquê de o formato das reuniões ser dessa maneira e sobre o conteúdo das discussões. Isso permitiu um processo de

ressignificação do que é ou deveria ser o Conselho Escolar para ela e para o cotidiano da escola. A ideia do CCE não como algo apenas consultivo, para deliberação de recursos e confirmação das contas da escola, mas de debate sobre as experiências vividas no cotidiano da escola.

ENTREVISTADOR: E como o conselho pode ajudar nas ações de liderança da escola?

MÃE: Eu vejo o Conselho mais na questão financeira. Se está correta, se está sendo cumprida, as necessidades da escola, entendeu? Creio que o conselho é mais pra isso.

ENTREVISTADOR: Mas por que as reuniões acontecem mensalmente, e por que não se amplia mais o tema de decisões do conselho de escola? Como você se enxerga nessas reuniões?

MÃE: Minha visão é o seguinte, o conselho ele existe uma vez por mês só pra dizer que foi prestado uma conta, né? Você vai ali, vai olhar papéis, você não tem aquele acompanhamento. Durante o mês acontece muita coisa. Só pra você ter uma noção, sexta-feira eu fui abordada com uma conversa na porta da escola, que me abalou muito. E a pessoa chegou a falar pra mim assim ‘você faz parte do conselho, você poderia fazer algo’. Uma pessoa financeiramente pobre, e eu não sei nem se tem marido, ela é mãe de três filhos. Ela entende, isso é o que ela me relatou, que o filho dela não é uma criança fácil, que ele tem algum problema, que ele é desleixado, ele não quer saber de nada. Ela falou que acabou discutindo com a pedagoga e com a diretora. Eu não me recordo se foi a pedagoga ou se foi a diretora que falou com ela, que se ela não estiver satisfeita, ela procure outra escola, que se for pra ficar botando filho no mundo pra não saber criar, não saber educar...tipo, ‘para de ficar fazendo filho’. E eu ouvi aquilo e fiquei muito indignada. Você falou com ela assim porque essa pessoa é negra? Isso é racismo? Ou por que ela é uma mãe incompetente? Às vezes essa pessoa está precisando de ajuda. Às vezes, essa pessoa está precisando de um psicólogo.

Nesse momento, temas relevantes começam a ser trazidos à tona, como um suposto caso de negligência ou de racismo na escola, a necessidade de rediscussão das práticas de ensino-aprendizagem, a necessidade de psicólogos e assistentes sociais na unidade de ensino e a dinâmica relacional entre professor e pais/responsáveis dos alunos.

Mesmo no caso do aspecto financeiro, que foi o foco da fala inicial dela, a discussão sobre a alocação das verbas municipais e federais acaba sendo mínima. A verba para custeio (obras, materiais de consumo e serviços, por exemplo) passou a representar 80% do que vem do município para a escola, sendo que os outros 20% devem ser para capital (material e equipamentos, por exemplo). No ano de 2019, a escola recebeu do município R\$ 53.440,00, sendo R\$ 8.080,00 para Educação Infantil e R\$ 45.360,00 para Ensino Fundamental. Já a verba federal representou R\$ 16.600,00, em metade deve ser para custeio e a outra metade para capital.

O debate do uso dos recursos é importante porque a SEME não iria mais ajudar nas obras de infraestrutura das unidades de ensino, que ficarão responsáveis por arcar com esse tipo de serviço. No entanto, essa é uma atividade que demandará altos gastos para a escola, o que gerou dificuldades para a diretora de como lidar com as verbas. Além disso, a escola já havia utilizado

verbas para obras (por exemplo, melhorias nos banheiros, na cozinha, na quadra, na sala de aula onde ficaria uma das turmas de Educação Infantil e nos acessos de alguns corredores da escola), mesmo sem a aprovação do CCE, já que ele não havia sido regularizado.

Essa situação chamou minha atenção por revelar a dificuldade de formalizar o CCE, tanto no sentido de encontrar pessoas para participarem quanto no aspecto burocrático de registro em cartório e de autorização de conta bancária. Além disso, foi impactante para mim a dificuldade de reunir a comunidade nas reuniões, seja por desinteresse das famílias, seja pela visão meramente instrumental que se construiu do CCE. Isso prejudica as tomadas de decisões coletivas sobre as ações da escola, de maneira geral, e no debate sobre as verbas, já que o CCE deve deliberar sobre isso.

Nesse sentido, as reuniões previamente agendadas com os pais acabavam tornando-se os principais espaços de discussão direta entre escola e comunidade, embora com participação também limitada das famílias. Esses encontros acontecem com todos os familiares juntos, independente das turmas que seus filhos estudam, ou separadamente, turma por turma. No primeiro caso, são tratadas questões que impactam toda a unidade de ensino, como decisões direcionadas pela SEME, apresentação de professores e alunos, uso de espaço, definição de regras, divulgação de datas comemorativas e estímulos para que os pais estejam presentes na vida escolar dos filhos. Geralmente elas acontecem à noite, na quadra da escola.

No primeiro dia de aula, por exemplo, foi realizada à noite a reunião de pais. Foi uma reunião para apresentar a diretora, o novo Conselho de Escola e as ações a serem tomadas durante o ano letivo. Foram pontuadas as festividades envolvendo os 20 anos de existência da escola, que ocorreu no dia 27 de maio de 2019, e um show de talentos com os alunos, visando a participação maior deles na semana da criança, que ocorre em outubro. A reunião também serviu para reforçar a necessidade de as famílias estarem presentes no cotidiano da escola e da vida escolar dos alunos.

Estiveram presentes cerca de 60 pais e mães, o vereador do bairro e alguns dos servidores da escola. Também tive a oportunidade de apresentar a pesquisa para a comunidade escolar, sendo bem recebido. A diretora ficou satisfeita com a quantidade de pais presentes, mas ressaltou para mim que o que mais a desanima é que existem muitas famílias que deveriam estar presentes, mas não têm interesse pelas atividades escolares. Na visão dela e de uma das pedagogas, aqueles que estiveram na reunião são os que geralmente cobram mais dos seus filhos e ficam mais atentos às questões envolvendo rendimento e comportamento na escola.

Já nas situações em que se separam os pais por turmas, são discutidos assuntos pontuais, como rendimento dos alunos, frequência, formatura e explicação sobre a aplicação de provas estaduais e nacionais. Eu tive a oportunidade, por exemplo, de conversar com pais e alunos do 9º ano para falar sobre o processo seletivo para os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), pois, como professor do Ifes, fui demandado pela escola para apresentar o que é e como funciona o Instituto Federal. A taxa de participação das famílias nesses encontros não é alta. A alegação da comunidade escolar para isso acontecer é a dificuldade do horário, já que muitos trabalham o dia inteiro e chegam cansados em casa no fim do dia. Além disso, há o argumento de que muitos pais não têm interesse em acompanhar a vida escolar dos alunos.

Isso não significa, entretanto, que a comunidade não se mobilizava em alguns momentos. Diante das dificuldades encontradas pelos servidores da escola no primeiro semestre do ano, principalmente por conta da pré-escola, os pais organizaram abaixo-assinado e conversas via *Whatsapp*, tendo o apoio do vereador do bairro para que mais turmas de pré-1 e pré-2 ficassem na escola. Essa mobilização, apesar de não ter sido articulada pela escola, foi importante para facilitar as negociações da diretora com a SEME. Além disso, alguns pais, principalmente das séries iniciais, possuíam grupos no *Whatsapp* para discussões de temas que estivessem relacionados às turmas de seus filhos, como organização de eventos, ajuda nas tarefas dos estudantes, ações da escola e atuação de professores.

Diante disso, coloquei em debate na conversa que tive com o Conselho Escolar, já no final do segundo semestre de 2019, as dinâmicas de comunicação entre escola e comunidade. O diálogo desenrolou-se da seguinte forma:

MÃE: Eu concordo assim, eu acho que no início do ano tinha que ser dado essa reunião com as turmas e dizer: “as regras são assim, assim, assim...”. A escola é companheira dos pais, os pais são preocupados com a escola, mas a escola tem regras que nós não sabemos.

PROFESSORA 1: Mas quando tem reunião geral nós colocamos...

MÃE: Mas aqui, quando é que nós temos reunião geral?

PROFESSORA 1: Esse ano eu não sei se teve, mas...

MÃE: Não, porque eu não vejo reunião nessa escola não.

PROFESSORA 2: Teve uma à noite.

PROFESSORA 1: Todo ano tem uma à noite, sim...

PROFESSORA 2: Mas eu acho que essa que teve à noite não foi aquela de apresentar funcionário, e tudo o mais... eu acho que foi uma geralzona pra botar outros assuntos.

PROFESSORA 1: Mas teve.

MÃE: Mas é isso que eu tô te falando, entendeu, eu não sei até onde eu posso ir, o que eu posso fazer. É onde que entram as contradições.

PROFESSORA 2: Talvez a gente tenha voltado naquela primeira situação, o corriqueiro...Passa despercebido, né?

COORDENADORA: É, talvez passe despercebido.

PROFESSORA 1: Eu também acho. A gente tem que escutar mais mesmo. A escola precisa escutar os pais, acho que tem que ter esse diálogo. Não pode ser ‘eu decidi algo e acho que é isso daí’. E não é só aqui não essa correria.

Esse trecho nos mostra pontos importantes. Inicialmente, o dialogismo permitiu que os participantes se questionassem entre si, algo crucial para a coprodução da pesquisa (CUNLIFFE, 2008; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015; HIBBERT; SILLINCE; DIEFENBACH; CUNLIFFE, 2014; MACINTOSH ET AL., 2012; SHOTTER, 2003). É o que podemos perceber quando a mãe questiona em que momento e em que condições existe reunião geral na escola. Isso gera o momento de interrupção e um abalo nas práticas cotidianas (o “corriqueiro”), pois questiona-se o que esses encontros representam para a comunidade escolar e a finalidade deles ocorrerem. Ou seja, há uma tentativa de repensar as reuniões com os pais, vistas como meramente formais no cotidiano escolar, ao ponto de ser difícil até de lembrarem-se quando ocorreu ou se efetivamente ocorreu.

Paralelamente, o trecho mostra o processo criticamente reflexivo, pois revela o certo silenciamento dos familiares por parte da escola (“A gente tem que escutar mais mesmo”) e o questionamento de quem somos nessa relação cotidiana (“Não pode ser ‘eu decidi algo e acho que é isso daí’”). A prática de silenciar, em certa medida, a comunidade apareceu nos diálogos que desenvolvemos nas rodas de conversas com o Conselho Escolar.

A troca de olhares entre a diretora e a pedagoga foi muito intensa no decorrer desse encontro com o CCE, que foi a primeira reunião que tive com eles para debater os momentos de interrupção que vivenciamos. Esse comportamento representava uma forma gestual de surpresa em relação às demandas e às opiniões levantadas pela mãe e pelas professoras. Percebi que, de certa forma, elas foram surpreendidas quando externamos e reconhecemos a existência de temas mais polêmicos e sensíveis à gestão escolar. Em resposta a essa situação emergencial dos diálogos, foi possível notar como as duas mais escutaram do que opinaram na primeira roda de conversa que desenvolvemos.

Já na segunda roda de conversa, houve uma participação muito maior da diretora e da pedagoga. Elas foram mais preparadas para o encontro e discutiram de forma mais alinhada sobre os assuntos que surgiam da conversa. Em alguns momentos, também foi possível perceber uma tentativa de “silenciar” a mãe e confrontar mais as minhas ideias, diferente do primeiro encontro. Esse movimento não foi feito apenas pela diretora e pela pedagoga, mas também pela coordenadora e pelas professoras.

Isso nos permite traçar algumas reflexões. Pensando nas ideias do *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017), os diálogos foram importantes para revelarem e reforçarem a opacidade e o movimento de diversas situações: o certo “silenciamento” da comunidade quando suas ideias são confrontadas, o uso meramente formal do Conselho Escolar e o distanciamento entre a prática cotidiana e aquilo que é preconizado pela SEME. O movimento e a opacidade são elementos importantes de serem identificados porque revelam os diferentes pontos de vista entre os praticantes e a dificuldade de lidar com os outros (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010b). Mas foi justamente a partir disso que novos entendimentos da liderança foram coproduzidos, conforme apontarei adiante.

Além disso, tendo como base os entendimentos de Cunliffe e Coupland (2012) e Shotter (1996), é possível também identificarmos como essas situações estão encarnadas nas práticas de liderança. Isso ocorre, segundo os autores, porque revelar e discutir esses eventos promovem formas gestuais de resposta durante o desenvolvimento dos espaços de reflexividade. Assim, foi possível notar a troca de olhares, o silêncio quando eu inseria na discussão algum momento de interrupção que vivenciamos, o tom de voz mais elevado quando opiniões contrárias surgiam (muitas vezes interrompendo quem estava falando) e a frustração e o incômodo pela falta de soluções imediatas ao longo dos diálogos.

Isso ocorre a partir da percepção de que a liderança envolve uma série de contradições, como a própria mãe coloca, em função da sua natureza distribuída (SEBASTIAN; CAMBURN; SPILLANE, 2017; SPILLANE, 2015). Além disso, existe o entendimento compartilhado da importância de isso ser levado em consideração pela comunidade escolar.

Nesse aspecto, evidenciamos um entendimento encarnado de tentativa de culpabilização dos outros, principalmente da comunidade. Isso ficou muito claro no diálogo abaixo, quando conversávamos sobre a dificuldade de aproximação entre escola e família. A diretora e a mãe apresentam o sentimento de frustração quando percebem que as perspectivas de participação das famílias são baixas e quando não se tem uma sensação de reciprocidade por parte dos pais.

COORDENADORA: Eu não consigo ver enquanto uma briga, mas eu vejo a necessidade urgente de aproximar a comunidade com a escola.

DIRETORA: Isso até foi falado no dia de estudo...

COORDENADORA: Acho que foram colocados vários pontos na escola e essa possibilidade precisa acontecer, precisa resgatar isso, mas eu não vejo como...

ENTREVISTADOR: Quais alternativas podemos pensar para que esse resgate aconteça?

MÃE: Às vezes a família... por exemplo, hoje eu não estou trabalhando fora, estou disponível no meu horário...

DIRETORA: ...mas tem muita família que depende daquilo pra sobreviver, porque nem todo trabalho é flexível...

MÃE: Mas quando eu trabalhava, eu fui impossibilitada várias vezes de participar de evento, não porque eu quis. Eu já tomei ‘balão’ em firma [referindo-se a ter sido repreendida] porque eu desacatei, ‘eu vou, eu vou’, quem sempre vinha nas reuniões era meu marido, **então isso frustra**. E a escola, que diz que os pais não são presentes, mas vai ver e o horário não dá...E muitas vezes a escola abre essa possibilidade depois do horário e não vem também.

DIRETORA: A gente tem como exemplo, né, alunos do nono ano. Formatura já tá aí... eu fiz uma reunião sete horas da manhã, não é, não foi, vieram, acho que cinco pais. Aí, mediante a isso, “gente, vamos fazer, então, no horário da noite”, aí pensamos num horário, seis horas? “ah, não, seis horas o pessoal tá saindo do serviço”, seis e meia? Fizemos dezenove horas, eu e a pedagoga ficamos aqui... veio... vieram quantos?

PEDAGOGA: Treze.

DIRETORA: Treze pais, numa turma de quarenta alunos... e assim foram várias, entendeu? **Então, a gente enquanto escola, a gente se frustra**, porque a gente tenta fazer, né, porque, por exemplo, nesse dia, eu não ganhei hora extra, nem a pedagoga, a gente estava aqui disponível pra poder levar uma coisa pra eles, que era a questão da formatura, e mesmo assim você não vê o retorno, aí, nós que estamos de frente, a gente acaba o que, ficamos frustrados, ficamos decepcionados, e desmotivados, porque, poxa, a gente tem feito tanto e o que que a gente tá tendo de retorno?

Nesses diálogos, podemos perceber uma visão compartilhada de que a aproximação entre escola e comunidade é difícil. Além disso, há um forte pessimismo de que isso um dia ocorrerá, pois já foram tentadas diversas situações que não surtiram efeito. A identificação e a análise dessas formas gestuais são importantes para caminhar em direção ao que Shotter (1996) propõe, no sentido de revelar a emergência do processo relacional único dos fenômenos sociais.

No caso dos diálogos acima, há o recurso na fala dos participantes de que a culpa maior pela dificuldade de aproximação entre escola e comunidade é dos pais e/ou responsáveis. O que permite apontar para essa configuração relacional da liderança, dentre outros pontos, são respostas gestuais que demonstram a frustração e o descontentamento, pois supostamente a escola já fez diversas ações que seriam necessárias para um estreitamento na relação dos diferentes segmentos da unidade de ensino.

Esse posicionamento conflitou com situações que vivenciamos nos meses em que estive na escola, quando pais reclamavam por não encontrarem a diretora na entrada dos alunos da tarde, com o baixo estímulo à participação no Conselho Escolar ou com a dificuldade de lidar com os problemas sociais das famílias. Diante disso, inseri na discussão um ponto que quase todos comentaram nas entrevistas individuais, que é a importância de termos psicólogos e assistentes sociais nas escolas.

ENTREVISTADOR: A questão dos psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, essa questão da legislação, ela realmente pode contribuir?

COORDENADORA: Teve uma época que nós tivemos um programa que estagiários de uma Instituição de Ensino, não foi?

PEDAGOGA: Na verdade, o que acontece? É colocado pra gente, quando os estagiários, eles passam por esse processo, eles definem que tipo de estágio eles querem fazer de acordo com a escrita dos documentos lá que eles... não só a escrita, mas a preferência deles, aí tem o psicólogo que vai cuidar de uma empresa privada, tem o psicólogo que vai cuidar de escolas, em especial, tem vários nomes, e pouquíssimos são aqueles que optam pela escola. Na verdade, na turma dele, eram só dois, foram os dois que vieram pra cá. Pelo menos foi isso que ele colocou pra mim naquele período que eles estavam aqui. Que tem, mas pra escola ninguém quer.

ENTREVISTADOR: Mas foi uma boa experiência?

PEDAGOGA: Foi...

ENTREVISTADOR: Mas era só pros alunos ou...

PEDAGOGA: Não, não, teve um tempo que eles atenderam os funcionários...

ENTREVISTADOR: Os funcionários, mas as famílias, não?

PEDAGOGA: Não. Família, não, só aluno e funcionário.

Essa medida foi adotada em alguns anos, por meio de parcerias com instituições privadas de ensino superior, sendo vista como um evento importante e que gerou boas experiências. Entretanto, a atuação desses profissionais não contemplava os pais ou responsáveis dos alunos, nem a relação entre eles. Sendo assim, questionei como os participantes do diálogo se viam diante disso e o porquê de termos esse tipo de situação.

PEDAGOGA: Infelizmente faz sentido. Eu penso que a escola, ela tá muito amarrada por causa disso, com todos esses pontos colocados aí e pela necessidade urgente que a gente enxerga de ter uma política pra isso...

PROFESSORA 2: [...] a responsabilidade tá caindo muito em cima da escola... essa responsabilidade não é nossa. Por exemplo, a gente tem a responsabilidade de informar a família do que tá acontecendo, mas não é nossa responsabilidade dizer pra família que ela precisa saber, isso tinha que [vim] da família. A gente precisa abrir os portões pra família? Sim, mas quem tem que ter o interesse em buscar isso, tem que ser a própria família. E a escola já tá tendo que fazer isso. A escola tá tendo que chamar o pai pra dizer “oh, a sua função é essa... a sua função é essa”, coisa que não é obrigação nossa. Se a gente para pra dizer pro pai o que ele tem que fazer, ele não tem como nos ajudar. É a gente que tá ajudando ele mais uma vez. Isso me preocupa, porque eu vejo que a família tá, a cada dia, mais desestruturada, e a escola, exige-se que ela esteja cada dia mais estruturada... Não bate, porque a gente nunca vai dar conta. Então, eu penso que colocar esses profissionais [referindo-se à psicólogos e assistentes sociais] a mais envolvidos seja uma válvula, sabe? Uma maneira que eles [tão] achando de botar mais alguém na jogada, porque todo mundo já percebeu que só a escola não vai dar conta, não vai. Não vai porque a escola tá tendo que fazer muito mais que o papel de ensinar...a gente tá educando de uma forma geral.

PEDAGOGA: É uma questão que afeta todos os setores da sociedade, a escola recebe um aluno que tá vindo de uma família sem estrutura, o mercado de trabalho recebe um funcionário que não tem condições de atuar ali, por que, não tem paciência, não tem rotina, não tem horário, não tem... não tem... não tem habilidades praquilo, pra desempenhar aquela função.

Esses elementos dialógicos representam dois pontos cruciais. Primeiro, foi uma maneira de refletirmos criticamente (CUNLIFFE, 2001; HIBBERT; CUNLIFFE, 2015) sobre a complexidade cotidiana do contexto escolar (LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; PARO, 2010). Em segundo, a partir das ideias de Cunliffe e Scaratti (2017) e Hibbert, Beech e Siedlok (2017), caminhamos em direção à resignificação sobre o relacionamento entre comunidade e escola e o impacto disso para a liderança escolar. Assim,

construímos como entendimento a necessidade de ampliarmos as discussões da escola para questões que extrapolam ela mesma. Portanto, a culpabilização dos pais e/ou responsáveis em relação à dificuldade de relacionamento entre escola e comunidade passou a ser vista como algo superficial pelos participantes do diálogo.

É importante nos atentarmos, no entanto, que também fui provocado nesse momento. Mencionei, durante minha apresentação, que essas situações revelavam o desafio de querer ou não inserir os outros nas decisões da escola. Uma professora corrigiu a minha proposição e rapidamente disse: “É o conseguir, e não o querer, né? Senão você centraliza tudo na gente de novo, e a liderança que estamos falando aqui não é isso”.

Essa intervenção foi fundamental, pois, quando comento a questão do “querer ou não inserir os outros”, acabo reproduzindo o entendimento do qual estamos tentando repensar criticamente: de que os problemas envolvendo a escola dependem exclusivamente da atuação de seus profissionais. Portanto, a provocação da professora reposicionou meus pressupostos, o que compõe o processo autorreflexivo da pesquisa (CUNILFFE, 2003; 2016; HIBBERT; COUPLAND; MACINTOSH, 2010), e resgatou as ideias de Spillane (2015) Lück (2012) sobre o caráter distribuído e relacional da liderança escolar.

Apesar das dificuldades de aproximação entre escola e comunidade, a dinâmica das relações entre esses segmentos foi também fortemente marcada pela preocupação em tentar minimizar os problemas sociais das famílias. Isso é exemplificado na questão da mãe que pede para darem banho no filho dela. A pedagoga e a mãe presentes no encontro comentam comigo:

PEDAGOGA: *Pense só*, algumas vezes eles estão aqui, mas não participam, ou eles estão aqui e não atendem algumas necessidades dos próprios filhos. Como no caso dessa mãe que foi citada aí, que pediu ajuda pra dar banho no filho. Se a gente chamar com muita insistência, ela vem, ela está aqui, ela ouve, só ouve, não faz nada, ela não tem condições de fazer, ela não consegue, ela não dá conta de fazer. E a gente vai fazer por ela, porque é muito triste ver um menino chegar assim na escola. É uma situação que a gente não pode deixar passar, mesmo sabendo que isso vai além da nossa função como professora, pedagoga, coordenadora ou qualquer outra coisa aqui na escola, entendeu?

MÃE: Na verdade, ela não quer assumir a responsabilidade.

A pedagoga usou um recurso que Shotter (1996) e Cunliffe (2002) apontam como sendo uma maneira poética e imaginativa de conversação. Quando ela usou o termo “*pense só*”, foi uma forma de revelar possibilidades e respostas cotidianas aos imprevistos, dilemas e reviravoltas experienciados no âmbito das relações entre a comunidade escolar. Nesse sentido, pudemos refletir criticamente a complexidade dos relacionamentos na escola a partir da exposição de um

saber prático e da responsabilidade moral (CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011; ERIKSEN; COOPER, 2018) nesse tipo de reposta cotidiana.

Esse saber prático, inclusive, reforça a urgência de pensarmos ações para as escolas em articulação com políticas de saúde, emprego, habitação, renda, etc (SANTOS, 2017), pois os julgamentos práticos revelam os contrastes entre o que é dado *a priori* (a necessidade de uma comunidade escolar unida, de bons resultados de professores e alunos, de bons projetos de ensino, etc.) e a vivência cotidiana dos sujeitos (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Ao mesmo tempo que existe a vontade de conseguir aproximar mais escola e comunidade, os praticantes compartilham o entendimento de que “a gente precisa falar a mesma língua”. Questionei como termos uma unidade de pensamento se as relações cotidianas da escola são marcadas pela pluralidade de pensamentos e pelos conflitos de interesses entre os diferentes segmentos escolares (DIAMOND; SPILLANE, 2016; LÜCK, 2012; POUBEL; JUNQUILHO, 2019; SOUZA, 2012). Quando lancei esse olhar, surgiu uma discussão importante com diferentes pontos de vista.

Em primeiro lugar, fui provocado pelas professoras, pela coordenadora e pela diretora sobre o entendimento que tive da frase. Para elas, “falar a mesma língua” não significava que todos teriam a mesma opinião, mas que todos deveriam agir em conformidade com uma decisão tomada. Quando lancei essa frase para discussão, busquei ir em direção ao processo de coprodução da pesquisa ao mobilizar os outros a reconhecerem e a considerarem as visões contraditórias, fomentando um entendimento de que não existe autoridade entre o “eu” e os “outros” nos diálogos desenvolvidos (BAKHTIN, 2006). Além disso, seguindo os entendimentos de Cunliffe (2014) e Cunliffe e Scaratti (2017), minha intenção foi de também explorar os posicionamentos contraditórios visando caminhar para a ressignificação da liderança.

Assim, questioneei a visão delas a partir de um caso que gerou bastante confronto de ideias durante nosso diálogo e que se baseava nas experiências que vivenciamos no primeiro semestre letivo. Trata-se do uso do *Whatsapp* como ferramenta de comunicação entre professores e comunidade escolar. A partir desse exemplo, minha ideia era de reconhecermos a natureza plural do contexto escolar e de provocarmos reflexões acerca da participação da comunidade no “falar a mesma língua”, no sentido de que essa colocação eliminava os “outros” e as contradições existentes na escola, quando na verdade esses aspectos deveriam ser assumidos e

debatidos no contexto escolar. Dessa forma, minha tentativa foi de evidenciar a polifonia existente na escola e a importância de reconhecê-la.

Para os profissionais da escola, em grande medida, esse tipo de ferramenta é prejudicial, pois os expõem a situações constrangedoras e geram uma sensação de estarem sendo controlados pelos pais. Estes, por sua vez, enxergam no *Whatsapp* um mecanismo de acompanhamento dos filhos e da atuação dos professores. É importante destacar que esse tipo de relacionamento na escola é feito principalmente nas turmas iniciais, já que é comum que, à medida que os alunos vão ficando mais velhos, o acompanhamento por parte dos pais e responsáveis passa a ser menor.

Os diálogos que se desenrolaram a partir dessa experiência vivida foram importantes para revelar dois aspectos. Em primeiro, corroborando com o que pontuei anteriormente, há uma tentativa de silenciamento da voz da comunidade, marcado até mesmo por intimidações, como nos trechos abaixo (principalmente os grifados).

PEDAGOGA: No início do ano, uma das turmas, acho que foi do vespertino mesmo, né, nós tivemos uma reunião e os pais colocaram a importância desse grupo de WhatsApp, eu me lembro perfeitamente que eu disse o seguinte “eu não concordo, eu não apoio”. E aí eu me posicionei dizendo o porquê, né, falando do quanto isso não seria agradável pra gente, porque quando a gente tem que conversar, tem que vir aqui e se colocar. Aí, alguns pais se colocaram, “não, a gente tem já faz um tempo”, eu entendo as questões dos pais, mas eu não acredito que seja um veículo seguro...

MÃE: Assim, a minha posição hoje, eu conheço diversas escolas, diversos pais que têm grupo de WhatsApp, hoje você monta um grupo, por exemplo, a Vanessa é a administradora do grupo, ninguém... só ela que põe os dados, só ela, a diretora, colocaria os dados, ninguém mais... Você vai tá no grupo, mas você não vai ter direito a comentar... Você não vai falar nada...

ENTREVISTADOR: Só o administrador que pode falar...

MÃE: É tipo assim, ter essas informações de reuniões, de eventos...

DIRETORA: Olha só [interrompeu, em voz alta, a fala da mãe imediatamente, não deixando-a terminar seu comentário], só que lá [em referência a outra escola que a mãe comentou] tem um grupo de mães, só que esse grupo é só de mães, não tem professor, não tem coordenador, não tem ninguém da escola, porque, tipo assim, é um veículo... é um meio de comunicação entre eles, entre vocês, mas ninguém da escola...

PROFESSORA 2: Então, são as duas vias, eu sou professora e sou mãe na mesma escola. E fui proibida de participar do grupo da minha turma, não posso, em hipótese nenhuma...

MÃE: Da turma do seu filho?

PROFESSORA 2: Não, da minha turma como professora. E eu fui aconselhada a sair do grupo das mães, por quê? Porque as mães estavam ficando meio receosas.

MÃE: Porque você exerce os dois papéis.

PROFESSORA 2: Eu continuei no grupo, não me manifesto, mas tenho... Qual é a função realmente do grupo? É dizer “olha, faltei”...

DIRETORA: Esse grupo lá é assim, desse jeito...

PROFESSORA 2: É outra coisa, cuidado em não se falar mal do professor, por exemplo, porque isso hoje em dia é crime. Isso dá assédio moral, isso dá...

MÃE: Mas nem todo mundo sabe disso na comunidade.

PEDAGOGA: Ou os pais que sabem, fingem que não sabem [falando de forma irônica e rindo].

Em segundo, esse movimento foi importante como direcionador da nossa análise para as nossas experiências vividas como fonte de significados (BELOVA; KING; SLIWA, 2008), permitindo o processo de reflexividade crítica ao repensarmos as práticas de relacionamento da escola com os pais. Nesse sentido, houve um processo de ressignificação sobre o uso do *Whatsapp* como ferramenta de comunicação e de relacionamento na comunidade escolar.

ENTREVISTADOR: Percebo que temos dois pontos importantes aqui pra pensarmos. Primeiro, eliminar o WhatsApp não pode ser uma forma de afastar ainda mais a comunidade? E em segundo, o WhatsApp é um canal que vocês já utilizam bastante diariamente, então é algo que parece ser inevitável de acontecer. Então, se continuarmos usando no contexto da escola, o que aconteceria e como poderíamos utilizar essa ferramenta pensando na comunidade escolar como um todo?

DIRETORA: Eu acho que pode ser um grupo de mães, realmente, mas que não tem nenhum funcionário da escola. Só que esse grupo é pra avisos corriqueiros de escola. Isso eu não vejo problema, é até importante mesmo. Porque é muito difícil você colocar gestor, professor, pedagogo, num grupo de mães, porque acaba gerando problemas. Porque nem todo mundo tem o mesmo entendimento que você, entendeu? [em referência à mãe presente]

MÃE: Às vezes tem várias mães que me ligam, às vezes, pra saber, tipo, “a reunião é que dia mesmo?”, às vezes acontece de um bilhetinho que veio pro meu filho e não foi pra outra mãe, acontece da criança ter faltado naquele dia, não foi dever, “oh, Dalila, veio algum dever?”, “veio, sim”, “hoje pra mim não veio”...será que isso não seria bom pras mães? Vocês também têm filhos em escola, não é importante ter isso [em referência a ter um canal mais direto de comunicação entre pais e escola]?

PEDAGOGA: Realmente, entre vocês é legal, é bacana...porque vocês conseguem estimular um ao outro em relação às atividades da escola e das crianças.

DIRETORA: E aí, tipo assim, não veio dever pro meu filho, vamos lá na escola, o que que tá acontecendo? Vamos marcar horário, vamos conversar com professora, pedagoga, né? São esses acontecimentos que a gente precisa, realmente, que a família venha que eu acho que não é o tipo de coisa que cabe no WhatsApp resolver.

MÃE: Isso é verdade, é um bom caminho, até pro pessoal vir mais aqui.

Minha intervenção seguiu a proposta de Cunliffe (2016), de Hibbert, Coupland e Macintosh (2010) e de Shotter (1996; 2010b), no sentido de estabelecer conexões entre a experiência, os comentários e a natureza socialmente construída da realidade social na escola. Assim, minha ideia foi, primeiramente, lançar o olhar de que as relações que surgem na escola são espontâneas e únicas. Nesse sentido, vivemos na escola, e em qualquer organização, momentos que são compartilhados socialmente e, por isso, não temos como prever ou controlar nossas interações. Pelo contrário, as peculiaridades e os conflitos fazem parte delas e devem ser assumidas.

O que podemos discutir é a responsividade das nossas relações (BAKHTIN, 2011). Portanto, em segundo, busquei trazer à tona que o processo de liderança envolve fazer conexões e relacionamentos em um cenário de diferentes impressões, muitas vezes caóticas (CUNLIFFE, 2001; SHOTTER, 1996). Como destaquei anteriormente, esse movimento foi importante para ressignificarmos as práticas de relacionamento da escola com os pais, tendo como base a experiência e os momentos de interrupção (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; GREIG ET AL., 2013) do uso do *Whatsapp*.

Nesse sentido, a partir de um movimento de questionamento crítico sobre os pressupostos que temos a respeito das relações entre escola e comunidade (GREIG ET AL., 2013; SHOTTER, 1997), chegamos ao entendimento de que o *Whatsapp* seria um importante mecanismo para a comunidade escolar. Isso se justifica porque, mais do que um grupo que serve para que as mães avisem sobre atividades das salas de aula e eventos das turmas, o grupo deveria ser usado como mobilização junto à escola. Ou seja, uma forma de a escola também ficar aberta a receber os pais e a incentivar a ida deles ao encontro da diretora, das pedagogas e dos professores. No entanto, isso perpassa pelo entendimento de que os professores não devem fazer parte desses grupos de *Whatsapp*, pois uma possível obrigação nesse sentido poderia até mesmo causar o distanciamento entre escola e família.

Nesse ponto, cabe refletirmos em que condições discutimos o uso de redes sociais no contexto escolar e sobre os diferentes pontos de vista de qual escola estamos abordando. Isso possui implicações importantes para os significados gerados nos diálogos acima debatidos. Por um lado, vemos a defesa dos professores e das pedagogas por uma escola tradicional, em que o uso de tecnologias causa aversão pelo medo de isso gerar ainda mais pressões no cotidiano de trabalho. Por outro lado, os pais esperam uma escola alinhada com práticas contemporâneas de que cada vez mais nossa vida passa pela via *online*, das redes sociais, que levam a um distanciamento físico que os servidores da escola tanto reclamam.

Tais apontamentos são importantes de serem destacados por estarem alinhados à construção de um conhecimento que surge do embate entre o cotidiano escolar e o cotidiano dos pais, que vivenciam as redes sociais como parte da vida deles e resolvem muitas das suas demandas por lá. Nas palavras de Shotter (2006), um conhecimento-de-dentro da realidade vivida e das contradições nela existentes.

Os anseios dos pais acabam esbarrando na própria realidade vivenciada, de uma escola tecnológica que ainda não existe completamente no setor público brasileiro, algo compartilhado em trabalhos como os de Cardoso e Figueira-Sampaio (2019), Habowski, Conte e Trevisan (2019) e Santos (2017). Faltam recursos e infraestrutura adequada, como na unidade de ensino foco deste trabalho, em que não há laboratório de informática, são poucos os computadores ou outros equipamentos digitais na escola e o acesso à internet é limitado apenas ao setor administrativo e pedagógico. Para além disso, há falta de tempo para planejamento dos professores, que se veem muitas vezes em dupla ou tripla jornada de trabalho, e as formações

continuadas ainda são vistas como desarticuladas das reais necessidades dos docentes. Essas dificuldades são abordadas por uma das professoras da escola:

Hoje eu não posso dizer que eu tô com uma alfabetização digital se na minha escola não tem laboratório de informática. Eu não posso dizer que eu preciso ter atividades inovadoras e tudo o mais, se eu só tenho um computador pra planejar e esse computador é disputado a tapa, entendeu? Onde os *links* que eu vou acessar, nenhum é permitido, porque tudo é bloqueado pela prefeitura, todos os sites são bloqueados. Então, é você trabalhar em casa, é você já chegar aqui cansada, porque você fica até duas da manhã trabalhando, mas é não desistir, porque se desiste, fica pior, não é?

Tecnicamente ou formalmente, a escola possui o respaldo para simplesmente eliminar o uso do *Whatsapp* como ferramenta de comunicação, evitando, supostamente, situações constrangedoras com a comunidade. No entanto, a experiência que vivenciamos revela que as dinâmicas relacionais na comunidade escolar apresentam um contexto diferente e exigem um senso de entender quem somos (SHOTTER, 2006) ou quem negamos ser nesse relacionamento cotidiano na escola.

O *Whatsapp* faz parte da sociedade da qual a escola está inserida. Portanto, as redes sociais, de maneira geral, fazem parte de quem as pessoas são. Algumas manifestações dos professores parecem negar tal entendimento, mas eles mesmos são isso e relacionam-se dessa maneira, como foi possível observar no caso da professora que deveria sair de um grupo de *Whatsapp* por ser mãe e docente em uma mesma turma. Há aqui um processo de passagem entre dois mundos, o da escola tradicional, antes das redes sociais fazerem parte de quem somos, com os professores e pedagogos atuais, e o da escola no futuro (ou que se espera que seja), que vai conseguir lidar melhor com isso, possivelmente com uma geração de professores, técnicos administrativos e pedagogos diferentes.

Esse conhecimento vincula-se ao conceito de responsabilidade moral da liderança (ERIKSSEN; COOPER, 2018) e aos julgamentos práticos (SHOTTER; TSOUKAS, 2014) desempenhados pelos praticantes da escola, pois há a constante preocupação de agir com prudência no decorrer das relações sociais, em especial entre professores e pais. Isso evidenciou-se principalmente quando a mãe questiona “Vocês também têm filhos em escola, não é importante ter isso?”, movimento que foi importante para ressignificarmos a maneira como conduzíamos nossos entendimentos naquele momento.

Ao mesmo tempo, esses diálogos foram impactantes para mim, pois levaram a um processo autorreflexivo da pesquisa. O referencial teórico que adotei pouco discute os aspectos burocráticos das organizações, já que muitos dos autores que tomo como base não pesquisam a

Administração Pública, muito menos as peculiaridades do contexto que a envolve, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

Pelo contrário, eles estão mais preocupados com médios e altos executivos homens de organizações privadas, em grande medida da Europa e dos Estados Unidos, ou com o processo de ensino em Administração (CUNLIFFE, 2001, 2009, 2016; CUNLIFFE; ERIKSEN, 2011; ERIKSEN; COOPER, 2018; HIBBERT; BEECH; SIEDLOK, 2017; LARSEN; MADSEN, 2016). Ao lançarem mão dessa ótica de pesquisa, os autores centralizam uma suposta diversidade de/nas organizações a partir de uma compreensão Europeia ou norte-americana e, portanto, desencarnada de realidades como no Brasil.

Assim, eles desconsideram dificuldades que passam, por exemplo, pela precariedade no ensino, desigualdades sociais, raciais e de gênero e má distribuição de renda. Além disso, ao focarem quase que exclusivamente em executivos ingleses e norte-americanos, de organizações privadas, eles excluem grupos que estão intimamente relacionados com e que coproduzem o fenômeno da liderança.

Por isso, considero-os trabalhos com discursos de certa forma separatistas, que silenciam a voz daqueles tidos como “liderados”, embora esse não seja o propósito dos autores. Adotando essa lógica, contradizem-se no que diz respeito à abordagem dialógica, que é completamente oposta à ideia de segregações ou visões com foco no indivíduo, e não no coletivo.

Isso revela uma contribuição importante que este trabalho oferece, que é evidenciar a existência e a dinâmica de surgimento de práticas de microlideranças em alguns tipos de organizações, como escolas, partidos políticos, congresso nacional, cooperativas, movimentos sociais e secretarias municipais e estaduais. As manifestações dessas microlideranças foram ancoradas principalmente pela via das redes sociais, que são mecanismos em que se evidencia e reforça a natureza fluida das organizações e de seus fenômenos sociais, tais como a gestão e a liderança. As redes sociais possibilitam essas manifestações, que se estabelecem em lógicas relacionais de liderança remetendo a alinhamentos, oposições ou clivagens com as lideranças tradicionais/formais. Nesse movimento, é possível perceber o processo de coprodução da liderança acontecendo e novos significados surgindo à medida que eventos críticos surgem e são debatidos.

O esforço que busco lançar é que as microlideranças podem ser entendidas como astúcias dos sujeitos na prática cotidiana de trabalho, em que eles vão se reorganizando em uma realidade

que é única. No caso da escola pública, uma realidade bastante distinta daquelas estudadas por Cunliffe (2001, 2009, 2016), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Larsen e Madsen (2016).

Além disso, estabelecer um alinhamento entre as manifestações de microliderança em redes sociais nas escolas públicas na ótica de liderança adotada neste trabalho é algo também inovador. A literatura tem discutido o uso das redes sociais e, especificamente, do *Whatsapp* no contexto educacional em situações de ensino-aprendizagem. Em boa parte desses estudos, o foco recai em utilizar as redes sociais como recurso didático, seja no ensino presencial ou no ensino à distância (ALENAZI, 2018; ALMEIDA, 2003; ASTERHAN; BOUTON, 2017; CARVALHO; ALVES, 2015; CETINKAYA, 2017; RODRIGUES; TELES, 2019).

Conforme destacamos nos nossos diálogos, o caráter específico do contexto público da educação brasileira (MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; PARO, 2010; VARGAS; JUNQUILHO, 2013) tornam complexas as relações de aproximação entre a comunidade escolar, o que deve ser necessariamente pensado, pois discuti nesta tese que o processo reflexivo é relacional e responsivo. Dar atenção às práticas de microliderança nas redes sociais é um caminho para percebermos como novos entendimentos sobre a liderança manifestam-se na e entre a comunidade escolar. Justifico isso porque as redes sociais revelam contradições importantes sobre as representações do que é a escola, quem somos nesse ambiente, como nos relacionamos, o que esperamos da educação e das unidades de ensino, o que defendemos nas unidades de ensino e os conflitos de interesses existentes na comunidade escolar.

Esse direcionamento é importante no sentido de que as contradições abrem espaço para a prática dialógica a fim de explorar pressupostos e dinâmicas de relacionamentos naturalizados. Isso ocorreu em diferentes situações. Por exemplo, nas conversas sobre o uso ou não do *Whatsapp* e do porquê limitar o seu uso indiscriminado no contexto escolar. O próprio fato de a mãe perceber a natureza contraditória das relações da escola e da liderança é, por si só, um processo autorreflexivo, já que ela havia definido esse fenômeno como algo linear e focado em uma pessoa (“o líder tem que dizer sim ou não”). Ou, então, nos diálogos em que ressignificamos as práticas de reuniões com os pais, que podem ser um canal fundamental de comunicação dos processos da escola, de explicação das atribuições de cada um, de aproximação constante entre membros da comunidade escolar e, fundamentalmente, de criação de novos sentidos sobre o que é a escola e sobre a natureza intersubjetiva e moral da liderança escolar.

Essa é uma contribuição importante que esta tese oferece, pois ajuda a elucidar como os recursos do *sensemaking* dialógico (estar atento aos diálogos; engajar-se na reflexividade compartilhada; reconhecer e construir momentos de interrupção; explorar tensões, movimentos, opacidades e contradições nos diálogos; criar ações que guiam entendimentos antecipatórios) (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010b) podem explicar como a liderança é resignificada de maneira coproduzida e com base na justaposição de vários posicionamentos, muitas vezes contraditórios.

Para isso, a prática dialógica torna-se elemento fundamental, algo superficialmente explorado – especialmente do ponto de vista empírico – por autores como Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018) e Hibbert, Beech e Siedlok (2017). A operacionalização empírica com foco na escola pública que proponho neste trabalho, portanto, é uma contribuição que esses e outros autores não ofereceram.

Ao conseguir adotar a prática dialógica de maneira sistemática, foi possível alcançar outras contribuições, como ressignificar o senso de coletividade no próprio conceito de moral visto nos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011) e Erikssen e Cooper (2018) e revelar movimentos linguísticos, pessoais e culturais encarnados nos praticantes, mas que muitas vezes são opacos na prática cotidiana, como a dificuldade de aproximação entre escola e comunidade, o silenciamento dos alunos nos debates da escola e o uso meramente formal do Conselho Escolar.

Além disso, esse é um movimento importante para a literatura de liderança escolar, já que avançamos em direção à natureza intersubjetiva das realidades sociais nas escolas públicas, dando atenção a como a liderança é coconstruída dialógica e reflexivamente. Portanto, construímos um caminho que preenche lacunas de trabalhos como de De Ré (2011), Diamond e Spillane (2016), Günther (2017), Lück (2012, 2017), Spillane (2005, 2012, 2015) e Vargas e Junquilha (2013), que, embora adotem perspectivas relacionais para a gestão e liderança escolar, não dão enfoque ao aspecto responsivo, intersubjetivo e reflexivo desse fenômeno social.

Os quadros 1 e 2 sintetizam as resignificações desenvolvidas pelos participantes dos diálogos a partir das relações entre escola e comunidade e os principais pontos em que desempenhei o processo autorreflexivo de pesquisa.

QUADRO 1 - Síntese das ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das dinâmicas relacionais na escola			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na literatura
A atuação do Conselho Escolar no âmbito da liderança	A mudança da pré-escola; Os questionamentos: como você é percebido pela comunidade escolar? Por que as reuniões acontecem mensalmente, e por que não se amplia mais o tema de decisões do conselho de escola? Como você se enxerga nessas reuniões?	Reconhecer a natureza contraditória das relações da escola e da liderança após o processo reflexivo, após definir esse fenômeno como algo linear e focado em uma pessoa (“o líder tem que dizer sim ou não”); A ideia do CCE não como algo apenas consultivo, para deliberação de recursos e confirmação das contas da escola, mas de debate sobre as experiências vividas no cotidiano da escola; Praticar as reuniões como forma de explicação das atribuições de cada um;	Ao conseguir adotar a prática dialógica de maneira sistemática, foi possível alcançar outras contribuições, como ressignificar o senso de coletividade no próprio conceito de moral visto nos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011) e Erikssen e Cooper (2018) e revelar movimentos linguísticos, pessoais e culturais encarnados nos praticantes, mas que muitas vezes são opacos na prática cotidiana, como a dificuldade de aproximação entre escola e comunidade, o silenciamento dos alunos nos debates da escola e o uso meramente formal do Conselho Escolar.
A dificuldade de aproximação e de comunicação entre família e escola	A importância de termos psicólogos e assistentes sociais nas escolas, não apenas para alunos;	A necessidade de ampliarmos as discussões da escola para questões que extrapolam ela mesma (políticas de saúde, emprego, habitação, renda, etc); A superficialidade da culpabilização dos pais e/ou responsáveis em relação à dificuldade de relacionamento entre escola e comunidade;	Contribuir para trabalhos como de De Ré (2011), Diamond e Spillane (2016), Günther (2017), Lück (2012, 2017), Spillane (2005, 2012, 2015) e Vargas e Junquillo (2013), que, embora adotem perspectivas relacionais para a gestão e liderança escolar, não dão enfoque ao aspecto responsivo, intersubjetivo e reflexivo desse fenômeno social.
A vontade de aproximação entre escola e comunidade esbarra no entendimento de que “a gente precisa falar a mesma língua”	Questionei a percepção do Conselho Escolar sobre o fato desse termo excluir visões contraditórias; Evidenciando a tentativa de silenciamento da voz da comunidade, marcado até mesmo por intimidações;	O uso do Whatsapp como ferramenta de comunicação e de relacionamento na comunidade escolar, inclusive como canal em que se manifestam microlideranças; O processo de liderança envolve fazer conexões e relacionamentos em um cenário de diferentes impressões; Mais do que um grupo que serve para que as mães avisem sobre atividades das salas de aula e eventos das turmas, o grupo deveria ser usado como mobilização junto à escola;	
O uso do <i>whatsapp</i> como ferramenta de comunicação	Em que condições discutimos o uso de redes sociais no contexto escolar? Quando a mãe questiona uma professora: “Vocês também têm filhos em escola, não é importante ter isso?”	O processo de passagem entre dois mundos, o da escola tradicional, antes das redes sociais fazerem parte de quem somos, com os professores e pedagogos atuais, e o da escola no futuro (ou que se espera que seja), que vai conseguir lidar melhor com isso, possivelmente com uma geração de professores, técnicos administrativos e pedagogos diferentes	

QUADRO 2 - Síntese das ressignificações da pesquisa a partir das provocações dos praticantes no contexto da relação entre escola e comunidade			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na literatura
Mencionei, durante um dos encontros com o Conselho Escolar, que os desafios de aproximação entre comunidade e escola revelavam o desafio de querer ou não inserir os outros nas decisões da escola	Uma professora corrigiu a minha proposição e rapidamente disse: “É o conseguir, e não o querer, né? Senão você centraliza tudo na gente de novo, e a liderança que estamos falando aqui não é isso”	Reproduzi o entendimento do qual estávamos tentando repensar criticamente: de que os problemas envolvendo a escola dependem exclusivamente da atuação de seus profissionais. Portanto, a provocação da professora reposicionou meus pressupostos, o que compõe o processo autorreflexivo da pesquisa, e resgatou as ideias sobre o caráter distribuído e relacional da liderança escolar.	Evidenciar a existência e a dinâmica de surgimento de práticas de microlideranças em alguns tipos de organizações, como escolas, partidos políticos, congresso nacional, cooperativas, movimentos sociais e secretarias municipais e estaduais. As manifestações dessas microlideranças foram ancoradas principalmente pela via das redes sociais, que são mecanismos em que se evidencia e reforça a natureza fluida das organizações e de seus fenômenos sociais, tais como a gestão e a liderança;
A vontade de aproximação entre escola e comunidade esbarra no entendimento de que “a gente precisa falar a mesma língua”	Fui provocado pelas professoras, pela coordenadora e pela diretora sobre o entendimento que tive da frase “falar a mesma língua”	A necessidade de ampliarmos as discussões da escola para questões que extrapolam ela mesma; A culpabilização dos pais e/ou responsáveis em relação à dificuldade de relacionamento entre escola e comunidade passou a ser vista como algo superficial pelos participantes do diálogo;	As microlideranças podem ser entendidas como astúcias dos sujeitos na prática cotidiana de trabalho, em que eles vão se reorganizando em uma realidade que é única. No caso da escola pública, uma realidade bastante distinta daquelas estudadas por Cunliffe (2001, 2009, 2016), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Larsen e Madsen (2016);
A natureza situacional da liderança	Repensar a centralização da literatura adotada em um contexto Europeu e Estadunidense	O referencial teórico adotado está mais preocupado com médios e altos executivos homens de organizações privadas ou com o processo de ensino em Administração; Por isso, considero-os trabalhos com discursos de certa forma separatistas, que se contradizem no que diz respeito à abordagem dialógica;	Dar atenção às práticas de microliderança nas redes sociais é um caminho para percebermos como novos entendimentos sobre a liderança manifestam-se na e entre a comunidade escolar;

É importante destacar que os entendimentos discutidos até aqui sejam complementados com ressignificações a respeito da dinâmica relacional entre escola e órgão central de educação. A partir dela, momentos críticos relevantes no cotidiano surgiram e foram pontos de partida para a prática dialógica. Nesse sentido, o tópico seguinte trará descrições e análises específicas do relacionamento entre a unidade de ensino e a SEME e as ressignificações coproduzidas pelos praticantes.

9.2 AS DINÂMICAS RELACIONAIS COM A SEME E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A LIDERANÇA ESCOLAR

A relação com a SEME apresentou-se quase sempre de maneira conturbada nos meses em que estive na escola. Vivenciamos situações que foram impactantes para nós, pois geraram uma série de abalos nas nossas práticas cotidianas. Em algumas delas, fui provocado pelos praticantes da escola sobre a dinâmica da relação da unidade de ensino com o órgão central de educação, gerando importantes momentos reflexivos e autorreflexivos. Destacarei a seguir esses eventos e os desdobramentos que eles tiveram para o processo de ressignificação da liderança escolar e da prática de pesquisa.

Meu primeiro dia de trabalho de campo ocorreu justamente na SEME, no acompanhamento de uma formação continuada para todos os diretores da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim. A formação ocorreu no dia 31 de janeiro de 2019, com o objetivo de orientar os gestores, os pedagogos e os professores de 4º e 5º anos com relação ao início do ano letivo e para discutir o tema “Ensino-aprendizagem: relação mútua do docente (ensino) e discente (aprendizagem)”. Para isso, um professor do Estado de São Paulo foi convidado para palestrar para os diretores presentes.

Durante o evento, houve uma socialização interessante antes da palestra de formação para os diretores. Geralmente eles compartilhavam entre si as dificuldades enfrentadas no início do ano, mas em tom de brincadeira. Percebi que tanto eu como a diretora não estávamos à vontade de ficarmos próximos um do outro. Por isso, procurei deixar a diretora livre para conversar com outros diretores sem eu estar próximo. Em alguns momentos ela até apresentava-me para os outros como o “sombra” dela, mas com certo estranhamento e desconfiança. No geral, entretanto, percebi que a diretora tentava fugir da minha presença. Senti que isso fez com que

eu ficasse deslocado, o que foi incômodo para mim. Isso foi frustrante, pois minha expectativa era que ela fosse ser mais aberta à ideia de estar junto comigo na pesquisa.

Muitos diretores não prestavam atenção depois de certo momento da palestra. O assunto já não os interessava. Muitos conversavam entre si e usavam os seus celulares para resolver pendências das escolas. Questões instrumentais e técnicas chamaram mais atenção, como por exemplo a execução de prestação de contas, o registro de pontos de funcionários e a forma como os recursos podem ser utilizados nas escolas. São questões que preocupam os diretores, porque eles podem ser responsabilizados administrativamente por possíveis equívocos. Nesse sentido, questões que buscassem momentos de reflexão acabavam não interessando muito os diretores. Uma diretora comentou comigo que “essas coisas são muito abstratas, não funcionam”.

O momento em que comecei a vivenciar a relação mais conturbada da escola com a SEME ocorreu na primeira reunião que a diretora teve com os professores, quando eles questionaram as mudanças do ponto eletrônico implementadas ainda no primeiro semestre do ano e a mudança de espaço da pré-escola. As dúvidas eram em termos operacionais a respeito de atestado médico, pois os professores não têm mais a flexibilidade de irem a algum médico no horário da aula e substituírem essa aula com outro professor. Mais do que isso, eles serão obrigados a entregar um atestado médico em até um dia depois da falta. Alguns questionaram: “e como eu vou fazer para entregar esse atestado durante o trabalho? Ou então, e se eu fizer cirurgia, como vou fazer para entregar um dia depois?”.

Além disso, quase todos os professores atuam em diferentes escolas, o que dificultaria a troca de turno. Por exemplo, antes da implementação do ponto eletrônico, o professor tinha condições de sair da escola às 11:40, almoçar e dar entrada na outra unidade de ensino às 13:00 sem correr riscos de atraso. Com o ponto eletrônico, seria obrigatório ficar até 12:00 na escola, o que gerou muita reclamação por conta do deslocamento. Muitos professores usam o transporte público da cidade e, nesse novo horário definido, eles alegaram que encontrariam mais dificuldade para conciliar a saída do turno matutino em uma escola, pegarem o ônibus no horário correto, almoçarem e darem entrada no turno vespertino em outra unidade de ensino.

O que ficou muito claro para mim nesse primeiro encontro foi que, nos dois turnos, há uma forte relação do nós (escola) x eles (SEME), principalmente em função da questão da pré-escola e, em certa medida, da mudança do ponto eletrônico imposta aos servidores. Especificamente em relação à diretora, percebi que essas questões a deixavam angustiada porque ela sentia

constantemente que estava sendo avaliada pela SEME no início do mandato. Como era indicada, ela já apresentava dificuldades para lidar com os diferentes interesses da SEME e dos profissionais da escola ao mesmo tempo.

Nesse contexto, convivemos com a natureza política das escolas públicas e como isso impacta na prática da liderança. Enquanto estávamos na sala dos professores, juntos com as meninas da limpeza, com as pedagogas e com a coordenadora, a diretora comentou que o vice prefeito foi à escola para analisar a questão da saída da pré-escola da unidade de ensino, o que a deixou nervosa. Ela e as pedagogas achavam que alguém comentou na SEME sobre a insatisfação dos pais e a consequente ociosidade de salas de aula, o que fez com que o vice prefeito fosse até a escola para coletar informações de salas sobrando.

A diretora disse que fica em uma situação muito complexa, porque ela exerce um cargo de confiança da prefeitura. Por isso, ela tem medo do que falar com membros do órgão central, como no caso do vice prefeito. Ela chegou a afirmar que “Tem receio do que pode chegar aos ouvidos da Secretária de Educação”, complementando que isso fez ela sair da escola nos dias anteriores com vontade de desistir da gestão. A angústia que ela compartilha com a equipe pedagógica e com a coordenação é de que existe muita dificuldade para lidar com esse tipo de situação envolvendo pais, professores e SEME, pois há sempre muitos conflitos entre esses segmentos, algo também debatido nos trabalhos de Paro (2010), Poubel e Junquilha (2019), Souza (2012) e Werle (2003).

Em algumas situações, o respaldo da comunidade escolar legitimava a diretora a ter mais “barganha” junto ao órgão central de educação. No caso da pré-escola, por exemplo, a alternativa criada foi a de negociar com a SEME a permanência de três turmas de pré-escola: uma de Pré-I e duas de Pré-II, com turnos e demandas de matrículas definidos a partir de conversas com pais e professores. A negociação ocorreu porque atendia aos interesses dos diferentes segmentos da comunidade, que foi fundamental nesse processo.

Nessas circunstâncias, não havia um processo linear de organização (CUNLIFFE, 2014; CZARNIAWSKA, 2007). As famílias conversavam entre si por *Whatsapp* e no momento de entrada e de saída dos alunos na escola para posicionarem-se sobre determinada situação, mas não se comunicavam com a escola por um canal formal, como o Conselho Escolar ou a secretaria, por exemplo. Era muito comum que os servidores só ficassem sabendo das opiniões das famílias fora do ambiente escolar, como na igreja, na vizinhança, em áreas de lazer ou no comércio local, já que muitos são moradores do bairro.

Isso levava ao surgimento de emergências no cotidiano escolar (POUBEL; JUNQUILHO, 2019), pois os praticantes eram surpreendidos por situações até então desconhecidas e que, quando trazidas à tona, tomavam uma proporção de difícil resolução imediata. É o caso, por exemplo, da mudança da pré-escola, do uso da quadra pela comunidade nos fins de semana, da reclamação dos pais sobre a atuação de uma professora temporária e da ausência recorrente da diretora na escola após o almoço.

No entanto, percebi pouca participação efetiva da comunidade nas ações da escola junto à SEME. Em muitos casos, os profissionais da unidade de ensino agem de maneira autônoma, geralmente indo diretamente ao órgão central. Nessas idas, resolvíamos pendências relacionadas principalmente à questão financeira da escola, à lotação de turmas e à contratação de professores substitutos, coordenadores e pedagogo.

A falta de professores é algo que abala consideravelmente o cotidiano da escola, pois acaba fazendo com que alunos sejam liberados mais cedo ou não tenham aula durante o período letivo. Além disso, impacta na organização dos horários dos professores, pois os temporários, como aconteceu na escola, podem exigir horários diferentes daqueles previamente estabelecidos no planejamento de início de ano.

Isso envolve uma série de negociações entre a diretora e os professores que já atuam na escola. Em alguns casos, o uso de influências pessoais era utilizado como argumento para tentar a garantia de melhores horários. Ocorreu um caso em que um professor substituto que chegara na escola, por ser conhecido de uma pessoa na SEME, conseguiu pegar mais aulas e em horários melhores do que uma professora que já estava na escola e gostaria de pegar parte da carga horária disponível.

A influência na SEME, que acaba conflitando até mesmo com a autonomia da gestão escolar (SOUZA, 2012), impediu que isso acontecesse. Nesse sentido, as situações envolvendo horário e falta de professores na escola deixavam a diretora impactada e frustrada, como nesse caso em que houve essa interferência da SEME. Em diversos momentos ela relatava para mim sobre a vontade que tinha de desistir do cargo de gestão.

Havia negociações também com a equipe pedagógica, que reclamava da sobrecarga de trabalho. Isso gerou abalos no cotidiano da escola. Em maio, uma das pedagogas precisou ser afastada em função de problemas no braço, alegando estresse causado no trabalho. E, já no final de março, uma pedagoga perguntou se haveria a contratação de pedagogo, pois ela não gostaria de

ficar responsável pelas turmas da pré-escola por não ter experiência com essa modalidade. A diretora reafirmou que tentou junto à SEME, mas que não conseguiu outro pedagogo. O órgão central de educação estava sem recursos e dizia que a chance de novas contratações era baixa. De maneira mais exaltada e cansada, a diretora disse às pedagogas:

Lá eles só ficam apegados à lei. Se fala em MP (Ministério Público), eles quase têm um treco. A gente chega lá e eles querem só ficar anotando o que a gente fala. Gente, eu só quero resolver! Para de escrever! É só lei, lei, lei, lei...e nada de resolver. Ontem tinha um monte de diretor de escola lá, porque tá todo mundo com problema. E tem uma pessoa lá, que é sua amiga (referindo-se a mim), que não vai muito com a minha cara. Aí coloca mais dificuldade. Pô, se não confia em mim, por que continua me deixando aqui? Então me tira!

Ela estava referindo-se a uma pessoa com quem conversei apenas à época dos meus primeiros contatos com a SEME para realização da pesquisa, mas isso foi suficiente para que eu recebesse essa condição de amigos. Essa fala demonstra a dificuldade de relacionamento com o órgão central de educação, no sentido de que seus objetivos contrastam, muitas vezes, com a realidade da escola. Tal situação deixava a diretora angustiada e decepcionada. Também evidencia como as dificuldades de relacionamento com pessoas específicas da SEME impactam a própria pesquisa, já que estou na escola por indicação do órgão central de educação, a quem ela é subordinada.

Na SEME, a diretora também tentava barganhar a execução de obras na escola, já que alguns espaços apresentavam situações desconfortáveis para as famílias, os alunos e os professores. A construção mais pedida pela comunidade escolar era a de um telhado em um bloco da escola, onde fica uma sala da pré-escola, pois quando chove a sala fica alagada e ocorre infiltração nas paredes. Há, também, o espaço da cantina, que fica completamente alagado quando chove. Ainda no primeiro mês de aula, choveu muito forte na cidade e achávamos, até mesmo, que a estrutura poderia ceder, pois havia rachaduras. A diretora conversou com um funcionário da SEME por várias vezes. Em um primeiro momento, ele ficou resistente, mas depois solicitou que um servidor fosse até a escola para fazer um orçamento.

O que mais chamou minha atenção nessas idas foi a presença da forte relação de subordinação com a SEME, mas, ao mesmo tempo, como isso gera conflitos de entendimento na diretora. Ela tinha receio de contrariar a SEME, pois é indicada e está no início da gestão, mas entendia que, mesmo de forma não explícita, muitas vezes o ideal para a escola seria decidir de maneira diferente do que deseja o órgão central. Nesse contexto, ela ficava “pisando em ovos” (POUBEL; JUNQUILHO, 2019).

Em um dos encontros que teve na SEME para resolver pendências do conselho de escola, uma servidora, ao saber que eu estava fazendo uma pesquisa envolvendo liderança escolar, disse que o líder precisa saber lidar com as pessoas, porque isso é o mais difícil. Ela comentou que o líder precisa ser legitimado pelo conselho de escola e pela comunidade e que é preciso instrumentalizar os novos gestores, pois a nova realidade das escolas tem exigido isso. Como exemplo, citou uma situação em que ela precisava falar com um diretor e ligou para ele 6 vezes, mas só recebeu retorno “aos 45 minutos do segundo tempo”, o que a deixou muito irritada. Ela disse que, se ela fosse chefe, já “teria passado a caneta e demitido”.

A diretora manifestou apoio à fala, sem ter um posicionamento crítico acerca de alguns desses pontos de vista. A escolha dos membros do conselho de escola tem sido feita por indicação, já que poucas pessoas têm interesse. Isso demonstra a dificuldade de participação da comunidade e fez com que eu refletisse de que maneira os diretores são legitimados pela comunidade e como eles se veem diante dessa situação.

Além disso, a ideia de como as relações de poder entre SEME e escola podem manifestar-se nos enunciados de algumas pessoas ficou marcante para mim (BAKHTIN, 2011). Há presente na fala da servidora uma maneira imaginativa importante que é o uso de comparações e analogias (CUNLIFFE, 2002; LARSEN; MADSEN, 2016). Quando ela comenta dos “45 minutos do segundo tempo” e de que “teria passado a caneta e demitido”, revela uma condição monológica da liderança e afastada do cotidiano da escola (BAKHTIN, 2006). Portanto, percebi uma visão de liderança que está descolada das experiências vividas e dos dilemas vividos (SHOTTER, 1997, 2006; SHOTTER; TSOUKAS, 2014) nas unidades de ensino.

Esse distanciamento entre escola e órgão central de educação é sentido pelos praticantes da unidade de ensino, revelando angústias e sofrimentos, conforme relato de uma professora:

Pra mim, a SEME deveria estar mais presente nas escolas. Como assim? Eles têm diretores regionais, eles têm as pessoas que ficam naquela região escolar, responsáveis. Então, vem sentar, ouvir qual o problema, participar de conselhos, participar de reuniões. A gente tem a presença de alguém da SEME aqui esporadicamente. Quando tem alguém da SEME, a gente fala ‘ou tá acontecendo algum problema ou vai ter alguma mudança’, já é assim, é alguma coisa bombástica que vem, porque não é de rotina, e que deveria ser. O que eu acho, no mínimo, é saber os problemas de onde a sua escola está inserida, como dar o retorno, porque a gente precisa.

Um dos casos mais impactantes que experienciamos nessa relação com a SEME envolveu uma nutricionista, a diretora e as funcionárias terceirizadas da cozinha. Cheguei na escola, em uma segunda de manhã, e senti um cheiro muito forte de gás. Assim que me encontrei com a diretora,

em um dos corredores da escola, ela comentou que um freezer da escola havia parado de funcionar. Com isso, a carne de frango que estava no congelador estragou durante o fim de semana, deixando um cheiro insuportável na cozinha e na área externa, onde fica o refeitório dos alunos.

Entramos em contato com o setor de alimentação da SEME, que orientou que a carne não fosse jogada fora, que fosse pesada e que esperassem o conselho de alimentação vir até a escola ver essa questão. Imediatamente, a diretora pediu para que eu fosse avisar às meninas da cozinha, que ficaram incomodadas com essa orientação. Disseram: “É a gente vai ter que ficar sentindo esse cheiro de podre aqui, com um monte de mosca?”.

Tive que dizer que, infelizmente, era uma orientação da SEME. Essa experiência foi importante pela experiência da alteridade (BAKHTIN, 2011), no sentido de praticar o esforço de colocar-me no lugar da diretora, que precisa lidar, em diversos momentos, com os interesses da SEME conflitando com os desejos da comunidade escolar. De fato, era algo totalmente inviável ficar com a carne podre na escola até que o conselho estivesse disponível para ir até a unidade de ensino. Eu, a diretora e a pedagoga conversamos que o ideal seria eliminar a carne o mais rápido possível, para evitar contaminações, e limpar o local. Mas a orientação da SEME era de que o frango fosse descartado no aterro.

Diante de uma situação crítica como essa e com a preocupação de possíveis reclamações dos pais, percebi que a diretora usou a minha presença como fuga. Especialmente na questão de conversar com as meninas da cozinha, foi uma maneira que ela encontrou de não precisar enfrentar a ira das funcionárias naquele momento. A percepção que tive é de que ela concordava que elas tinham razão de que o ideal seria jogar o frango fora e já limpar a cozinha, mas havia um claro conflito de interesses com a SEME, que é a quem ela responde.

O retorno do contato da SEME para essa situação ocorreu somente no fim da tarde, momento em que a diretora já tinha uma reunião com o vereador do bairro e com a Secretaria de Trânsito do município. Isso inviabilizou a ida até o aterro sanitário. Em função disso, uma das funcionárias da limpeza da escola, no horário da saída do seu turno de trabalho, descartou o alimento em um terreno próximo à escola, pois os pais e os alunos passaram a também reclamar do mau cheiro. Isso acabou desencadeando visitas de uma das nutricionistas da SEME à escola, já que ela ficou sabendo do descarte impróprio.

Essas visitas tinham como objetivo acompanhar a situação operacional da cozinha, no sentido de verificar como os alimentos são estocados e manuseados, a condição dos equipamentos e a adequação da estrutura do espaço físico. Elas aconteceram em diferentes dias e foram permeadas por discussões, desconfianças, acusações e dificuldades de entendimento.

Os servidores da escola ficaram irritados com a forma como a nutricionista agiu com a escola, já que o julgamento era de que ela desejava encontrar qualquer tipo de problema, fazendo perguntas que eram difíceis de serem respondidas e que colocavam as ações da unidade de ensino em dúvida. A diretora disse que o posicionamento da nutricionista era de que a escola teria sido negligente com a alimentação.

A nutricionista descreveu uma série de erros, tirou fotos e foi bastante incisiva nos apontamentos, que diziam respeito à carne de frango que estragou, ao *freezer* ficar ligado em um adaptador de tomada, à falta de limpeza na despensa, à má instalação das telas das janelas, ao fato de o ventilador estar ligado durante a produção e ao fato de a escola vender produto (amendoim) que é proibido pela SEME.

Baseando-se em Erikssen e Cooper (2018) e Shotter (2006), podemos notar que esses acontecimentos demonstram conflitos de intenções entre os praticantes da escola e da SEME, pois os conhecimentos e os julgamentos práticos desses segmentos são coconstruídos em cotidianos distintos, embora articulados, com dinâmicas de entendimentos, possibilidades, regras, finalidades, expectativas e relacionamentos muitas vezes diferenciados. Por um lado, ficar com um alimento com mau cheiro no ambiente escolar traz incômodo para a comunidade e atrapalha a dinâmica de professores e alunos, dificultando ainda mais os trabalhos em sala de aula. Por outro, a SEME defende que seja seguido o rito burocrático da Prefeitura, pois isso asseguraria a segurança da própria unidade de ensino.

Esse momento de contradições permite reforçar o princípio de que a liderança envolve o reconhecimento constante de que o “eu” e o “outro” são inseparáveis e, por isso, a primeira resposta que surgiu na escola partiu justamente de um “conhecimento-de-dentro” (SHOTTER, 2006), em que a diretora, em conjunto com as meninas da cozinha, a coordenadora e as pedagogas desenvolveram um relatório descrevendo o que houve no dia após o fim de semana, quando descobriram o frango estragado. Nesse documento, foi manifestado o posicionamento de que a SEME demorou a dar uma resposta e até mesmo a visitar a escola. Por isso, foi necessário descartar o alimento sem a autorização do órgão central em função dos transtornos que estavam sendo causados na unidade de ensino.

O relatório foi uma tentativa de expor as dificuldades que os servidores tiveram na escola diante dessa situação e que as ações tomadas contrastavam com o conhecimento puramente técnico exigido pela SEME em função de uma realidade vivida que abalava qualquer tentativa de seguir os ritos burocráticos previstos. Portanto, o documento partiu de um conhecimento que exigiu respostas sutis entre o objetivado e aquilo que foi efetivamente dado no contexto “mundano” da escola (MERLEAU-PONTY, 2005).

Isso representa um caminho particular de resposta dos praticantes a uma situação ambígua e conflituosa com a SEME, baseada e motivada pela busca do bem comum (SHOTTER; TSOUKAS, 2014) no cotidiano escolar – evitar mais transtornos para a comunidade, professores e alunos, minimizar o impacto negativo causado na dinâmica de trabalho das meninas da cozinha e da limpeza e iniciar o processo de higienização do espaço onde estava o *freezer*.

Essas respostas foram impulsionadas por um saber prático e pela busca do bem comum, que estão alinhados ao aspecto moral da liderança (ERIKSSEN; COOPER, 2018; SHOTTER, 2006), já que, quando houve a decisão de realizar um relatório coletivo, os servidores da escola, diante dos momentos críticos e dos abalos nas práticas, agiram baseados no senso de reconhecerem a si mesmos na relação com os outros. Isso os levou, inclusive, a não seguirem o rito processual exigido pela SEME, justamente porque as maneiras informais de fala e de diálogos desenvolvidos entre eles levaram a uma construção de significado que entendia na exigência do órgão central de educação algo completamente descabido para aquela experiência vivida.

O momento mais crítico desse episódio foi quando a diretora e uma das cozinheiras manifestaram para a nutricionista, em voz alta, a insatisfação que elas estavam sentindo por verem uma profissional da SEME indo à escola apenas para encontrar problemas. A nutricionista chorou e gritou com a diretora, acusando-a de ter sido negligente e de desrespeitar o seu trabalho. Além disso, a nutricionista olhava para mim e pedia para que eu registrasse tudo o que estava acontecendo, possivelmente por desejar ter provas para possíveis futuros processos administrativos na SEME, mesmo sabendo que eu fazia anotações para a pesquisa. Nesse momento, pedi para que todos se acalmassem.

Percebi que a diretora ficou abalada pela maneira como falou com a nutricionista. Inclusive, ela pediu desculpas pelo ocorrido. Por outro lado, a nutricionista continuou chorando, reclamando

e dizendo que iria pedir para que a SEME não a colocasse mais como responsável pelo acompanhamento da unidade de ensino.

Nos dias seguintes, a escola precisou responder a outros relatórios realizados pelo SEME, indicando as ações corretivas na cozinha diante do laudo feito pela nutricionista. Isso causou certo mal-estar da diretora junto à SEME, mas ela conseguiu formalizar justificativas a partir da ajuda dos coordenadores e da equipe das cozinheiras.

O que vivenciamos na relação com a SEME, portanto, envolveu desequilíbrios entre o que é falado ou proposto pelo órgão central e as dificuldades do cotidiano da escola e daqueles que nela atuam. Isso foi claro não apenas na questão da implementação do ponto eletrônico e nas exigências na cantina e na cozinha, que foram situações já relatadas anteriormente. Também havia esse contraste quando cobranças da SEME chegaram, em abril, a respeito do desempenho ruim que a escola teve no ano de 2018 no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Embora a avaliação tenha sido feita no ano anterior, foi impactante para nós receber essa cobrança do órgão central sabendo que a escola estava com falta de professores em algumas turmas, por exemplo. Além disso, havia muita reclamação por parte dos professores e da equipe pedagógica quanto à dificuldade de encontrarem tempo para planejar projetos de ensino. Também houve a determinação de que os eventos na escola só poderiam ocorrer em horários que não tivessem aula, o que historicamente deu errado na unidade de ensino, pois a comunidade escolar não participa.

Esses episódios estiveram acompanhados de maneiras gestuais situadas (SHOTTER, 1996) como raiva, frustração e impaciência, que ilustravam como a preservação da alteridade e o reconhecimento de que um é inseparável do outro e que um complementa o outro (BAKHTIN, 2011) foi algo difícil de ser praticado entre escola e SEME. Em alguns momentos, esse esforço ocorreu, como quando questionei à diretora como ela agiria se estivesse no lugar do órgão central de educação. A resposta foi baseada na dinâmica da contratação de professores substitutos e do gerenciamento do ponto eletrônico, sendo o foco a necessidade de que as escolas tenham mais autonomia.

Eu não tô lá pra saber como tá sendo essa dinâmica, eu não sei desse estudo. Eu penso que a SEME tinha que ser mais flexível, dar mais autonomia. Agora, eu não sei como que tá isso lá da Secretaria, se o Ministério Público tá em cima deles também, com relação a isso. É muita pressão também pra eles. Eu acho que eu faria dessa forma: eu deixaria o gestor ter mais autonomia. Por exemplo, se eu tenho seis folgas de eleição, aconteceu uma eventualidade, o professor vai faltar, ele vai protocolar, porém, com a

data que ele faltou. Mas eles [a SEME] têm que pensar nessa dinâmica de escola (FALA DA DIRETORA, 2019).

A manifestação cotidiana dessa dificuldade revela a necessidade de que seja desenvolvida entre SEME e Unidades de Ensino uma comunidade moral que seja centrada no respeito ao outro, nas múltiplas vozes e nos conhecimentos coconstruídos no contexto social das realidades vividas por esses segmentos (BELOVA; KING; SLIWA, 2008; SHOTTER, 2006). Para isso, a adoção efetiva da prática dialógica, sustentada em Bakhtin (2011), é um ponto crucial e que operacionaliza a proposta superficialmente desenvolvida por Cunliffe e Erikssen (2011).

Isso fez com que eu questionasse aos praticantes da unidade de ensino como o Conselho de Escola poderia ser uma alternativa para que as decisões tivessem legitimidade na comunidade escolar e contribuíssem para as relações com a SEME. Fiz a tentativa de reposicionar nosso enfoque para a prática cotidiana da escola, visando identificar os julgamentos práticos que são desempenhados (SHOTTER; TSOUKAS, 2014) no contexto da liderança escolar. Para isso, tomei como base exemplos das experiências que tivemos (BELOVA; KING; SLIWA, 2008) e que revelam como há um distanciamento entre aquilo que é preconizado do ponto de vista legal e a prática relacional na escola. Para minha surpresa, também fui provocado sobre algo que eu não havia refletido criticamente, por ser algo naturalizado por nós e até então não havia sofrido disrupções (CUNLIFFE, 2014; SHOTTER, 1997): o distanciamento da SEME.

ENTREVISTADOR: E aí, o que vocês...como vocês se veem nesses debates que fizemos?

PROFESSORA 2: E aí, que eu queria que você mudasse a sua fala, eu queria que você tirasse o “descer” até a SEME e trouxesse a SEME.

ENTREVISTADOR: Isso você falou comigo lá...

PROFESSORA 2: Eu acho que, a partir do momento que você... você já é aberta a opiniões, mas você leva sozinha, quando tem alguém aqui dentro pra ver, pra dividir isso com você, divide responsabilidade, e encontra soluções mais fáceis. E a gente sabe que tem equipe pra isso. Na entrevista eu disse pra você que a gente não sabe... a gente sabe que existem pessoas, mas a gente não sabe o que essas pessoas fazem, porque essas pessoas não aparecem, simples assim. Se hoje você tem uma equipe escolar, pegar o professor e falar “lá tem a Maria, Joana, etc”, a gente mal conhece, a gente sabe que é funcionário, mas cadê a presença aqui?

PEDAGOGA: E isso é muito cobrado, tá? Mas onde está a SEME nisso tudo? O que que é a SEME? A SEME é o partido que tem força, não é nem o prefeito, a SEME é o partido que tem força. Se você chegar lá dentro você vai encontrar qual o partido que tem força lá dentro. É isso.

COORDENADORA: Foi feita uma festa, ninguém apareceu...

DIRETORA: Foram vários eventos... Vinte anos da escola...

PROFESSORA 2: Chegar aqui pra fazer cobrança só, a gente não quer. Então, a gente tem que retirar, primeiro, para de levar pra SEME, traz a SEME. A gente quer ver, quer ver a cara de quem tá fazendo, de quem tá levando... quem é que tá vendo meus resultados? Os meus resultados estão sendo colocados pra quem? “Ah, vem uma folha de lá com um vistinho embaixo”, de quem?

ENTREVISTADOR: Eu avalio assim... só abrindo um pouco, que o próximo ponto, inclusive, vocês vão contribuir com os objetivos de pesquisa, e eu sofria, a Vanessa

sabe disso, eu acabei sofrendo um pouco também nessa questão da relação da SEME. Eles meio que impediram minha participação em reuniões, depois de dois meses...

DIRETORA: Foi, porque eles falaram que era **reunião só pra gestor...**

ENTREVISTADOR: A partir de abril, maio, eu não pude mais ir, assim, pra SEME. Então, eu senti esse afastamento também como pesquisador...

PROFESSORA 2: Mas, quando aqui dentro da escola, você sentiu a presença da SEME?

ENTREVISTADOR: Não, claro que não.

PROFESSORA 2: Porque a gente não sente. E pra gente, do mesmo jeito que você viu que a diretora não é dona do poder, que não é o sim ou o não, a gente precisa ver quem mais tá junto, quem mais tá envolvido nisso. Tem pessoas, assim, com conhecimento bacana, que podia apresentar, que podia, e tem gente que não, a gente não sabe nada.

COORDENADORA: Esse socorro... essa presença deles aqui é uma questão muito antiga pra gente. A pedagoga teve uma época que esteve na SEME, esteve fora da escola e esteve na SEME, e ela ministrou cursos pra nós, durante um período, e em todos eles eu pedia socorro. Ela tá aqui do meu lado, e não me deixa mentir, eu sempre disse que aqui é uma escola com duas escolas, o turno da manhã é diferente do turno da tarde, e a gente precisa resgatar isso, a gente precisa de intervenção, a gente precisa de ajuda, não foi? Porque nós precisamos, nós ficamos órfãos durante muito tempo, sem um gestor específico. A SEME mandou uma equipe de intervenção pra cá, acho que durou mais ou menos um ano, a intervenção da equipe da SEME, e a gente sem gestor.

Esse diálogo foi importante para que eu refletisse como a prática relacional entre a escola e a SEME também impactou a pesquisa e a minha condução nas observações e nos “dados” oriundos dela. Após eu ter acompanhado a diretora algumas vezes no órgão central, onde eu era muito bem recebido pelas pessoas que lá trabalhavam, minha presença passou a causar desconforto em alguns servidores com posição hierárquica mais elevada, principalmente nas reuniões que abordavam exigências do Tribunal de Contas do Estado e a mudança do ponto eletrônico. Em um desses encontros, foi solicitado que participassem apenas os diretores, sem a presença do público externo. Eu e a diretora entendemos que esse pedido estava direcionado a mim.

Essa situação deixou a diretora chateada, pois ela sentiu-se perseguida. Eu também fiquei preocupado, pois senti que essa barreira limitaria mais a coprodução da pesquisa e poderia revelar uma desconfiança da SEME em relação ao trabalho. Por isso, a partir de abril, passei a não acompanhar mais a diretora até as reuniões do órgão central. Eu e a diretora tomamos essa decisão em conjunto, para evitarmos problemas tanto para ela, enquanto ocupante de cargo de indicação, como para a pesquisa.

Quando a professora comenta “Chegar aqui pra fazer cobrança só, a gente não quer. Então, a gente tem que retirar, primeiro, para de **levar** pra SEME, **traz** a SEME.”, ela questiona o porquê de eu desejar levar à SEME a pesquisa e o porquê de não ter ninguém do órgão central de educação participando, presencialmente, do nosso diálogo, por exemplo.

Essa provocação fez com que eu comentasse que também fui impactado pelo que entendemos como “afastamento da SEME”. Nesse momento, uma professora comentou: “O mesmo que acontece com a gente, também aconteceu com você. Essa dificuldade de reciprocidade não é só aqui na escola”. Portanto, foi um movimento que revela como a coprodução de pesquisa permite o constante processo de observar e ser observado e como isso pode caminhar para o processo reflexivo (CUNLIFFE, 2014; GORLI; NICOLINI; SCARATTI, 2015; HIBBERT; SILLINCE; DIEFENBACH; CUNLIFFE, 2014; SHOTTER, 2003). Nesse aspecto, no decorrer da nossa conversa, refletimos criticamente sobre o próprio objetivo da pesquisa e a importância de o nosso trabalho chegar até as formações continuadas de diretores.

Havia, nesse sentido, uma dificuldade para atender aos interesses da SEME e da escola, muitas vezes conflitantes (PARO, 2010; SOUZA, 2012). Uma das respostas cotidianas (MERLEAU-PONTY, 2005; SHOTTER, 2006; SHOTTER; TSOUKAS, 2014) a essa situação foram os registros fotográficos das ações na escola e a busca pela transparência. A diretora usa muito a expressão: “quem não é visto não é lembrado”. Em uma das conversas que tivemos, ela comentou:

Tudo que eu faço, eu preciso de autorização da SEME, entendeu? Por exemplo, existe uma dinâmica com relação ao segundo ano, tá superlotado, a gente tentou distribuir... eu não tenho autonomia pra eu poder abrir uma outra sala, sendo que eu dependo do servidor pra vir, entendeu? Então, essa dinâmica com a secretaria, ela tem que ser transparente. Foi igual a situação do frango que aconteceu. Eu poderia muito bem descartar aquele frango e não informar, ia me dar menos dor de cabeça. Só que eu não acho correto dessa forma, uma vez que, se eu estou aqui, com um cargo comissionado, eles confiam no meu fazer, eu preciso dar essa confiança pra eles e ser transparente. Ao mesmo tempo que eles querem que a gente tenha autonomia, eles não dão muito autonomia pra gente, entendeu?

Diante disso, todas as fotos registradas na escola são postadas no *Whatsapp* da diretora ou dos professores. É comum que se coloque uma foto do “antes” e uma do “depois”, no sentido de mostrar as coisas boas da escola para a SEME, porque, segundo os servidores da escola, muitas vezes só os aspectos negativos são lembrados.

Além disso, em diversos momentos, dependendo de qual situação é considerada mais favorável para a prática da liderança escolar, a saída era “equilibrar” as respostas cotidianas para um lado e depois para o outro, quase como se fosse uma gangorra. Isso ficou evidente na maneira como as comunicações eram feitas por alguns membros da escola, que tentavam esclarecer para seus interlocutores seus pontos de vista favoráveis a eles, mesmo que isso custasse ser incoerente com seu próprio posicionamento.

Por exemplo, quando houve a mudança da pré-escola definida pela SEME, a diretora conduziu a situação dessa forma com os professores. Quando conversava com membros da SEME, demonstrava estar ao lado deles. Por outro lado, quando estava junto com os professores, demonstrava estar favorável a eles, demonstrando sua insatisfação pela mudança ocorrida e concordando com as críticas dos professores à determinação do órgão central.

Esse conhecimento situado e coletivo (SHOTTER, 2000) pode ser analisado sob a ótica do *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010a), pois revela o processo de ressignificar as respostas cotidianas à SEME e à maneira como a escola relaciona-se com ela à medida que as experiências são vividas pelos praticantes.

Isso foi feito, por exemplo, nas mudanças realizadas na estrutura da cozinha. Além disso, o cardápio da alimentação passou a ser mais bem apresentado pelas cozinheiras, com decorações das comidas, para que ela postasse nas redes sociais. Os professores também passaram a registrar fotos e a postarem nas suas redes sociais os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e em projetos espalhados pelos corredores da escola. Portanto, trata-se de uma resposta cotidiana aos conflitos com a SEME.

Esses elementos reforçam a ideia da coconstrução da liderança, pois parte de um envolvimento coletivo de postar nas redes sociais os projetos da escola para que os pais e a SEME vejam. Pude perceber que esse conhecimento coconstruído perpassa pelo sentimento de responsabilidade moral (CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011), pois nem todos os professores sentem-se confortáveis com a ideia de expor seus trabalhos.

Diante disso, um trabalho de convencimento constante é realizado com esses profissionais, além de um compartilhar foto com o outro, de tal forma que todos tenham material disponível para divulgar. Isso ocorre especialmente porque a comunidade e a SEME acabam comparando os professores, julgando aqueles que postam mais ou menos fotos e o tipo de trabalho que é desenvolvido.

Logo, as articulações do modo como o “ser visto e lembrado” são realizadas perpassa pelo respeito à singularidade (ERIKSSSEN; COOPER, 2018) de cada professor – alguns são mais tímidos do que outros e, por isso, precisam de ajuda – e pelo caráter responsivo e encarnado da liderança, no sentido de que as ações e as relações com a SEME são consistentes com o “aqui e agora”. Esse ponto é fundamental de ser destacado, pois, ao evidenciar a questão moral da liderança em paralelo às sensibilidades e dinâmicas relacionais dos praticantes da escola com a

SEME, ofereço uma alternativa e uma resposta à fragilidade dos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014) e Hibbert e Cunliffe (2015).

Os quadros 3 e 4 sintetizam os principais processos reflexivos e que geraram ressignificações das práticas de liderança e de pesquisa envolvendo a relação entre unidade de ensino e órgão central.

QUADRO 3 - Síntese das ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das dinâmicas relacionais com a SEME			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na Literatura
A relação com a área de nutrição da SEME	O frango que estragou e ações que foram questionadas por uma nutricionista da SEME;	A coconstrução do significado de que as exigências do órgão central de educação eram descabidas para a experiência vivida levaram a uma resposta cotidiana baseada no senso de reconhecerem a si mesmos na relação com os outros: a decisão de realizar um relatório coletivo; Essas respostas foram impulsionadas por um saber prático e pela busca do bem comum, que estão alinhados ao aspecto moral da liderança;	Evidenciar a questão moral da liderança em paralelo às sensibilidades e dinâmicas relacionais dos praticantes da escola com a SEME, ofereço uma alternativa e uma resposta à fragilidade dos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014) e Hibbert e Cunliffe (2015).
A falta de professores substitutos e a mudança do ponto eletrônico	O questionamento pela busca da prática da alteridade: como você agiria se estivesse no lugar da SEME?	A necessidade de que seja desenvolvida entre SEME e Unidades de Ensino uma comunidade moral que seja centrada no respeito ao outro, nas múltiplas vozes e nos conhecimentos coconstruídos no contexto social das realidades vividas por esses segmentos	
Dificuldade para atender aos interesses da SEME e da escola, muitas vezes conflitantes	As dinâmicas contraditórias entre a escolar ter autonomia, mas ao mesmo tempo ter uma diretora que é indicada pelo órgão central de educação	A coconstrução de respostas cotidianas a partir do uso de redes sociais para divulgação dos trabalhos da escola: “quem não é visto não é lembrado”; O modo como o “ser visto e lembrado” são realizadas perpassa pelo respeito à singularidade de cada professor – alguns são mais tímidos do que outros e, por isso, precisam de ajuda – e pelo caráter responsivo e encarnado da liderança, no sentido de que as ações e as relações com a SEME são consistentes com o “aqui e agora”.	

QUADRO 4 - Síntese das ressignificações da pesquisa a partir das provocações dos praticantes no contexto da relação entre escola e SEME			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na literatura
A possibilidade de praticar o Conselho Escolar para que as decisões da escola tivessem legitimidade na comunidade escolar e contribuíssem para as relações com a SEME	Fui questionado pelo próprio Conselho sobre o distanciamento da SEME: "E aí, que eu queria que você mudasse a sua fala, eu queria que você tirasse o 'descer' até a SEME e trouxesse a SEME. Chegar aqui pra fazer cobrança só, a gente não quer. Então, a gente tem que retirar, primeiro, para de levar pra SEME, traz a SEME"	Esse diálogo foi importante para que eu refletisse como a prática relacional entre a escola e a SEME também impactou a pesquisa e a minha condução nas observações e nos "dados" oriundos dela. Questiona o porquê de eu desejar levar à SEME a pesquisa e o porquê de não ter ninguém do órgão central de educação participando, presencialmente, do nosso diálogo, por exemplo; Refletimos criticamente sobre o próprio objetivo da pesquisa e a importância de o nosso trabalho chegar até as formações continuadas de diretores;	Se discutimos que a liderança escolar envolve as práticas de ensino-aprendizagem nas unidades de ensino, entendo que as condições em que ocorrem a alta rotatividade de professores e seu impacto no relacionamento entre docentes, estudantes e família deve ser vista com mais cuidado. Esse é mais um movimento importante para deslocarmos o foco da liderança na intersubjetividade, e não em indivíduos ou cargos de gestão específicos, como ocorreu nos trabalhos de Cunliffe (2009, 2014) e Cunliffe e Erikssen (2011), por exemplo;

Cabe destacar que as articulações e respostas cotidianas desenvolvidas na escola no decorrer das relações com a SEME impactavam e eram impactadas pelo modo como regras foram construídas cotidianamente no contexto da unidade de ensino. Além disso, as decisões do órgão central repercutiam na maneira como práticas de ensino-aprendizagem aconteciam no curso diário de trabalho dos professores e das pedagogas. Por isso, o próximo tópico discutirá momentos de interrupção que envolveram esses elementos e como eles permitiram o processo de ressignificação da liderança.

9.3 AS INFLUÊNCIAS DAS REGRAS COTIDIANAS E DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA RESSIGNIFICAÇÃO DA LIDERANÇA ESCOLAR

Algo recorrente no cotidiano da unidade de ensino são as construções e as práticas das regras e dos entendimentos sobre como deveria ser o funcionamento da escola e das relações na comunidade escolar. É comum o uso de termos como "Já passou pela pedagoga?", "papel pra

lá e pra cá”, “eu não tenho tempo de pensar em outras coisas, tem muita coisa pra preencher e pra seguir”, “vamos registrar tudo” e “é preciso seguir regras”.

Essa tentativa de “formalizar” a dinâmica da escola é construída a partir de uma rede de relacionamentos com a SEME, com outras escolas (principalmente da mesma rede de ensino, mas também unidades privadas, onde alguns professores trabalham), entre os próprios profissionais e a partir das experiências vividas e encarnadas que a comunidade escolar já teve nesse contexto. Entremeados nessa rede de relacionamentos estão os conflitos de interesse, que levam a subversões e à criação de artimanhas no cotidiano escolar (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; FERRAÇO, 2007; LÜCK, 2017; PARO, 2017; VARGAS; JUNQUILHO, 2013).

Por exemplo, a relação da escola com o órgão central de educação foi marcada por acontecimentos que geraram tensões e distorções de entendimentos que, em alguns casos, inviabilizaram ações mais concretas na unidade de ensino. Isso ocorreu porque muito do que é falado ou proposto na SEME esbarra nas dificuldades do cotidiano da escola e daqueles que nela atuam. A implementação do ponto eletrônico, as exigências quanto à forma de atuação na cantina e na cozinha, a aplicação de pesquisas do governo federal sobre estrutura/internet, as avaliações de desempenho no PAEBES e a determinação dos horários dos eventos na escola ilustram essa situação. A diretora deixou isso claro quando perguntei o que mais tinha a impactado nos primeiros meses de gestão:

Pra mim, o que mais tem me atingido é com relação à questão da falta de professor. Quando não existia o ponto eletrônico era mais fácil, assim, a nossa dinâmica, a gente dava um CHE [Carga Horária Especial] a algum professor, que trabalhava em horário alternado, a gente conseguia cobrir essas ausências. Então, isso me afeta muito, porque às vezes o professor ou o servidor, acha que é má vontade da gente estar disponibilizando. Hoje em dia, o que tá me deixando muito chateada é essa questão do ponto que a gente não tem essa flexibilidade do horário.

O surgimento das frustrações encarnadas da liderança diante dos conflitos entre SEME e escola levam a desconfiar e ao entendimento inicial de que a gestão na escola é ineficiente ao não conseguir confrontar o órgão central de educação.

Diante dessas situações, foi possível notar formas de poéticas de conversas (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996) que mostram instruções sobre a necessidade de respeitar a SEME e suas orientações diante de uma nova situação que se apresentava. Isso envolvia novas dinâmicas na escola e, em função disso, diferentes respostas aos eventos. É o que se percebe na fala da diretora para uma coordenadora, quando estávamos na sala dos professores:

Por exemplo, minha professora me mandou uma mensagem que talvez hoje ela ia ter que faltar porque o filho dela estava doente. Ela tem seis folgas de eleição, só que ela não protocolou ainda, como que eu ajo diante de uma situação dessa? É o que eu falei pra ela: ‘enquanto gestora, eu não posso autorizar você a usar essa folga porque, mediante as orientações que me foram dadas, você não pode’.

Paralelamente, isso era acompanhado pela sensibilidade às diferenças e ao caráter moral da liderança (CUNLIFFE, 2009; CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011; ERIKSSSEN; COOPER, 2018), como pode ser destacado no trecho a seguir, na sequência da conversa com a coordenadora:

Mas eu também, enquanto mãe, enquanto pessoa, eu entendo que não tem como. Onde ela vai deixar o filho doente? Entende? Então, são essas questões que estão mais me deixando chateada no meu relacionamento aqui com os meus servidores. Parece que eu que não tô conseguindo resolver, entendeu?

O que é importante destacar nesse ponto é que, ao mesmo tempo que há um receio de possíveis embates com a SEME, assim como outros diretores e servidores da rede de ensino aparentavam nas reuniões e conversas que participei, há um sofrimento e um entendimento de que algumas medidas adotadas pelo órgão central de educação desconsideravam a realidade vivida pelos servidores, principalmente os professores. Esse caso nos ajuda a elucidar a natureza encarnada e relacionalmente responsiva da liderança, algo no qual os estudos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Erikssen e Cooper (2018) e Hibbert e Cunliffe (2015), entre outros que tratam da abordagem relacional, não se aprofundam.

Revelar esse aspecto é fundamental, pois é a partir dele que podemos promover e entender o movimento de ressignificação da liderança. Esse processo ficou mais claro na relação da escola com as famílias, já que no dia a dia esses segmentos estão muito mais próximos do que com a SEME. Essa proximidade é fundamental para a construção de conhecimentos-de-dentro da realidade, permitindo a prática reflexiva.

Por exemplo, além das próprias normas e exigências legais impostas pela Prefeitura, outras regras acabam sendo construídas cotidianamente na escola. Os encontros diários com as famílias precisam ser registrados como forma de respaldo para futuros imprevistos, os atendimentos devem ser feitos sempre com pelo menos dois profissionais da escola e os professores devem ter um número limite de cópias na impressora, mesmo sabendo que aquele limite mensal não é suficiente.

COORDENADORA: E esse ano teve essa ruptura, assim, é diferente um profissional do outro, a professora desse ano não manteve isso. E esse contato, assim, até essa proibição da escola dos pais subirem pra pegar aluno e entregar aluno na porta de sala, bloqueou um pouquinho esse contato direto com o professor mesmo. Que existia diariamente. Então, aí, esse retorno, eu acho que a mãe tá estranhando por isso. E será que não sentiríamos o mesmo? Esse aconchego do professor não tá tendo esse ano.

A fala da coordenadora resgata conceitos importantes na discussão do aspecto moral da liderança, que são a interação eu-outro na constituição das realidades e a valorização da alteridade (BAKHTIN, 1997, 2003). Essa dinâmica aconteceu de maneira mutuamente responsiva, em que o esforço de se colocar no lugar do outro ocorreu tanto dos pais em relação com os profissionais da escola como o inverso. Nesse contexto, o processo dialógico foi um caminho importante à medida que colocou em evidência o aspecto relacional da liderança.

No diálogo acima, conseguimos identificar a preocupação da coordenadora em reconhecer a si mesma a partir da relação com os outros (as mães e as famílias). Esse processo ocorreu a partir do que ela mesma considera como sendo uma “ruptura” para a comunidade escolar ou, em outras palavras, um momento de interrupção (GREIG ET AL., 2013), em que houve um abalo na maneira como os pais e professores deveriam relacionar-se a partir do ano de 2019. As famílias tinham uma liberdade maior para circular no interior da escola, principalmente nos momentos de saída dos alunos. Além disso, havia maior proximidade com algumas professoras, com quem podia ter contatos mais diretos e de forma imediata. Essa dinâmica precisou ser alterada visando garantir maior controle e segurança aos alunos e aos profissionais.

A reflexividade acompanhou esse processo à medida que a coordenadora questiona as práticas de relacionamento na escola, a maneira como ela se vê nesse processo e os efeitos privilegiados de estarem na posição de servidores da escola (ALLEN; CUNLIFFE; EASTERBY-SMITH, 2017). Isso leva ao que Maclean, Harvey e Chia (2012) definem como reflexões de novos entendimentos e respostas às múltiplas realidades organizacionais. Apropriando-se dos entendimentos de Cunliffe (2014), podemos perceber como a coordenadora explora os relacionamentos com os outros e seu modo de ser na escola ao questionar criticamente a “falta de aconchego”.

No caso das famílias, foi possível perceber o início do processo de ressignificação de que eles precisam conhecer mais as regras da escola e os limites de cada um. Isso ocorreu após muitos encontros e conversas individualizadas com as famílias. Nesses casos, quando os pais iam até a escola para tratar de alguma situação dos alunos, esse assunto era sempre colocado em debate, principalmente pelas pedagogas, pelos coordenadores e pela diretora.

As famílias e os profissionais da escola colocavam seus pontos de vista e havia a tentativa de gerar um novo entendimento, especialmente no sentido de que a família precisava apoiar mais as novas regras estabelecidas, visando uma melhor dinâmica para os próprios alunos. Nem sempre, no entanto, as famílias seguiam os combinados. Vivenciamos alguns casos em que

familiares subverteram essas novas formalidades, indo até as salas de aula sem a permissão da escola para conversar com alguma professora, estagiárias ou cuidadoras.

Levei esse debate para o encontro que tive com o Conselho Escolar, no sentido de buscarmos o processo autorreflexivo sobre esse ponto. Para a mãe, as regras e os mecanismos de controle são vistos como maneiras de impedir o melhor desenvolvimento do seu filho, já que ela não consegue ter maior controle sobre a professora. Em determinado momento, chegou a dizer que “quanto mais você se envolve com a escola, você vê que não é nada daquilo, que não tem nada de amigo com ninguém”.

Diante disso, questionei como as famílias poderiam repensar a existência de regras tentando colocar-se no lugar dos profissionais da escola. Minha ideia foi provocá-los a questionar criticamente a percepção de que as regras escolares deveriam ser vistas apenas como algo que dificulta o relacionamento na comunidade escolar. A mãe respondeu que

[...] as leis, são essas coisas que nós, os pais, não estamos sabendo. Nós não sabemos disso. Por exemplo, eu tenho o número de telefone da professora. Foi algo que aconteceu, eu acabei pegando o número dela, mas em momento nenhum eu cheguei e falei [para os outros], porque eu sei que ela não quer que ninguém tenha o número dela. A escola é companheira dos pais, os pais são preocupados com a escola, mas a escola tem regras que nós pais não sabemos e deveríamos saber.

Esse esforço foi importante não apenas no sentido de que as regras fossem repensadas, mas sobretudo no sentido de refletir o processo de questionar a maneira como a mãe relaciona-se com a professora e os profissionais da escola. Há uma percepção mais clara de que os servidores da escola sofrem com o desconhecimento das famílias sobre as regras, pois eles carregam uma grande responsabilidade em lidar com as crianças. Nesse sentido, caminhamos para um entendimento intersubjetivo da liderança (CUNLIFFE, 2009).

Isso foi possível, e será ainda mais reforçado, a partir da prática dos diálogos cotidianos. O que se espera com isso é que as famílias reconheçam o papel dos profissionais de ensino na constituição de quem somos enquanto pais, familiares e estudantes. Ou seja, trata-se de considerar que as famílias também são praticantes da liderança e, portanto, são moralmente responsáveis pelas relações que se estabelecem no cotidiano com os outros (ERIKSSSEN; COOPER, 2018). A fala da mãe ilustra esse entendimento ao demonstrar o esforço que ela teve em pensar nas diferentes necessidades e conhecimentos construídos no cotidiano escolar, extrapolando a percepção das regras apenas enquanto procedimentos e técnicas formais.

Na verdade, ainda que tenhamos reconhecido que as regras formais possuem um caráter de controle, também refletimos que elas perpassam por conhecimentos construídos de dentro da

realidade (*knowing-from-within*) por envolverem agir com prudência no decorrer de nossas relações sociais e experiências diárias (ERIKSSEN; COOPER, 2018; SHOTTER, 2006). Isso foi possível de ser notado porque caminhamos em direção às conversações vivas (BAKHTIN, 2011) em paralelo à noção da integridade relacional da liderança, algo pouco explorado nos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018) e Hibbert e Cunliffe (2015) sobre a abordagem relacional, mas que ao ser aprofundado nesta tese permitiu contribuições relevantes. Portanto, ao refletirmos sobre como a natureza social, histórica e contextual impactam na dinâmica escolar, passamos a reposicionar a complexidade envolvendo a unidade de ensino e a entender o aspecto moral da liderança, no sentido de sermos mais tolerantes às diferenças e a pensarmos alternativas a partir delas coletivamente.

Tomando como base as ideias de Cunliffe e Coupland (2012), isso foi possível porque demos atenção e fomos sensíveis à criação de sentido a partir das nossas experiências diárias encarnadas e das nossas interações ordinárias. Paralelo a isso, o dialogismo foi capaz de resgatar a noção de que o conhecimento encarnado surge de dentro da realidade, por meio das conversações (SHOTTER, 2010b). Esse movimento é crucial de ser destacado, pois evidencia o avanço em relação à literatura que adotei neste trabalho (CUNLIFFE, 2001, 2009, 2014, 2016; CUNLIFFE; COUPLAND, 2012; CUNLIFFE; ERIKSSEN, 2011; ERIKSSEN; COOPER, 2018; HIBBERT; BEECH; SIEDLOK, 2017; HIBBERT; CUNLIFFE, 2015) ao oferecer uma alternativa de enfoque ao processo coletivo e dialógico da coprodução de novos significados da liderança. Portanto, uma forma de elucidar o processo de ressignificação da liderança como algo encarnado e dialógico-reflexivo.

É importante destacar, no entanto, que a coconstrução de entendimentos e de regras cotidianas sofria fortes abalos em função especificamente de algo recorrente no contexto da relação entre pais, alunos e escola: a rotatividade de professores e de auxiliares. Durante o período das observações, foi comum a troca de professores e de cuidadores durante o período letivo, a dificuldade para repor esses profissionais e os problemas que isso causava para os alunos e para a dinâmica pedagógica.

Houve falta de professor para turmas de 3º ano, além de docentes de matemática, de história e de artes para turmas de 5º ao 9º ano. Mas, o que mais chamou minha atenção foi a dificuldade de permanência de profissionais que auxiliavam os alunos com necessidades especiais e dos professores temporários, o que torna a aproximação entre pais, alunos e docentes mais difícil. Uma professora chegou a comentar comigo que “esse é um problema que acontece porque esses

professores e cuidadores não têm raiz na escola, não tem carreira aqui. Ele vira só um tapaburaco, infelizmente.”.

Muitas vezes, os pais utilizavam-se dessa fragilidade para conversar isoladamente com alguns desses profissionais, deixando de seguir as orientações de que pelo menos dois profissionais da escola estejam presentes nos atendimentos às famílias. É nesse contexto que ocorreu a conversa de uma cuidadora com uma mãe, alegando que a filha não tinha acesso a atividades adequadas em sala de aula, e da professora substituta do 3º ano, que recebeu alguns pais sem ser acompanhada por outros servidores da escola.

As duas situações foram estopim para conflitos entre escola e comunidade. No primeiro caso, foram geradas insinuações de que a escola estava sendo negligente com a aluna com deficiência, gerando revolta da mãe. No segundo evento, houve a acusação de um suposto racismo por parte da escola, o que motivou e contribuiu, inclusive, para a demissão da professora substituta.

Por isso, a diretora e as pedagogas precisaram atender famílias envolvidas nesses acontecimentos ou aquelas que reclamavam da rotatividade de professores e que compartilhavam o entendimento de que isso prejudicava a qualidade do ensino. Tanto os pais como a equipe pedagógica alegavam que isso ocorria em função da dificuldade de adaptação dos profissionais temporários à realidade da escola, da formação deficiente que eles entendiam que alguns possuíam e do surgimento de outras oportunidades de emprego que eles julgavam ser melhores e que motivavam esses profissionais a saírem com facilidade da escola. Em geral, o que acontecia nesses encontros era a comparação com turmas de mesmo nível de ensino, principalmente em termos de desenvolvimento dos conteúdos e de comportamento dos alunos.

Durante um dos encontros com o Conselho Escolar, coloquei esses acontecimentos como pontos que dificultavam a atuação da liderança e das práticas de ensino-aprendizagem e questionei como elas se viam diante disso. Pudemos compartilhar alguns sentimentos encarnados (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012; GREIG ET AL., 2013) nesse processo, como a frustração por não conseguir fazer o trabalho que efetivamente seria de sua responsabilidade, a raiva, a “cara amarrada” e o estresse por muitas vezes precisar fazer uma função que extrapolava aquilo que era previsto de ser feito. O desabafo da diretora sobre a falta de professores ajuda a ilustrar isso:

Eu poderia mandar essas crianças embora [que estavam sem professor]? Poderia. Aí, o quê que ia acontecer? A televisão, o pai lá na SEME, só que eles não veem isso, entendeu? Eu já mandei lá o e-mail pra SEME, que a professora só vai retornar na quarta-feira, mas como que eu faço com essa dinâmica? Coloco a coordenadora, que

também precisa estar circulando? Eu não tenho estagiário à tarde. Colocar um cuidador? É pior ainda, porque o cuidador ainda pode me denunciar e, querendo ou não, o pedagogo é o que tá mais próximo, que conhece a dinâmica de sala. Se o professor não está bem, se ele não está feliz, se está insatisfeito, nada funciona.

Revelar e interpretar esses sentimentos encarnados da liderança escolar foi importante porque a partir delas nos tornamos sensíveis às nossas experiências vividas relacionalmente (CUNLIFFE; COUPLAND, 2012). O que avançamos em relação ao trabalho dos autores é realizar isso pela via do processo dialógico, o que nos permitiu explorar a ressignificação da liderança a partir das experiências vividas por nós, levando à coconstrução de conhecimentos situados (SHOTTER, 2000).

Foi possível notarmos isso quando reconhecemos que a liderança escolar e a dimensão pedagógica são mutuamente constitutivas (PARO, 2010; POUBEL; JUNQUILHO, 2019) e que devem perpassar pela aproximação entre aqueles que as compõem – a comunidade escolar –, até pelo caráter relacional (CUNLIFFE, 2009) e distribuído (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SPILLANE ET AL., 2015) da liderança, conforme podemos observar na fala da coordenadora:

Eu costumo dizer que eu tô aqui há vinte anos, né? Eu já trabalhei em outras escolas, mas eu costumo dizer que esta escola, ela é uma família. Então, eu acho que quando a gente consegue resgatar, **despertar** isso, tanto nos alunos da comunidade como nos funcionários, fica mais fácil. Eu acho que você consegue puxar as pessoas pra você, trazer mais próximo, quando você se achega até elas. Às vezes tá corrido demais as coisas, esse ano tá muito corrido, a gente não consegue dar uma atenção que devia a alguém aqui na escola; algum funcionário, por exemplo, sentar na hora do recreio, ali com as meninas, bater um papo, não dá tempo pra isso. A pedagoga ir até a sala de aula, sentar lá um pouquinho, eu sinto falta disso aqui, porque eu tenho isso na escola particular, sentar dez minutos, ver a aula, como é que está a aula, ver o material dos alunos, folhear caderno, eu acho que isso tudo aproxima e desperta mais interesse das pessoas se envolverem nas coisas na escola, “ah, tem gente prestando atenção em mim”, um elogio, acho que falta muito, elogiar o outro, e conversar assim com mais jeitinho.

Essa fala ocorreu em um dos encontros que tive com o Conselho Escolar. Assim que a coordenadora terminou seu comentário, uma das professoras presentes questionou o meu posicionamento, pois, na visão dela, eu poderia ter sido mais sensível aos impactos que isso causava nos professores e aos motivos de haver essa alta rotatividade. Esse questionamento foi importante para o movimento autorreflexivo da pesquisa, pois passei a repensar caminhos que segui durante a observação e escolhas teóricas adotadas no trabalho.

Percebi que enxerguei o problema da rotatividade dos professores mais sob o enfoque do Corpo Técnico Administrativo (CTA), formado pela diretora, pelas pedagogas, pelas secretárias e pela coordenação, do que dos próprios professores. Isso está atrelado, em grande medida, à literatura de liderança escolar que adotei, que pouco reforça esse fenômeno a partir da ótica do professor.

Reconheço que defendi a preocupação com o caráter relacional e distribuído da liderança escolar ao longo do meu trabalho (DIAMOND; SPILLANE, 2016; GÜNTHER, 2017; JUNQUILHO; VARGAS, 2012; LÜCK, 2012; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; SOUZA, 2012; SPILLANE ET AL., 2015; PARO, 2010), inclusive como uma corrente que se oferece como alternativa ao individualismo que acaba aparecendo nos trabalhos de Cunliffe e Erikssen (2011) e Cunliffe (2009, 2014, 2016). Entretanto, o recorte que utilizei trata a prática desse fenômeno nas salas de aula de forma marginal.

Diante disso, se discutimos que a liderança escolar envolve as práticas de ensino-aprendizagem nas unidades de ensino (DIAMOND; SPILLANE, 2016; MARIANA; COSTA E SILVA; MORAES, 2016; SEBASTIAN; CAMBURN; SPILLANE, 2017; SPILLANE ET AL., 2015), entendo que as condições em que ocorrem a alta rotatividade de professores e seu impacto no relacionamento entre docentes, estudantes e família deve ser vista com mais cuidado. Esse é mais um movimento importante para deslocarmos o foco da liderança na intersubjetividade, e não em indivíduos ou cargos de gestão específicos, como ocorreu nos trabalhos de Cunliffe (2009, 2014) e Cunliffe e Erikssen (2011), por exemplo. Isso contribui para revelarmos a natureza polifônica, moral e emergente da coconstrução da liderança escolar no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem e dos relacionamentos na comunidade escolar (BAKHTIN, 2006; BOJE; OSWICK; FORD, 2004).

Eu e a coordenadora tivemos um diálogo importante envolvendo esse aspecto. Quando perguntei o que ela entendia por liderança, a resposta foi de que “a liderança era feita pelo diretor, por nós da coordenação e pedagógico, pelo administrativo, pelos professores, pelos terceirizados e pelos pais”. Questionei o porquê de não ter aparecido em sua fala os alunos. Nesse momento, ela riu, ficou envergonhada e em silêncio, dizendo em seguida: “Porque realmente a gente desconsidera os alunos em muitas ocasiões.”.

O trecho revela o momento em que reconhecemos um dos pontos que está opaco no cotidiano escolar, que é a participação dos alunos na liderança e na gestão das unidades de ensino. A coordenadora foi atingida pelo meu questionamento, que permitiu mostrar na fronteira do diálogo a dificuldade de reconhecer a importância da interação com os alunos para a prática de coprodução da liderança.

Esse movimento é crucial para o *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017), pois é a partir dele que alcançamos o questionamento crítico-reflexivo da coprodução da pesquisa e das práticas de relacionamento no contexto organizacional. Esse é um aspecto importante, pois

é algo que complementa o caráter pouco crítico da abordagem da liderança distribuída (DIAMOND; SPILLANE, 2016; HARRIS, 2011; SPILLANE ET AL., 2015). Além disso, ele é fundamental para repensarmos a própria literatura de liderança escolar, no sentido de entendermos que os aspectos moral e relacional desse fenômeno precisam ser explicados mais fortemente a partir das dinâmicas das salas de aula.

As relações entre professores e alunos podem oferecer inúmeros momentos de interrupção para a prática da liderança escolar. A partir dele, podemos alcançar e repensar criticamente de forma mais detalhada possíveis discussões, tais como a (des)construção do grêmio estudantil, as diferentes propostas de ensino-aprendizagem vinculadas a um conhecimento-de-dentro da realidade das unidades de ensino (“*knowing-from-within*”), o silenciamento dos alunos nas decisões da escola, como as experiências vividas pelos alunos na comunidade local impulsionam o (des)respeito nas relações entre estudantes e docentes ou a (in)sensibilidade e (in)tolerância às diversidades e, por fim, como a rotatividade de professores impacta as dinâmicas relacionais e pedagógicas em sala de aula. A partir desses e de outros temas que surgirem, processos dialógicos podem ser desenvolvidos com vistas a coconstrução de significados da liderança escolar e como eles podem impactar na própria dinâmica relacional entre professores e alunos.

Para isso, o próprio enfoque na literatura sobre liderança em sala de aula pode ser repensado, já que ela tem sido amparada principalmente pelo debate da liderança transformacional e dos estilos de liderança, no sentido de avaliar o quanto os professores devem ter de comportamentos, competências e características para transformarem positivamente a vida dos alunos (KHANY; GHASEMI, 2019; LEMOS; BATISTA, 2017; RABA, 2016; WHITE; PEARSON; BLEDSOE; HENDRICKS, 2017).

Ao adotarem esse tipo de análise, apresentam um enfoque de neutralidade quanto às dinâmicas relacionais, pois a centralidade está no professor, e desconsideram as experiências vividas e as diversas contradições que acontecem no decorrer das relações entre docentes e estudantes. Ao lançarem mão dessa ótica de estudo, perdem a oportunidade de reconhecer que o professor precisa do aluno (e vice-versa) para constituir-se e reconhecer-se como tal. Além disso, deixam de detalhar os julgamentos práticos desses sujeitos, a como eles dão sentido às suas relações e experiências diárias e ao desenvolvimento da consciência reflexiva que pode ser desenvolvida à medida que o dialogismo seja praticado e novos sentidos sejam gerados.

Nesse sentido, considerando que a liderança é um fenômeno intersubjetivo e, portanto, do “eu-em-relação-com-os-outros” (“*selves-in-relation-to-others*”), defendo que é preciso também deslocar a análise da discussão da liderança escolar para as microlideranças relacionais que são manifestadas no contexto da sala de aula. Isso traz uma visão ainda mais ampla a respeito das condições relacionais em que a liderança escolar acontece e permite caminhar em direção ao dialogismo.

Defendo que o processo de autorreflexividade da pesquisa só foi possível em função do engajamento na prática dialógica – algo crucial para a proposta do *sensemaking* dialógico (CUNLIFFE; SCARATTI, 2017; SHOTTER, 2010b) – com o Conselho Escolar, o que auxiliou na minha sensibilização quanto ao contexto da pesquisa. Esclarecer esses pontos é importante no sentido de elucidar como a Poética Social (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER, 1996) contribui para a coconstrução de conexões criativas, de significados e de entendimentos com os praticantes da escola a partir de um jogo de linguagens marcadamente responsivo e que ocorre de maneira espontânea e corporificada, no “aqui-e-agora” (CUNLIFFE, 2002; SHOTTER; CUNLIFFE, 2002). No caso desta pesquisa, portanto, permitiu questionar criticamente o porquê do pouco acompanhamento das aulas e da dinâmica de ensino-aprendizagem com os alunos.

Os quadros abaixo apresentam a síntese das análises mencionadas neste tópico, evidenciando os principais momentos de interrupção via reflexividade, as ressignificações desenvolvidas – tanto dos praticantes quanto do pesquisador – e os avanços propostos a partir desse processo.

QUADRO 5 - Síntese das ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das regras cotidianas e das práticas de ensino-aprendizagem			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na Literatura
A necessidade de respeitar a SEME e suas orientações, principalmente e por causa das mudanças da diretora e do ponto eletrônico	O surgimento das frustrações e desconfiças encarnadas da liderança diante dos conflitos entre SEME e escola levam a desconfiças	Surgimento de novas instruções sobre a dinâmica de atuação na escola, construídas cotidianamente, tais como: os encontros diários com as famílias precisam ser registrados como forma de respaldo para futuros imprevistos e os atendimentos devem ser feitos sempre com pelo menos dois profissionais da escola;	Elucidar a natureza encarnada e relacionalmente responsiva da liderança, algo no qual os estudos de superficialmente explorado por Cunliffe (2008, 2009, 2014), Erikssen e Cooper (2018) e Hibbert e Cunliffe (2015), entre outros que tratam da abordagem relacional, não se aprofundam;
O atendimento à comunidade e o acesso dos pais no interior da escola	A ruptura na maneira como os pais seriam atendidos na escola; O questionamento sobre as práticas de relacionamento na escola, a maneira como cada profissional se vê nesse processo e os efeitos privilegiados de estarem na posição de servidores da escola;	O reconhecimento do aspecto moral da liderança ao considerar a interação eu-outro na constituição das realidades e a valorização da alteridade; O esforço de se colocar no lugar do outro ocorreu tanto dos pais em relação com os profissionais da escola como o inverso: o entendimento compartilhado de que as novas regras seriam importantes para todos; A preocupação da coordenadora em reconhecer a si mesma a partir da relação com os outros (as mães e as famílias): “a falta de aconchego”; No caso das famílias, foi possível perceber o início do processo de ressignificação de que eles precisam conhecer mais as regras da escola e os limites de cada um. Isso ocorreu após muitos encontros e conversas individualizadas;	Refletimos que as regras perpassam por conhecimentos construídos de dentro da realidade (<i>knowing-from-within</i>) por envolverem agir com prudência no decorrer de nossas relações sociais e experiências diárias (ERIKSSEN; COOPER, 2018; SHOTTER, 2006). Isso foi possível de ser notado porque caminhamos em direção às conversações vivas (BAKHTIN, 2011) em paralelo à noção da integridade relacional da liderança, algo pouco explorado nos trabalhos de Cunliffe (2008, 2009, 2014), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018) e Hibbert e Cunliffe (2015) sobre a abordagem relacional, mas que ao ser aprofundado nesta tese permitiu contribuições relevantes;
A atuação da comunidade escolar diante das novas regras	Casos em que familiares subverteram essas novas formalidades, indo até as salas de aula sem a permissão da escola para conversar com alguma professora, estagiárias ou cuidadoras; O questionamento para as famílias: como repensar a existência de regras tentando colocar-se no lugar dos profissionais da escola?	A passagem para uma percepção mais clara das famílias de que os servidores da escola sofrem com o desconhecimento das famílias sobre as regras, pois eles carregam uma grande responsabilidade em lidar com as crianças. Nesse sentido, caminhamos para um entendimento intersubjetivo da liderança	
Continua...			

Continuação...

QUADRO 5 - Síntese das ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das regras cotidianas e das práticas de ensino-aprendizagem

Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na Literatura
A rotatividade de professores e de auxiliares	<p>A dificuldade para repor esses profissionais e os problemas que isso causava para os alunos e para a dinâmica pedagógica;</p> <p>Os pais utilizavam-se dessa fragilidade para conversar isoladamente com alguns desses profissionais, deixando de seguir as orientações da escola;</p> <p>As frustrações e os sentimentos de impotência;</p>	<p>O reconhecimento de que a liderança escolar e a dimensão pedagógica são mutuamente constitutivas e que devem perpassar pela aproximação entre aqueles que as compõem</p>	<p>O dialogismo foi capaz de resgatar a noção de que o conhecimento encarnado surge de dentro da realidade, por meio das conversações (SOTTER, 2010b). Esse movimento é crucial de ser destacado, pois evidencia o avanço em relação à literatura que adotei neste trabalho (CUNLIFFE, 2001, 2009, 2014, 2016; CUNLIFFE; COUPLAND, 2012; CUNLIFFE; ERIKSSSEN, 2011; ERIKSSSEN; COOPER, 2018; HIBBERT; BEECH; SIEDLOK, 2017; HIBBERT; CUNLIFFE, 2015) ao oferecer uma alternativa de real enfoque ao processo coletivo e dialógico da coprodução de novos significados da liderança. Portanto, uma forma de elucidar o processo de ressignificação da liderança como algo encarnado e dialógico-reflexivo.</p>
A baixa participação dos alunos no contexto da liderança escolar	<p>O que você entende por liderança?</p> <p>Por que os alunos não aparecem em sua fala?</p> <p>Trazer à tona o que está opaco: a participação dos alunos na liderança e na gestão das unidades de ensino;</p>	<p>Entender que os alunos, em grande medida, são desconsiderados na prática da liderança;</p>	<p>O uso do <i>sensemaking</i> dialógico para alcançar o movimento crítico-reflexivo sobre a participação dos alunos é crucial, pois é algo que complementa o caráter pouco crítico da abordagem da liderança distribuída (DIAMOND; SPILLANE, 2016; HARRIS, 2011; SPILLANE ET AL., 2015).</p>

QUADRO 6 - Síntese das ressignificações da pesquisa a partir das provocações dos praticantes no contexto das práticas de regras e de ensino-aprendizagem			
Contexto	Momento de Interrupção	A ressignificação	Avanço na literatura
A baixa participação dos alunos	O momento do diálogo com a coordenadora em que discutíamos o que significava a liderança e o motivo dos alunos não aparecem nas nossas definições.	<p>A dificuldade de reconhecer a interação com os alunos para a prática de coprodução da liderança e da pesquisa;</p> <p>Compreender que as relações entre professores e alunos podem oferecer inúmeros momentos de interrupção para a prática da liderança escolar;</p>	<p>O enfoque na literatura sobre liderança em sala de aula pode ser repensado, deslocando a análise da discussão da liderança escolar para as microlideranças relacionais que são manifestadas no contexto da sala de aula. Isso traz uma visão ainda mais ampla a respeito das condições relacionais em que a liderança escolar acontece e permite caminhar em direção ao dialogismo;</p>
A rotatividade de professores	Fui questionado por que não fui mais sensível aos impactos que isso causava nos professores e aos motivos de haver essa alta rotatividade;	<p>Repensar caminhos que segui durante a observação e escolhas teóricas adotadas no trabalho;</p> <p>Enxerguei o problema da rotatividade dos professores mais sob o enfoque do Corpo Técnico Administrativo (CTA) do que dos próprios professores. Isso está atrelado, em grande medida, à literatura de liderança escolar que adotei, que pouco reforça esse fenômeno a partir da ótica do professor.</p>	<p>O uso do <i>sensemaking</i> dialógico para alcançar o movimento crítico-reflexivo sobre a participação dos alunos é crucial ao possibilitar repensarmos a própria literatura de liderança escolar, no sentido de entendermos que os aspectos moral e relacional desse fenômeno precisam ser explicados mais fortemente a partir das dinâmicas das salas de aula;</p>

O conteúdo dos quadros mostra que a coconstrução da liderança no contexto das práticas de regras e de ensino-aprendizagem está sustentada principalmente na revelação de questões opacas no cotidiano escolar, tais como a baixa participação dos alunos, a tentativa de separar dimensões pedagógicas e administrativas no âmbito da liderança e o desconhecimento das regras por parte das famílias. Questionar criticamente esses elementos foi importante para que o Conselho Escolar buscasse o esforço da alteridade e da ressignificação da maneira como relacionam-se nas práticas das regras e de ensino-aprendizagem.

O esforço para caminharmos em direção à reflexividade ao longo dos diálogos que desenvolvemos foi uma alternativa para compreendermos como ocorre o processo de

coconstrução de novos significados sobre a liderança escolar. Esse movimento revelou diversos momentos de interrupção que foram debatidos dialogicamente entre pesquisador e praticantes. Isso possibilitou revelar a opacidade presente no cotidiano escolar e questioná-la criticamente, gerando novos conhecimentos sobre a liderança e sobre quem somos e como nos relacionamos na prática desse fenômeno social.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi **compreender o processo de coprodução da liderança escolar a partir das conversações dialógicas do *sensemaking* dialógico, à medida que pesquisador e praticantes da escola se deparam com momentos de interrupção e recriam novos conhecimentos da/na/para prática desse fenômeno social.**

Para isso, adotei como base os pressupostos da pesquisa dialógico reflexiva, tendo sido a investigação fundamentada nas experiências vividas e nos processos reflexivos desempenhados pelos participantes da pesquisa. Ao ir em direção a tais compromissos, assumi que os significados da liderança escolar foram coconstruídos intersubjetivamente, utilizando como ponto de partida os momentos de interrupção (*arresting moments*) vivenciados no cotidiano da unidade de ensino.

Esse caminho possibilitou alcançar análises situadas que respondem ao objetivo proposto nesta tese. Conforme sintetizei nos quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6, a coprodução de novos significados envolveu a articulação da liderança escolar com três dimensões geradoras de momentos de interrupção, pontos de partida para o processo dialógico: as dinâmicas relacionais entre escola e comunidade escolar, as relações entre unidade de ensino e SEME e, por fim, as regras e práticas de ensino-aprendizagem construídas no cotidiano.

Essas dimensões possibilitaram entender a liderança como um processo intersubjetivo, moral e reflexivo, e, sobretudo, que é ressignificado à medida que são desempenhadas provocações dialógicas sobre os momentos de tensões vivenciados pela comunidade escolar. Nesse sentido, o processo de coconstrução de respostas cotidianas para as relações entre escola, comunidade e SEME e de conhecimentos-de-dentro-da-realidade foram revelados e explorados, oferecendo maneiras práticas para criação de relacionamentos colaborativos entre diferentes segmentos da unidade de ensino. Isso possibilitou reforçar que a liderança é uma forma de estar-em-relação-com-os-outros e que, portanto, envolve a criação de espaços de reflexividade e de respeito às singularidades dos sujeitos.

Quanto às ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das dinâmicas relacionais na escola, desenvolvemos novos conhecimentos sobre a própria natureza da liderança, no sentido de passarmos a reconhecer as contradições que permeiam esse fenômeno e sua importância para legitimar as deliberações do Conselho Escolar. Isso perpassa pelo

entendimento de que a escola repense a maneira como conduz sua aproximação com as famílias, assumindo que o contexto social, econômico e histórico da comunidade pode dificultar esse processo, mas não impede os praticantes de romperem com tentativas de silenciamento das vozes dos pais e dos alunos. Ampliar as discussões e ações internas para além da própria escola foi um caminho discutido pelos participantes dos diálogos, revelando novos entendimentos importantes, tais como a prática do Conselho Escolar como um mecanismo de debate sobre as experiências vividas no cotidiano da unidade de ensino e os atendimentos específicos de psicólogos e assistentes sociais às famílias, e não apenas aos estudantes, via parcerias com instituições de ensino.

Paralelo a isso, o uso das redes sociais apresentou-se como ponto crítico no relacionamento na comunidade escolar. Por um lado, o uso delas gerou tensões entre escola e comunidade. Isso ocorreu principalmente no contato entre professores e pais, já que os profissionais da unidade de ensino entendiam que ficavam excessivamente expostos a possíveis arbitrariedades dos pais. Além disso, por meio desses canais de comunicação, as famílias realizavam articulações que conflitavam ou geravam abalos na escola, como no caso da pré-escola ou de reclamações sobre determinados professores temporários. Por outro lado, as redes sociais foram ressignificadas a partir do momento em que passaram a ser entendidas como mecanismos de mobilização que contribuíam com a escola ao auxiliar na legitimidade de determinadas ações da direção, como na negociação da continuidade de algumas turmas da pré-escola junto à SEME.

O debate promovido entre pais e professores e as experiências que vivenciamos no cotidiano da escola mostram elementos sobre as redes sociais que destacam o caráter contraditório sobre as condições em que a escola é compreendida pelos diferentes segmentos desse contexto. Os servidores defendem uma escola mais distante dessa tecnologia, especialmente por acharem que ela afasta as famílias do contato presencial e pelo medo que têm de famílias as utilizarem como forma de controle e de ameaças a profissionais da unidade de ensino. Já a expectativa de pais e alunos é de uma escola que esteja aberta às redes sociais, pois ela facilita o acompanhamento do dia a dia escolar, permite a mobilização das famílias para lutar por seus interesses e pode promover maior aproximação com os professores.

Esses diferentes entendimentos levaram a disputas e a momentos de tensões entre pais e servidores da escola que permitiram evidenciar outras contradições utilizadas para desempenhar processos reflexivos. Embora haja a negação do uso das redes sociais por parte daqueles que trabalham na unidade de ensino, foi possível notar como o *Whatsapp*, por

exemplo, faz parte de quem eles são e de como se relacionam. As mobilizações da escola em relação à SEME aconteceram, em várias ocasiões, por essa via, como no caso da exposição de fotos das ações realizadas internamente (o antes o depois) como forma de respostas cotidianas ao órgão central de educação. A escola também foi beneficiada pelas manifestações que as famílias fizeram pelas redes sociais para que algumas turmas de pré-escola permanecessem na unidade de ensino, mesmo diante da mudança imposta pela SEME.

Aqui, uma contribuição desta tese é mostrar como as redes sociais, diante das contradições que as permeiam, possibilitam evidenciar as manifestações de microlideranças nas organizações, reforçando o caráter distribuído da liderança. No caso da escola, por exemplo, a mobilização das famílias ocorria de maneira mais intensa por esses canais, influenciando decisões importantes na SEME e na unidade de ensino, como na dinâmica da pré-escola e na substituição de uma professora temporária que não era bem avaliada pelos pais. Além disso, os debates sobre o uso do *Whatsapp* foram importantes inclusive para ressignificarmos a própria compreensão do que se trata esse fenômeno social, reconhecendo sua natureza contraditória, relacional e não linear.

Essas experiências vividas foram fundamentais para entendermos como ocorre o processo de *sensemaking* da liderança, superando as deficiências nos trabalhos de Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Shotter e Tsoukas (2014), que não conseguiram atingir esse aspecto. Quando não exploram esse processo da liderança, os autores limitam-se a uma tentativa de definir ou qualificar esse fenômeno como um processo intersubjetivo, moral e reflexivo. No entanto, a coconstrução da liderança dialogicamente, por si só, impede que traçamos uma definição única e acabada desse fenômeno social. Por isso, esta tese foi capaz de oferecer um passo adiante ao destacar a importância de explorar as tensões cotidianas nas organizações a partir de uma sistemática que detalha a natureza fluida e indefinida das ressignificações da liderança pela via dialógica.

Isso é crucial de ser notado em contextos como o da escola pública, que se apresentam de forma muito diferente daqueles expostos por Cunliffe (2001, 2009, 2016), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert e Cunliffe (2015), Hibbert, Beech e Siedlok (2017) e Larsen e Madsen (2016). As práticas de liderança nessas organizações perpassam pela autonomia escolar e pelo seu embate com a autonomia dos próprios praticantes, o que possibilita o surgimento da criatividade, das disputas, das reinvenções e de microlideranças diante da natureza complexa e contraditória das escolas públicas.

Nesse sentido, as novas interpretações coconstruídas no relacionamento entre escola e comunidade permitem propor avanços na literatura sobre liderança, no sentido de destacar a coletividade e a moralidade desse fenômeno, algo que ficou em segundo plano nos trabalhos dos autores acima mencionados. Embora eles destaquem que a liderança é caracterizada pela relacionalidade, o foco dos seus estudos acaba recaindo mais em indivíduos. Por isso, tornam o próprio conceito de moral algo superficial. Nesta tese, apresentei movimentos que permitiram superar essa limitação ao trazer a discussão da liderança distribuída de maneira complementar aos trabalhos dos autores acima mencionados. Isso possibilitou resgatar a natureza relacional desse fenômeno. Além disso, também reforcei nesta tese algo do dialogismo que foi tratado superficialmente nos trabalhos de Cunliffe e seus pares, que é a polifonia (BAHKIN, 2006, 2010).

Tal direcionamento permitiu contribuir também para a corrente teórica da liderança distribuída, cujos trabalhos são pouco críticos em termos reflexivos. Embora resgate a importância das relações sociais na prática da liderança, autores que sustentam essa literatura têm focado na mensuração do quão distribuída é a liderança nas escolas (DIAMOND; SPILLANE, 2016; SEBASTIAN; CAMBURN; SPILLANE, 2017; HAIRON; GOH, 2015; SPILLANE, 2015; SPILLANE; LEE, 2014; SPILLANE ET AL., 2015). Com isso, acabam adotando uma visão tradicional e estática desse fenômeno social, deixando de discutir criticamente as condições em que as relações sociais acontecem e como elas contribuem para a constituição da liderança escolar. Defendo que o dialogismo foi uma importante alternativa para avançarmos nesse debate, pois reposicionou criticamente nosso olhar para a natureza contraditória e fluida que permeia a liderança escolar e em como o reconhecimento dessas características são fundamentais para o processo de ressignificação desse fenômeno social. Assim, o foco não é avaliar se a liderança é ou não distribuída, mas como e por que ela é coconstruída relacionalmente pelos praticantes das unidades de ensino.

Expor o caráter relacional e distribuído da liderança a partir das relações que se desenrolam na escola também perpassou por analisar os impactos do relacionamento entre unidade de ensino e SEME. Essa dinâmica é fortemente presente no cotidiano escolar e desencadeou uma série de momentos de interrupção importantes para o processo dialógico-reflexivo. Nesse sentido, as ressignificações da liderança escolar coconstruídas a partir das dinâmicas relacionais com a SEME foram permeadas pelos conflitos de interesses e de entendimentos entre a comunidade escolar e o órgão central de educação.

Nesse relacionamento, pudemos perceber o surgimento de respostas cotidianas que partiam de saberes práticos alinhados ao aspecto moral da liderança, como a concepção de relatórios coletivos para resposta à SEME no caso do frango estragado e da divulgação das ações positivas da escola via redes sociais dos servidores. Esses entendimentos foram coconstruídos sustentados no respeito às singularidades dos praticantes e no reconhecimento da necessidade de praticar a alteridade nas relações com o órgão central.

Isso envolveu explorar questões opacas no cotidiano escolar, especialmente a constante reprodução da ideia do “nós x eles”, e a necessidade de questionar criticamente essa percepção. No caso da SEME, foi refletida a necessidade de ela ser e estar na escola, no sentido de contribuir para o processo dialógico baseado nas experiências vividas pelos sujeitos, indo além das exigências meramente técnicas e operacionais da gestão e do processo de ensino-aprendizagem.

No caso da escola, o repensar crítico ocorreu no sentido de enxergar que, da mesma forma que há a reclamação pela dificuldade de aproximação entre unidade de ensino e órgão central de educação, existe também uma naturalização do distanciamento entre a comunidade e os servidores. Portanto, foi reconhecido e revelado que a escola reproduz algo do qual seus próprios funcionários reclamam, mas naturalizam quando a dinâmica do relacionamento se dá com os pais e alunos – como usar o Conselho Escolar apenas para deliberar contas, não ampliando as discussões para outros pontos. Ao revelar essa opacidade, reconhecemos que fortalecer o diálogo na comunidade escolar é um importante movimento para fortalecer as ações da escola diante, por exemplo, de negociações com a SEME. Isso envolve debater e questionar a “vida vivida” desses sujeitos afim de caminhar em direção a conhecimentos-de-dentro da realidade escolar.

Esses processos de ressignificação foram acompanhados pelo desenvolvimento do entendimento de que a SEME e as unidades de ensino precisam construir uma comunidade moral que seja aberta às diferentes vozes. Para isso, defendo que os órgãos centrais de educação precisam se esforçar em compreender a natureza dinâmica, situacional e distribuída das escolas. Já as unidades de ensino devem praticar o esforço de refletir criticamente sobre a inversão de papéis e questionar como agiriam se estivessem no lugar daqueles que trabalham nas secretarias de educação (movimento semelhante ao que fiz com a diretora, quando questionei como ela se via no relacionamento com a SEME e como agiria com as escolas se lá estivesse).

Esses aspectos exigem a cocriação (pois não é algo que deve partir apenas de um sobre o outro, mas de maneira mútua) de espaços de reflexividade, tais como os que foram desenvolvidos nesta pesquisa. Nesses espaços, entendo que as ações e os entendimentos devem ser gerados de forma coletiva e seguindo um dos principais preceitos do dialogismo: a não superioridade de uma voz em relação a outra. Portanto, à SEME caberia atuar numa espécie de curadoria (e não apenas um mediador), orientando a participação dos Conselhos Escolares e dos demais praticantes da liderança escolar, mas também sendo responsiva aos entendimentos e aos questionamentos dos praticantes da escola pública.

Isso pode impactar substancialmente, por exemplo, as formações continuadas de diretores escolares, que têm adotado conteúdos e metodologias distantes das práticas cotidianas desses atores e são muitas vezes realizadas apenas como cumprimento burocrático (CONTI; FREITAS-DE-LIMA, 2015; MARTINS; SILVA, 2018; SOUZA; GOUVEIA, 2010). Como alternativa, defendo que as formações caminhem em direção às experiências vividas dos sujeitos a fim de explorar não só os conhecimentos técnicos necessários, mas também os conhecimentos construídos de dentro da realidade escolar. Para isso, inicialmente, é preciso revelar os momentos críticos vivenciados pelos diretores, sendo importante que eles reflitam os eventos de sua prática cotidiana que tenham gerado abalos naquilo que é tido como natural na escola ou na relação com a comunidade e com a SEME.

Um ponto de partida para revelar tais momentos de interrupção é solicitar aos gestores que eles reflitam sobre eventos que tenham requerido muito de seu esforço, habilidades e capacidade de entendimento sobre a situação. Nesse aspecto, é importante que os diretores descrevam quais pessoas estavam envolvidas no momento, em que contexto isso ocorreu, quais possíveis alternativas poderiam ser seguidas, como eles se sentiram durante a situação e após as decisões terem sido tomadas e porque agiram de uma forma e não de outra (buscando, assim, revelar os julgamentos práticos). Descrever esses pontos é importante para que sejam destacados os pressupostos sobre gestão e liderança escolar que são naturalizados pelos sujeitos, bem como o contexto social e histórico que sustenta a maneira como essa dinâmica é regulada nas escolas e nas relações que nela e por ela são construídas.

A partir desses relatos, temas importantes sobre a prática da liderança surgirão e poderão ser debatidos em diferentes encontros com os gestores, já partindo para o processo reflexivo e para as ressignificações. Esses temas podem ser divididos por aproximação e discutidos em diferentes encontros ou formações continuadas. Nesses casos, defendo que relatos selecionados

sejam colocados em discussão e que a prática dialógica seja estabelecida em grupos de diretores, contando com a participação de gestores dos órgãos centrais de educação. Como destaquei anteriormente, a presença da SEME não deve ser apenas no sentido de mediar o diálogo, mas de também questionar criticamente suas próprias práticas de gestão e liderança, bem como a maneira como relacionam-se com as unidades de ensino e os Conselhos Escolares diante dos momentos críticos debatidos.

Nos diálogos em grupo, que podem ser gravados para futuras análises das ressignificações entre os envolvidos, alguns questionamentos importantes podem surgir com vistas a alcançar o processo reflexivo, tais como: Como o grupo avalia esse momento crítico? Como a situação reflete no cotidiano individual (do diretor ou do gestor do órgão central) e coletivo da escola ou da SEME (sentimentos e enfrentamentos)? Quais seriam suas causas? Quais interesses de cada ator (coletivo ou individual: categorias da comunidade escolar; SEME; processo de ensino-aprendizagem)? Como você percebeu os sentimentos dos outros sujeitos envolvidos? Como você interpretou esse evento? Como você se enxerga diante dessa situação? Como seria se você estivesse no lugar dos outros que estiveram envolvidos nos relatos? Quais foram as consequências desse evento para a sua função de gestor (escolar ou no órgão central)? O que ficou de bom e de ruim?

Por fim, entendo que seja necessário revelar os novos entendimentos sobre liderança coconstruídos pelos participantes do diálogo. Para isso, defendo que os participantes explorem quais novos aprendizados, interpretações, ideias, pressupostos e visões foram alcançados no diálogo estabelecido, quais seriam as alternativas de melhores práticas para as unidades de ensino e para o órgão central, como podem ser pensados novos acordos/soluções (considerando as lógicas de cada ator) e como seriam alguns encaminhamentos em relação a coprodução de conhecimento (“formação”) sobre distintas práticas de gestão.

Defendo que olhar para as formações continuadas de diretores a partir de seus pressupostos e abalos cotidianos será capaz de gerar entendimentos antecipatórios para a prática da liderança e consciências reflexivas nas suas respostas diárias que podem impactar dinâmicas específicas das escolas públicas. É o que ocorreu, por exemplo, nas discussões que tive com o Conselho Escolar sobre questões envolvendo as regras e as práticas de ensino-aprendizagem, ressignificando pressupostos que sustentavam tais elementos.

Esses novos entendimentos surgiram em meio às mudanças ocorridas na unidade de ensino, principalmente da diretora, do ponto eletrônico e da forma de atendimento à comunidade, e a

alta rotatividade de professores e de auxiliares. Nesse contexto, a dinâmica de interação entre escola e comunidade perpassou pela intensificação de novas regras – qualquer encontro com as famílias passou a ser registrado como forma de respaldo e os atendimentos passaram a ser feitos sempre com pelo menos dois profissionais da escola.

As regras situadas passaram a ser envolvidas pelo esforço constante de praticar a alteridade e de repensar criticamente quem somos e como nos relacionamos no contexto escolar, o que foi crucial para os processos de ressignificação. Nesse sentido, novos entendimentos foram construídos, como o reconhecimento de que a liderança escolar e a dimensão pedagógica são mutuamente constitutivas, a necessidade de que os alunos também sejam considerados na prática da liderança e a passagem para uma percepção mais clara dos pais de que os servidores da escola sofrem com o desconhecimento das famílias sobre as regras, pois eles carregam uma grande responsabilidade em lidar com as crianças.

Essa é uma contribuição importante por ter permitido direcionar nossos posicionamentos pela via das conversações vivas (BAKHTIN, 2011) e, assim, destacar que as regras e as práticas de ensino-aprendizagem perpassam por conhecimentos e respostas cotidianas sustentados no agir com prudência no decorrer dos relacionamentos da/na comunidade escolar. Além disso, a operacionalização do dialogismo que adotei resgata de maneira aprofundada como os novos conhecimentos, julgamentos e respostas cotidianas surgem de maneira encarnada, corporificada e de dentro-da-realidade. Isso foi possível porque, diferente dos autores citados acima, a maneira como construí metodologicamente esta tese possibilitou contribuir para elucidar a coprodução de sentidos não apenas entre pesquisador e um gestor ou grupo de gestores, mas com praticantes da liderança representados por diferentes segmentos que extrapolam a figura de alguém formalmente designado a ocupar cargos de gestão.

Esse apontamento é importante, pois está relacionado aos processos de ressignificação da própria prática de pesquisa. Os processos dialógicos, do qual participei, foram importantes para que eu fosse questionado em diversos momentos pelos participantes, o que permitiu repensar criticamente minhas próprias práticas de investigação. Nesse sentido, repositionei pressupostos de pesquisa, tais como o de resgatar ideias do caráter distribuído da liderança e o de entender que o referencial teórico que adotei está centralizado em um contexto de organizações privadas cuja preocupação é com médios e altos gerentes europeus e norte-americanos (o que contradiz o próprio conceito da abordagem dialógica de buscar a polifonia).

Isso permitiu, por exemplo, refletir como a prática relacional entre a escola e a SEME impactou a pesquisa (fui questionado pelos participantes do diálogo os motivos de não ter ninguém do órgão central de educação participando) e a reconhecer que a relação entre docentes e estudantes é um caminho importante para vivenciarmos momentos de interrupção que nos ajudem a melhor compreender e ressignificar a prática da liderança escolar. Além disso, reconheci que a literatura de liderança escolar que adotei pouco reforça a rotatividade de professores a partir da ótica desses profissionais (o foco está mais no CTA).

Demonstrar esses novos entendimentos na tese revela um papel do pesquisador com implicações que são diferentes da neutralidade ou da mediação de uma simples reflexão. A contribuição teórico-metodológica que ofereço nesse aspecto é reforçar como a relação corporificada e dialógica do pesquisador com o campo permitiu emergir uma série de significados que (re)configuram a prática da pesquisa, já que houve uma dinâmica de responsividade entre pesquisador, os demais participantes e os momentos de interrupção que vivenciamos e que foram pontos de partida para a reflexividade.

Esse posicionamento, principalmente a partir da adoção da Poética Social, é uma alternativa que proponho de caminharmos em direção a uma investigação que esteja preocupada com a ampliação do entendimento da produção de significados da pesquisa a partir das respostas cotidianas que são desempenhadas de maneira corporificada e conversacional nos diálogos do pesquisador com os praticantes da(s) realidade(s) estuda(s). Não se trata, portanto, de um papel do pesquisador que reflète sobre uma realidade, mas de alguém que reconhece reflexivamente seu posicionamento incorporado no fluxo e na constituição das realidades, em conjunto com os demais participantes da pesquisa.

Especificamente para o contexto escolar, destaco que esta tese oferece como contribuição metodológica maneiras de usar o debate entre pais e professores enquanto um caminho para realizar a investigação dialógica. O dialogismo foi crucial para que as conversações vivas entre pais e professores fossem notadas e exploradas, revelando movimentos encarnados entre esses segmentos, tais como o silenciamento da comunidade, as barreiras colocadas pela escola para limitar a participação das famílias e dos alunos nas decisões da unidade de ensino, a natureza protocolar dos instrumentos participativos, o desinteresse em participar do CCE, as contradições sobre o uso das redes sociais e as diferentes percepções sobre as regras na escola. Esses aspectos opacos do cotidiano escolar impactam a maneira como a dinâmica escolar acontece, mas são naturalizados e não questionados criticamente.

Ao promover o debate visando a reflexividade, abro espaço para uma contribuição que resgata importantes implicações da prática da alteridade na liderança, no sentido de que esses segmentos busquem reconhecer a si mesmos a partir da relação com o outro. No caso da escola, por exemplo, isso ficou claro na nova dinâmica de regras estabelecidas ao longo do ano quanto ao atendimento à comunidade, em que pais passaram a entender a importância de compartilharem das novas normas internas e a enxergarem que isso traria mais tranquilidade para o trabalho dos professores. Também foi possível notar esse movimento quando a coordenadora reconhece a “falta de aconchego” às famílias e a posição privilegiada enquanto servidora da escola na implementação das novas regras.

A partir do dialogismo, reforcei o caráter intersubjetivo e reflexivo da liderança, ampliando a liderança para várias vozes da comunidade escolar, e não apenas para a diretora. Nesse contexto, a relação com a SEME foi muito intensa e crucial para o surgimento de momentos críticos. Isso abre espaço para que a presença de representantes do órgão central de educação no processo dialógico ocorra diretamente (extrapolando sua participação como *superadresse*), possibilitando a coconstrução de novas práticas de liderança. Entendo que um caminho para que isso se efetive seja pela via das formações continuadas (com diretores, pedagogos, professores e conselhos escolares, por exemplo). Nesse caso, conforme pontuei anteriormente, os pressupostos do dialogismo e da pesquisa dialógica-reflexiva podem sustentar as formações.

Especificamente para o estudo da liderança escolar, entendendo que futuras pesquisas possam dar atenção às manifestações de microliderança nas salas de aula, explorando dialogicamente como a dinâmica relacional entre docentes e estudantes pode contribuir para melhor entendermos a coconstrução da liderança nas escolas ao revelar aspectos que podem ser repensados criticamente, como grêmios estudantis, o silenciamento dos alunos nas decisões da escola, a rotatividade de professores e seus impactos para a prática de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos futuros no campo dos estudos organizacionais em geral podem basear-se nas lacunas que preenchi nesta tese. O recurso das conversações dialógicas do *sensemaking* dialógico teve como pressuposto a adoção da polifonia em Bakhtin. Dessa maneira, pude reforçar, a partir do dialogismo, o caráter relacional da liderança, deslocando a análise naquele que tem uma posição formal nas organizações. Essa estratégia foi importante para avançarmos nos trabalhos de Cunliffe (2001, 2008, 2009, 2014, 2016), Cunliffe e Coupland (2012), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert e Cunliffe (2015) e Hibbert, Beech e Seidlök (2017), entre outros, que deram enfoque excessivo a líderes formais, silenciando as

vozes dos outros que participam da coconstrução da liderança e deixando pouco claro o processo de integridade relacional.

Esse é um importante direcionamento crítico que esta tese oferece em relação aos trabalhos dos autores mencionados acima, tendo em vista que destacamos que não é necessário existir um líder formal – ou uma preocupação do pesquisador para que esse sujeito exista na pesquisa – para que a prática da liderança se configure. Os processos de *sensemaking* desse fenômeno envolvem movimentos dialógicos e reflexivos que abarcam vários praticantes, inúmeros entendimentos, interesses e contradições e manifestações de microliderança que se distribuem entre os sujeitos, como no caso da comunidade escolar. Portanto, qualquer tentativa de foco na posição formal de um sujeito nas organizações recai no erro de reificação da liderança.

Além disso, a articulação do *sensemaking* dialógico à corrente de liderança que adotei nesta tese possibilitou aprofundarmos no acontecimento do processo de ressignificação desse fenômeno social pela via da reflexividade. Isso possui implicações para os Estudos Organizacionais, pois elucida como os praticantes dão sentido e coconstroem a liderança, algo superficialmente abordado em Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011), por exemplo.

Para alcançar essa contribuição, ofereci uma maneira de operacionalização metodológica que elucidou os processos de ressignificação encarnada da liderança e das práticas de pesquisa, algo também superficialmente explorado por Cunliffe (2001, 2008, 2009, 2014, 2016), Cunliffe e Coupland (2012), Cunliffe e Erikssen (2011), Erikssen e Cooper (2018), Hibbert e Cunliffe (2015) e Hibbert, Beech e Seidlok (2017).

A partir da *shadowing*, vivenciei e fui impactado pelos momentos críticos na escola, o que levou a reconfigurações do próprio processo de pesquisa. O fato de a SEME impedir que eu participasse dos encontros que ela promovia foi importante, por exemplo, para mostrar como o órgão central de educação me enxergava como alguém que poderia querer ou incentivar autonomia para a unidade de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida. Isso, em um contexto de constantes embates e conflitos de interesse entre esses dois segmentos, seria prejudicial para a SEME.

Esse é um mérito deste trabalho, pois a participação do pesquisador no cotidiano organizacional permite aprofundar naquilo que é opaco e naturalizado pelos praticantes. Nesse aspecto, avanço em relação aos trabalhos de Cunliffe e seus pares, que restringiram seus trabalhos ao desenvolvimento de entrevistas como base para os diálogos reflexivos, tornando o processo

interpretativo desencarnado da realidade. Para além disso, contribuo ao mostrar que a condução da *shadowing* em diferentes contextos, embora interligados, como SEME e escola, é desafiador e, portanto, merece ressalvas e atenção por parte do pesquisador.

Paralelo a isso, a Poética Social foi importante para revelar os aspectos emergentes e gestuais dos momentos de interrupção e das relações cotidianas, algo fundamental para melhor entendermos a cocriação de sentidos de liderança. A implicação dessas contribuições teórico-metodológicas para os Estudos Organizacionais é conseguir dar atenção às condições e às tensões que permeiam os relacionamentos e a coprodução de significados na/da/sobre liderança. Isso possibilita avançar, por exemplo, nas discussões sobre as manifestações de microliderança em contextos organizacionais distintos dos tradicionais, como os pesquisados por Cunliffe (2009), Cunliffe e Erikssen (2011) e Hibbert, Beech e Seidlok (2017).

Explorar as disputas e os conflitos entre escola, comunidade e órgão central de educação a partir do processo teórico-metodológico que adotei nesta tese possibilitou não apenas destacar os elementos intersubjetivos, morais e reflexivos da liderança, como realizado nos trabalhos dos autores acima mencionados. Permitiu, sobretudo, entender que a liderança sob a ótica desse tripé é mais bem compreendida quando os movimentos de ressignificações entremeados nesses conceitos são explicados. Portanto, entender o fenômeno da liderança, na sua fluidez e complexidade, requer o esforço de compreensão dos movimentos de ressignificação, e não apenas de definir o que é relacional, moral e reflexivo nos processos dialógicos que envolvem esse fenômeno, algo visto principalmente nos trabalhos de Cunliffe (2009) e Cunliffe e Erikssen (2011).

Esse mesmo direcionamento pode servir de base para que outros contextos sejam estudados, possibilitando explorar as manifestações de microlideranças no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas, nas Câmaras de Vereadores, nos partidos políticos e nos movimentos sociais, por exemplo. Entendo que isso pode enriquecer o debate que desenvolvi nesta tese.

Esses contextos levam a discutir dialogicamente questões como burocracia, participação popular, manifestações em redes sociais e disputas políticas no contexto público e seus impactos para a dinâmica organizacional e para a sociedade. Além disso, a articulação desse debate é importante para caminharmos em direção ao questionamento crítico de quem somos, como nos relacionamos e por que praticamos a liderança de determinadas formas e não outras nesses contextos.

11. REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.
- AGAR, M. On the ethnographic part of the mix: A multi-genre tale of the field. **Organizational Research Methods**, v. 13, n. 2, p. 286–303, 2009.
- ALENAZI, A. A. WhatsApp Messenger as a Learning Tool: An Investigation of Pre-Service Teachers' Learning without Instructor Presence. *Journal of Education and Training Studies*, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2018.
- ALLEN, S.; CUNLIFFE, A., EASTERBY-SMITH, M. Understanding Sustainability Through the Lens of Ecocentric Radical-Reflexivity: Implications for Management Education. **Journal of Business Ethics**, p. 1-15, 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALONDERIENE, R.; MAJAUSKAITE, M. Leadership style and job satisfaction in higher education institutions, **International Journal of Educational Management**, v. 30, n. 1, p. 140-164, 2016.
- ALVESSON, M. Leadership studies: From procedure and abstraction to reflexivity and situation. **Leadership Quarterly**, v. 7, n. 4, p. 455 – 85, 1996.
- ALVESSON, M.; SVENINGSSON, S. The great disappearing act: Difficulties in doing ‘leadership’. **Leadership Quarterly**, v. 14, n. 3, p. 359–381, 2003.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. **Journal of Management Studies**, v. 39, n. 5, p. 619–644, 2002.
- ALVESSON, M.; HARDY, C.; HARLEY, B. Reflecting on reflexivity: Reflexive textual practices in organization and management theory. **Journal of Management Studies**, v. 45, n. 3, p. 480–501, 2008.
- ANTONACOPOULOU, E.; TSOUKAS, H. Time and Reflexivity in Organization Studies: An Introduction. **Organization Studies**, v. 23, n. 6, p. 857–862, 2002.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da Participação e Gestão “Democrática” na Rede Estadual Paulista. **Educ. Soc. [online]**, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice: Increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

ARMAN, R.; VIE, O. E.; ASVOLL, H. Refining shadowing methods for studying managerial work. In: TENGBLAD, S. (Ed). **The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management**. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 16, p. 301-317.

ASTERHAN, C. S. C.; BOUTON, E. Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools. **Computers & Education**, v. 110, p. 16-34, 2017.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALOGUN, J.; JOHNSON, G. Organizational restructuring and middle manager sensemaking. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 523–549, 2004.

_____. From intended strategies to unintended outcomes: The impact of change recipient sensemaking. **Organization Studies**, v. 26, n. 11, p. 1573–1601, 2005.

BAMBURG, J.; ANDREWS, R. School goals, principals and achievement. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 2, n. 3, p. 175–191, 1990.

BASS, B. **Leadership and performance beyond expectations**. New York, NY: Free Press, 1985.

BASS, B. M.; AVOLIO, B.J. Developing transformational leadership: 1992 and beyond. **Journal of European Industrial Training**, v. 14, p. 21-27, 1990.

BELOVA, O.; KING, I.; SLIWA, M. Introduction: Polyphony and organization studies: Mikhail Bakhtin and beyond. **Organization Studies**, v. 29, n. 4, p. 493–500, 2008.

- BILLING, Y.; ALVESSON, M. Questioning the notion of feminine leadership: A critical perspective on the gender labelling of leadership. **Gender, Work and Organization**, v. 7, n. 3, p. 144–157, 2000.
- BOJE, D. M.; LUHMAN, J. T.; BAACK, D. E. Hegemonic stories and encounter between storytelling organizations. *Journal of Management Inquiry*, v. 8, n. 4, p. 340–560, 1999.
- BOJE, D. M.; OSWICK, C.; FORD, J. D. Language and Organization: the doing of discourse. *Academy of Management Review*, v. 29, n. 4, p. 571–577, 2004.
- BOSSERT, S.; DWYER, D.; ROWAN, B.; LEE, G. The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 34–64, 1982.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.
- _____. **Sistema Educacional**: Educação Básica. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>> Acesso em: 13 fev. 2019.
- BUSH, T. Understanding instructional leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 43, n. 4, p. 487–489, 2015.
- BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership models: What do we know? **School Leadership and Management**, v. 34, n. 5, p. 553–571, 2014.
- CAMBURN, E.; SPILLANE, J. P.; SEBASTIAN, J. Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. **Educational Administration Quarterly**, v. 46, n. 5, p. 707–737, 2010.
- CARDEN, L. L.; CALLAHAN, J. L. Creating leaders or loyalists? Conflicting identities in a leadership development programme. **Human Resource Development International**, v. 10, n. 2, p. 169–186, 2007.
- CARSTEN, M. K.; UHL-BIEN, M.; WEST, B. J.; PATERA, J. L.; MCGREGOR, R. Exploring social constructions of followership: A qualitative study. **Leadership Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 543–562, 2010.

CARTER, C.; CLEGG, S.; HOGAN, J.; KORNBERGER, M. The polyphonic spree: The case of the Liverpool Dockers. **Industrial Relations Journal**, v. 34, n. 4, p. 290–304, 2003.

CARVALHO, A. B. G.; ALVES, T. P. Práticas e Percursos Dos Professores Da Educação Básica Com Ações De Autoria e Colaboração Nas Redes Sociais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 493–514, 2015.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CETINKAYA, L. The Impact of WhatsApp Use on Success in Education Process. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 7, 2017.

CHIA, R. The problem of reflexivity in organizational research: Towards a postmodern science of organization. **Organization**, v. 3, n. 1, p. 31–59, 1996.

CHRISTIANSON, M. K.; FARKAS, M. T.; SUTCLIFFE, K. M.; WEICK, K. E. Learning through rare events: Significant interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. **Organization Science**, v. 20, n. 5, p. 846–860, 2009.

COLLINSON, D. Rethinking followership: A post-structuralist analysis of follower identities. **Leadership Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 179–189, 2006.

CONGER, J. A.; KANUNGO, R. N. Toward a behavioral theory: Charismatic leadership in organizational settings. **Academy of Management Review**, v. 12, p. 637–647, 1987.

CONTI, C.; FREITAS-DE-LIMA, E. Curso de especialização em gestão escolar: Uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 69, p. 47-68, 2015.

CORNELISSEN, J. Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. **Organization Science**, v. 23, n. 1, p. 118–137, 2012.

CRAWFORD, M. Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. **Educational Management, Administration and Leadership**, v. 40, n. 5, p. 610–620, 2012.

CRESSWELL, J.; BAERVELDT, C. Bakhtin's realism and embodiment: Towards a revision of the dialogical self. *Culture & Psychology*, v. 17, n. 2, p. 263–277, 2011.

CUNLIFFE, A. L. Managers as practical authors: Reconstructing our understanding of management practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 3, p. 351–371, 2001.

_____. Social poetics as management inquiry – A dialogical approach. **Journal of Management Inquiry**, v. 11, n. 2, p. 128–146, 2002.

_____. Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. **Human Relations**, v. 56, n. 8, p. 983–1003, 2003.

_____. Orientations to social constructionism: Relationally-responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management Learning**, v. 39, p. 123-139, 2008.

_____. The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity – A critical perspective to teaching leadership. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 87–101, 2009.

_____. Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. **Organizational Research Methods**, v. 14, n. 4, p. 647-673, 2011.

_____. **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books**: A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management. London: Sage Publications, 2014.

_____. Republication of “On Becoming a Critically Reflexive Practitioner”. **Journal of Management Education**, v. 40, n. 6, p. 747-768, 2016.

CUNLIFFE, A. L.; COUPLAND, C. From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking. **Human Relations**, v. 65, n. 1, p. 63–88, 2012.

CUNLIFFE, A. L.; ERIKSSON, M. Relational leadership. **Human Relations**, v. 64, n. 11, p. 1425–1449, 2011.

CUNLIFFE, A. L.; SCARATTI, G. Embedding Impact in Engaged Research: Developing Socially Useful Knowledge through Dialogical Sensemaking. **British Journal of Management**, v. 28, p. 29–44, 2017.

CZARNIAWSKA, B. **Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies**. Malmö, Liber and Copenhagen Business School Press, 2007.

_____. Observation on the move: shadowing. In: CZARNIAWSKA, B. **Social Science Research: from the field to desk**. Sage: London, 2014.

DAVIS, K. M.; GARDNER, W. L. Charisma under crisis revisited: Presidential leadership, perceived leader effectiveness, and contextual influences. **Leadership Quarterly**, v. 23, n. 5, p. 918–933, 2012.

DE RÉ, C. A. T. **O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul**. 218 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. **Management in Education**, v. 30, n. 4, p. 147–154, 2016.

DINH, J.; LORD, R.; GARDNER, W.; MEUSER, J.; LIDEN, R.; HU, J. Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. **The Leadership Quarterly**, v. 25, p. 36–62, 2014.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 258–285, 2009.

DRAZIN, R.; GLYNN, M. A.; KAZANJIAN, R. K. Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. **Academy of Management Review**, v. 24, p. 286–307, 1999.

EAGLY, A. H.; JOHNSON, B. T. Gender and leadership style: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p. 233–256, 1990.

EISENBEISS, S. A.; VAN KNIPPENBERG, D.; BOERNER, S. Transformational leadership and team innovation: Integrating team climate principles. **Journal of Applied Psychology**, v. 93, n. 6, p. 1438–1446, 2008.

ERIKSEN, M.; COOPER, K. On developing responsible leaders, **Journal of Management Development**, v. 37, n. 6, p. 470–479, 2018.

EVANS, M.; SINCLAIR, A. Containing, contesting, creating spaces: Leadership and cultural identity work among Australian Indigenous arts leaders. **Leadership**, v. 16, n. 3, p. 270–92, 2016.

- FAIRHURST, G. Discursive leadership: A communication alternative to leadership psychology. **Management Communication Quarterly**, v. 21, p. 510–521, 2008.
- FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.
- FERGUSON, K. Lessons learned from using shadowing as a qualitative research technique in Education. **Reflective Practice**, v. 17, n. 1, p. 15–26. 2016.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FLESSA, J.; BRAMWELL, D.; FERNANDEZ, M.; WEINSTEIN, J. School leadership in Latin America 2000–2016. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 2, p. 182–206, 2017.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2009.
- FORD, J.; HARDING, N. Move over management: We are all leaders now. **Management Learning**, v. 38, n. 5, p. 475–493, 2007.
- FRANCO, C. ET AL. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.
- GARDNER, W. L., COGLISER, C. C., DAVIS, K. M.; DICKENS, M. P. Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. **Leadership Quarterly**, v. 22, n. 6, p. 1120–1145, 2011.
- GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management Learning and Education**, v. 4, n. 1, p. 75–91, 2005.
- GILL, R.; LEVINE, N.; PITT, D. C. Leadership and organizations for the new millennium. **Journal of Leadership Studies**, v. 5, n. 4, p. 46–59, 1998.
- GILLIAT-RAY, S. ‘Being there’: The experience of shadowing a British Muslim hospital chaplain. **Qualitative Research**, v. 11, p. 469–486, 2011.

- GOLANT, B. D.; SILLINCE, J. A.; HARVEY, C.; MACLEAN, M. Rhetoric of stability and change: The organizational identity work of institutional leadership. **Human Relations**, v. 68, n. 4, p. 607–631, 2015.
- GORDON, R. D. Dispersed leadership: Exploring the impact of antecedent forms of power using a communicative framework. **Management Communication Quarterly**, v. 24, p. 260–287, 2010.
- GORLI, M.; NICOLINI, D.; SCARATTI, G. Reflexivity in practice: Tools and conditions for developing organizational authorship. **Human Relations**, v. 68, n. 8, p. 1347–1375, 2015.
- GREIG, G.; GILMORE, C.; PATRICK, H.; BEECH, N. Arresting moments in engaged management research, **Management Learning**, v. 44, p. 267–285, 2013.
- GRINT, K. Problems, problems, problems: The social construction of ‘leadership’. **Human Relations**, v. 58, n. 11, p. 1467-1494, 2005.
- GRONN, P. Leadership configurations. **Leadership**, v. 5, n. 3, p. 381–394, 2009.
- GÜNTHER, H. F. **Práticas de Liderança na Escola Pública: um estudo comparativo**. 244 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- HAIRON, S.; GOH, J. W. P. Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? **Educational Management Administration & Leadership**. v. 43, n. 5, p. 693-718, 2015.
- HALL, J. N.; FREEMAN, M. Shadowing in Formative Evaluation: Making Capacity Building Visible in a Professional Development School. **American Journal of Evaluation**, p. 1-17, 2014.
- HALLINGER, P. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders, **Journal of Educational Administration**, v. 30, n. 3, p. 35–48, 1992.
- _____. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, v. 33 n. 3, p. 329–351, 2003.
- _____. Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. **Leadership and Policy in Schools**, v. 4, n. 3, p. 221–239, 2005.

_____. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Journal of Educational Administration**, v. 49, p. 125-142, 2011.

HALLINGER, P.; MURPHY, J. What's effective for whom? School context and student achievement. **Planning and Changing**, v. 16, n. 3, p. 152-160, 1985.

HARDY, C.; PHILLIPS, N.; CLEGG, S. Reflexivity in organization and management theory: A study of the production of the research 'subject'. **Human Relations**, v. 54, n. 5, p. 531-560, 2001.

HARRIS, A. Distributed leadership: implications for the role of the principal, **Journal of Management Development**, v. 31, n. 1, p. 7-17, 2011.

HERACLEOUS, L.; KLAERING, L. A. Charismatic leadership and rhetorical competence: An analysis of Steve Jobs's rhetoric. **Group & Organization Management**, v. 39, n. 2, p. 131-161, 2014.

HIBBERT, P.; CUNLIFFE, A. L. Responsible management: Engaging moral reflexive practice through threshold concepts. **Journal of Business Ethics**, v. 127, n. 1, p. 177-188, 2015.

HIBBERT, P.; BEECH, N.; SIEDLOK, F. Leadership Formation: Interpreting Experience. **Academy of Management Learning & Education**, v. 16, n. 4, p. 603-622, 2017.

HIBBERT, P.; COUPLAND, C.; MACINTOSH, R. Reflexivity: Recursion and relationality in organizational research processes. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2010.

HICKMAN, C. R. **Mind of a Manager, Soul of a Leader**. New York: Wiley, 1990.

HILDENBRAND, K.; SACRAMENTO, C. A.; BINNEWIES, C. Transformational leadership and burnout: The role of thriving and followers' openness to experience. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 23, n. 1, p. 31-43, 2016.

HILL, R. C.; LEVENHAGEN, M. Metaphors and mental models: Sensemaking and sensegiving in innovative and entrepreneurial activities. **Journal of Management**, v. 21, n. 6, p. 1057-1074, 1995.

HOGG, M. A. A social identity theory of leadership. **Personality and Social Psychological Review**, v. 5, n. 3, p. 184-200, 2001.

HOLLANDER, E. P. Ethical challenges in the leader–follower relationship. **Business Ethics Quarterly**, v. 5, n. 1, p. 55–65, 1995.

HONIG, M.; RAINEY, L. Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy, **Teachers College Record**, v. 116, p. 1-48, 2014.

HULPIA, H.; DEVOS, G.; VAN KEER, H. The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. **Journal of Educational Research**, v. 103, n. 1, p. 40–52, 2009.

INCEOGLU, I.; THOMAS, G.; CHU, C.; PLANS, D.; GERBASE, A. Leadership behavior and employee well-being: An integrated review and a future research agenda. **The Leadership Quarterly**, v. 29, p. 179–202, 2018.

JÄPPINEN A.K.; MAUNONEN-ESKELINEN, I. Organizational transition challenges in the Finnish vocational education – Perspective of distributed pedagogical leadership. **Educational Studies**, v. 38, n. 1, p. 9–50, 2012.

JIN, M.; MCDONALD, B.; PARK, J. Followership and job satisfaction in the public sector. **International Journal of Public Sector Management**, v. 29, n. 3, p. 218–237, 2016.

JOHNSON, P.; DUBERLEY, J. Reflexivity in management research. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 5, p. 1279–1303, 2003.

JONES, R. A. Towards dialogic epistemology: the problem of the text. *Qualitative Research*, v. 17, n. 4, p. 457-472, 2017.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, p. 329-356, 2012.

KACZMARSKI, K. M.; COOPERRIDER, D. L. Constructionist Leadership in the Global Relational Age: The Case of the Mountain Forum. **Organization & Environment**, v. 10, n. 3, p. 235–258, 1997.

KEMPSTER, S.; STEWART, J. Becoming a leader: A co-produced autoethnographic exploration of situated learning of leadership practice. **Management Learning**, v. 41, n. 2, p. 205–219, 2010.

- KHANY, R.; GHASEMI, F. Development and validation of teacher classroom leadership scale in EFL context, **International Journal of Leadership in Education**, 2019.
- KLEIN, G.; MOON, B.; HOFFMAN, R. R. Making sense of sensemaking: Alternative perspectives. **IEEE Intelligent Systems**, v. 21, n. 4, p. 70–73, 2006.
- KONRADT, U. Toward a theory of dispersed leadership in teams: Model, findings, and directions for future research. **Leadership**, v. 10, n. 3, p. 289–307, 2014.
- KORNBERGER, M.; CLEGG, S.; CARTER, C. Rethinking polyphonic organization: Managing as discursive practice. *Scandinavian Journal of Management*, v. 22, p. 3–30, 2006.
- LADKIN, D. The enchantment of the charismatic leader: Charisma reconsidered as aesthetic encounter. **Leadership**, v. 2, n. 2, p. 165–179, 2006.
- LAMBERT, L. A framework for shared leadership, **Educational Leadership**, v. 59, n. 8, p. 37–40, 2002.
- LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. Introducing “Perspectives on Process Organization Studies”. In: HERNES, T.; MAITLIS, S. *Process, Sensemaking, and Organizing*. Oxford University Press: New York, 2010, p. 1-26.
- LARSEN, M. V.; MADSEN, C. Ø. Exploring how social poetics can be used to understand processes of management learning. **Management Learning**, v. 47, n. 5, p. 489–505, 2016.
- LAWLER, J. The essence of leadership? Existentialism and leadership. **Leadership**, v. 1, n. 2, p. 215–231, 2005.
- LEARMONTH, M.; MORRELL, K. Is critical leadership studies ‘critical’? **Leadership**, v. 13, n. 3, p. 257–271, 2017.
- LEITHWOOD, K. A. The move toward transformational leadership. **Educational Leadership**, v. 49, n. 5, p. 8-13, 1992.
- _____. Leadership for school restructuring. **Educational Administration Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 498-518, 1994.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. The effects of transformation leadership on student engagement with school, **Journal of Educational Administration**, v. 38, n. 2, p. 112–129, 2000.

- LEITHWOOD, K.; MASCALLM, B. Collective leadership effects on student achievement, **Educational Administration Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 529-61, 2008.
- LEITHWOOD, K.; MONTGOMERY, D. The role of the elementary principal in program improvement, **Review of Educational Research**, v. 52, n. 3, p. 309–339, 1982.
- LEMOS, J. M.; BATISTA, A. P. Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 53-63, 2017.
- LEROY, H.; ANSEEL, F.; GARDNER, W. L.; SELS, L. Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance. **Journal of Management**, v. 41, n. 6, p. 1677–1697, 2015.
- LIDEN, R. C.; ANTONAKIS, J. Considering context in psychological leadership research. **Human Relations**, v. 62, n. 11, p. 1587–1605, 2009.
- LOUIS, M. R. Surprise and sensemaking: What newcomers experience in entering unfamiliar settings. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 226–251, 1980.
- LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**, 4º ed., Petrópolis: Vozes. 2012, 168 p.
- _____. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MCCLESKEY, J. Emotional intelligence and leadership: A review of progress, controversy and criticism. **International Journal of Organizational Analysis**, v. 22, n. 1, p. 76–93, 2014.
- MCDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455-473, 2005.
- MACINTOSH, R.; BEECH, N.; ANTONACOPOULOU, E.; SIMS, D. Practising and knowing management: a dialogic perspective, **Management Learning**, v. 43, p. 373–383, 2012.
- MACLEAN, M.; HARVEY, C.; CHIA, R. Reflexive practice and the making of elite business careers. **Management Learning**, v. 43, n. 4, p. 385–404, 2012.
- MAITLIS, S. The social processes of organizational sensemaking. **Academy of Management Journal**, v. 48, p. 21–49, 2005.

- MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. Sensemaking in Organizations. **The Academy of Management Annals**, v. 8, n. 1, p. 57-125, 2014.
- MANTERE, S.; SCHILDT, H. A.; SILLINCE, J. A. A. Reversal of strategic change. **Academy of Management Journal**, v. 55, n. 1, p. 172–196, 2012.
- MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, p. 370-397, 2003.
- MARIANO, S.; COSTA E SILVA, F.; MORAES, J. Leadership in Brazil. In: ARLESTIG, H.; DAY, C.; JOHANSSON, O. (eds). **A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 countries**, Chapter 21 – Brazil. Dordrecht: Springer, pp. 445–470, 2016.
- MARTINS, A. M.; SILVA, C. C. M. Formação Continuada: percepções de diretores da educação básica sobre um plano de governo. **Interacções**, n. 49, p. 25-47, 2018.
- MEINDL, J. R., EHRLICH, S. B.; DUKERICH, J. M. The romance of leadership. **Administrative Science Quarterly**, v. 30, n. 1, p. 78–102, 1985.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of Perception**. London and New York: Routledge, 2005.
- MINTZBERG, H. **The Nature of Managerial Work**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
- NICOLINI, D. ‘Stretching Out and Expanding Medical Practices. The Case of Telemedicine’, **Human Relations**, v. 60, n. 6, p. 889–892, 2007.
- _____. Articulating Practice through the Interview to the Double. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 195–212, 2009.
- NUTO, J. V. C. Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 129-142, 2011.
- OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.
- OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OSHAGBEMI, T.; GILL, R. W. T. Differences in leadership styles and behaviour across hierarchical levels in UK organizations. **Leadership and Organization Development Journal**, v. 25, n. 1, p. 93–106, 2004.

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

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed. Cortez Editora, 2017.

PARRY, K.; KEMPSTER, S. Love and leadership: Constructing follower narrative identities of charismatic leadership. **Management Learning**, v. 45, n. 1, p. 21–38, 2014.

PEARCE, C. L.; MANZ, C. C. The new silver bullets of leadership: The importance of self and shared leadership in knowledge work. **Organizational Dynamics**, v. 34, p. 130–140, 2005.

PEARCE, C. L.; CONGER, J. A.; LOCKE, E. A. Shared leadership theory. **Leadership Quarterly**, v. 19, p. 622–628, 2008.

PHILLIPS, J. S.; LORD, R. G. Notes on the practical and theoretical consequences of implicit leadership theories for the future of leadership measurement. **Journal of Management**, v. 12, p. 31–41, 1986.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implications of the Subject's Ontological Statute in the Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 207-220, 2013.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; MOORMAN, R. H.; FETTER, R. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. **The Leadership Quarterly**, v. 1, n. 2, p. 107–142, 1990.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Pensamento & Realidade**, v. 30, n. 3, p. 28-43, 2015.

_____. Beyond management: the process of managing at a Public School of Elementary Education in Brazil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 3, p. 539-551, 2019.

PYE, A. Leadership and organizing: Sense-making in action. **Leadership**, v. 1, n. 1, p. 31–50, 2005.

QUINLAN, E. Conspicuous invisibility: shadowing as a data collection strategy. **Qualitative Inquiry**, v. 14, n. 8, p. 1480-1499, 2008.

RABA, A. A. A. M. The Challenge of Classroom Leadership and Management Facing Newly Appointed Teachers. **American Journal of Educational Research**, v. 4, n., p. 25-29, 2016.

RAELIN, J. ‘Public reflection as the basis of learning’. **Management Learning**, v. 32, p. 11–30, 2001.

_____. From leadership-as-practice to leaderful practice. **Leadership**, v. 7, n. 2, p. 195–211, 2011.

_____. **Leadership-as-practice theory and application**. New York, NY: Routledge, 2016.

RAMSEY, C. Managing to learn: The social poetics of a polyphonic “classroom”. **Organization Studies**, v. 29, n. 4, p. 543–558, 2008.

RERUP, C.; FELDMAN, M. S. Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning. **Academy of Management Journal**, v. 54, n. 3, p. 577–610, 2011.

RODRIGUES, T. C.; TELES, L. F. O Uso De Mensagens Eletrônicas Instantâneas Como Recurso Didático. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 17–38, 2019.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; FERNÁNDEZ, S. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2015.

SALOVEY, P.; MAYER, J. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, v. 9, p. 185–211, 1990.

SCHEDLITZKI, D.; EDWARDS, G. **Studying Leadership, Traditional and Critical Approaches**. 2^a ed., Londres: Sage, 2018.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. Maurice Temple Smith, London, 1983.

SCHYNS, B.; SCHILLING, J. Implicit leadership theories: Think leader, think effective? **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 2, p. 141–150, 2011.

SEBASTIAN, J.; ALLENSWORTH, E.; STEVENS, D. The influence of school leadership on classroom participation: examining configurations of organizational supports. **Teachers College Record**, v. 116, p. 1-36, 2014.

SEBASTIAN, J.; CAMBURN, E. M.; SPILLANE, J. Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work, **Educational Administration Quarterly**, v. 00, n. 0, p. 1-38, 2017.

SHOTTER, J. Living in a Wittgensteinian world: Beyond theory to a poetics of practices. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 26, n. 3, p. 293-311, 1996.

_____. Dialogical realities: The ordinary, the everyday, and other strange new worlds. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 27, n. 2/3, p. 345–357, 1997.

_____. **Conversational Realities Revisited: Life Language, Body and World**. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications, 2000.

_____. Thinking from within: An argument for ‘witness’-thinking. **Organization Studies**, v. 27, n. 4, p. 585–604, 2006.

_____. Adopting a Process Orientation...in Practice: Chiasmic Relations, Language, and Embodiment in a Living World. In: HERNES, T.; MAITLIS, S. *Process, Sensemaking, and Organizing*. Oxford University Press: New York, 2010a, p. 70-101.

_____. Situated dialogic action research: disclosing “beginnings” for innovative change in organizations, **Organizational Research Methods**, v. 13, p. 268–285, 2010b.

SHOTTER J.; CUNLIFFE, A. Managers as practical authors: Everyday conversations for action. In: HOLMAN, D.; THORPE, R. (eds) **Management and Language: The Manager as Practical Author**. London: SAGE, p. 15–37, 2002.

SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. In Search of Phronesis: Leadership and the Art of Judgment. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 2, p. 224–243, 2014.

SILINS, H. The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes, **School Effectiveness and School Improvement**, v. 5, n. 3, p. 272–298, 1994.

SMITH, P.; HASLAM, S. A.; NIELSEN, J. F. In Search of Identity Leadership: An ethnographic study of emergent influence in an interorganizational R&D team. **Organization Studies**, v. 39, n. 10, p. 1425–1447, 2018.

SONENSHEIN, S. We're changing or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 3, p. 477–512, 2010.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. spe 1, p. 173-190, 2010.

SPECTOR, B. Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered. **Leadership**, v. 12, n. 2, p. 250–60, 2016.

SPILLANE, J. P. Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice, **Societies**, v. 5, p. 277-294, 2015.

SPILLANE, J. P.; HEALEY, K. Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An Exploration of Some Study Operations and Measures. **The Elementary School Journal**, v. 111, n. 2, p. 253-281, 2010.

SPILLANE, J. P.; LEE, L. Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office, **Educational Administration Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 431-465, 2014.

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.; HARRIS, A.; JONES, M.; MERTZ, K. Opportunities and Challenges for taking a Distributed Perspective: Novice School Principals' Emerging Sense of their New Position. **British Educational Research Journal**, v. 41, p. 1068-1085, 2015.

SULLIVAN, P.; MCCARTHY, J. Managing the Polyphonic Sounds of Organizational Truths. *Organization Studies*, v. 29, n. 4, p. 525–541, 2008.

TAKALA, T.; TANTTU, S.; LAMSA, A. M.; VIRTANEN, A. Discourses of charisma: Barack Obama's first 6 months as the president of the USA. *Journal of Business Ethics*, v. 115, n. 1, p. 149–166, 2013.

TIAN, M.; RISKU, M.; COLLIN, K. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 1, p. 146–164, 2016.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Liderança nas Organizações Educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 16, n. 61, p. 561-582, 2008.

UHL-BIEN, M.; RIGGIO, R. E.; LOWE, K. B.; CARSTEN, M. L. Followership theory: A review and research agenda. *Leadership Quarterly*, v. 25, p. 83–104, 2014.

VAARA, E.; SONENSHEIN, S.; BOJE, D. Narratives as Sources of Stability and Change in Organizations: Approaches and Directions for Future Research. *The Academy of Management Annals*, v. 10, n. 1, p. 495–560, 2016.

VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções Administrativas ou Práticas? As “Artes do Fazer” Gestão na Escola Mirante. *Revista de Ciências da Administração*, v. 15, n. 35, p. 180-195, 2013.

VIANNA, R. Marxismo e filosofia da linguagem à luz d'A ideologia alemã. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 2010.

VINCE, R.; REYNOLDS, M. Reflection, reflective practice and organizing reflection. In: **The SAGE handbook of management learning, education and development**. London: Sage, p. 89-103, 2009.

WEICK, K. E. Sensemaking in organizations. Thousand Oaks, CA: sage Publications, 1995.

_____. Theory construction as disciplined reflexivity: trade offs in the 90s. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, p. 797–810, 1999.

_____. Reflections on enacted sensemaking in the Bhopal disaster. *The Journal of Management Studies*, v. 47, n. 3, p. 537–550, 2010.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, p. 409–421, 2005.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; HERNÁNDEZ, M. **El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: Un Estado Del Arte Con Base En Ocho Sistemas Escolares de la Region**. Santiago: UNESCO/OREALC, 2014.

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WHITE, B. A. A.; PEARSON, K.; BLEDSOE, C.; HENDRICKS, R. Transformational Leadership: The Nexus Between Faith and Classroom Leadership, **Christian Higher Education**, v. 16, n. 5, p. 276-284, 2017.

XU, L.; FU, P.; XI, Y.; ZHANG, L.; ZHOA, X.; CAO, C.; LIAO, Y.; LI, G.; WUE, X.; GE, J. Adding dynamics to a static theory: How leader traits evolve and how they are expressed. **Leadership Quarterly** , v. 25, p. 1095–119, 2014.

YANOW, D.; TSOUKAS, H. What is reflection-in-action? A phenomenological account. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 8, p. 1339–1364, 2009.

ZALEZNIK, A. Managers and leaders: Are they different? **Harvard Business Review**, p. 67–78, 1977.

ZANDWAIS, A. O Papel das Leituras Engajadas em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Conexão Letras**, v. 4, n. 4. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da primeira entrevista individual com a Diretora da Escola

- 1) O que mais a atingiu nesses primeiros dias como diretora da escola (no sentido de tocar você, de fazer você refletir sobre algo que não havia pensado antes)? Mas por que esses momentos te atingiram de alguma forma? E quais dilemas, dúvidas ou possibilidades surgiram dessas situações?
- 2) Alguns dos momentos que tenho vivenciado aqui na escola com vocês têm mostrado que é desafiador o relacionamento com a Secretaria de Educação. Por exemplo, o caso da mudança da pré-escola, a implementação do ponto eletrônico, a questão das obras na escola e a dificuldade para a contratação de professores DT ou de resolver algumas questões quando você vai até lá. Como você acredita que deve se relacionar com a SEME diante dessas dificuldades?
- 3) Em sua opinião, como você é percebida pela Secretaria de Educação enquanto subordinada deles e, ao mesmo tempo, líder da sua comunidade escolar? Como são suas relações com a secretaria? Existe uma questão implícita de poder nessa percepção?
- 4) Em que condições esse relacionamento pode impactar o cotidiano da escola e os interesses da comunidade? Por exemplo, por que você tomou a decisão de tentar criar turmas de pré I e pré II, ao longo de todo o mês de fevereiro, mesmo com a mudança pensada pela SEME?
- 5) Outro exemplo, quando conversamos na GGE, a mulher com quem tivemos uma reunião sobre o Conselho de Escola disse que o líder precisa ser legitimado pelo conselho de escola e pela comunidade. No entanto, a escolha dos membros do conselho de escola demonstra uma dificuldade de participação na comunidade. Ou seja, de que maneira um líder escolar pode ser legitimado pela comunidade?
- 6) Como podemos criar alternativas para melhor lidarmos com os interesses conflitantes entre comunidade escolar e Secretaria de Educação?

APÊNDICE B

Roteiro da segunda entrevista individual com a Diretora da Escola

- 1) Em termos de relacionamento com as outras pessoas, o que mais a atingiu nesses primeiros meses como diretora da escola (no sentido de tocar você, de fazer você refletir sobre algo que não havia pensado antes)? Mas por que esses momentos te atingiram de alguma forma? E quais dilemas, dúvidas ou possibilidades surgiram dessas situações?
- 2) E como você se percebe nesses relacionamentos com a comunidade escolar? Quais os impactos das suas ações para os outros?
- 3) Quem mais tem se destacado nesses relacionamentos? Por quê?
- 4) Algumas das últimas situações na escola deixaram claro algumas coisas para mim. Na situação da definição do horário e da organização da festa de 20 anos da escola, as reuniões com alguns professores (especialmente a Sebastiana) e na reunião com o vigia, por exemplo, eu percebi que vocês têm muito receio de os pais saberem que há erros ou supostas desorganizações na escola. Quando há erros, como vocês devem gerenciar essas situações perante os pais? Por que agir dessa forma?
- 5) Em uma dessas reuniões, você disse: “Um erro acaba respingando nos outros. A gente não pode ficar exclusiva”. Como incluir e mobilizar todos na equipe e nas decisões que são tomadas? E qual a importância disso para a liderança da escola?
- 6) Como podemos criar alternativas para colocarmos essas questões em prática? Quais as dificuldades?

APÊNDICE C

Roteiro da terceira entrevista individual com a Diretora da Escola

- 1) Nós vivenciamos nesses meses dois momentos que, para mim, foram importantes: as notas do PAEBES e a prova do pré-ifes. Como você percebe, diante dos resultados alcançados, a atuação da escola nas práticas de ensino e aprendizagem?
- 2) E como você se percebe enquanto líder diante desses resultados, mesmo que ainda seja nova no cargo?
- 3) E qual o impacto dessa atuação para os alunos e para os pais?
- 4) Como você, enquanto líder, pode ajudar a criar alternativas para repensar as práticas de ensino e aprendizagem na escola? Por exemplo, você disse que no dia em que apresentou aos alunos o resultado do pré-ifes, vocês tocaram a música “Mais uma Vez”, do Renato Russo. Seria uma forma de incentivar os alunos. Como esse incentivo pode ser traduzido também em práticas de ensino e aprendizagem?
- 5) O relacionamento próximo com os professores, alunos e pedagogos ajuda nesse sentido? Como você percebe seu relacionamento com essas pessoas?
- 6) Como podemos criar alternativas para melhor lidarmos com os interesses conflitantes entre comunidade escolar e Secretaria de Educação?
- 7) Como podemos criar alternativas para colocarmos essas questões em prática? Quais as dificuldades?

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista individual com a Coordenadora, a Pedagoga e as Professoras

- 1) Você poderia contar um pouco da sua história? Quem é você? Qual o seu histórico com a escola?
- 2) O que é liderança escolar para você?
- 3) E o que mais dificulta a liderança na escola?
- 4) Em termos de relacionamento com as outras pessoas, o que mais a atingiu nesses primeiros meses como professora da escola (no sentido de tocar você, de fazer você refletir sobre algo que não havia pensado antes)? Mas por que esses momentos te atingiram de alguma forma? E quais dilemas, dúvidas ou possibilidades surgiram dessas situações?
- 5) E como você se percebe nesses relacionamentos com a comunidade escolar? Quais os impactos das suas ações para os outros?
- 6) Eu percebo uma dificuldade, de certa forma, de mobilizar as pessoas para os eventos e as atividades da escola. Como incluir e mobilizar todos na equipe e nas decisões que são tomadas? E qual a importância disso para a liderança da escola?
- 7) Como podemos criar alternativas para colocarmos essas questões em prática? Quais as dificuldades?
- 8) Já presenciei em algumas conversas na escola a vontade de ter um assistente social ou psicólogo aqui. Como fazer com que isso seja algo mais permanente, se é que é possível?
- 9) Estando aqui na escola, eu tenho percebido uma situação que me impacta bastante, que é uma atuação tímida dos pais nas ações do dia a dia da escola. Por exemplo, em eventos ou em projetos pedagógicos propostos pela escola ou mesmo no acompanhamento diário dos alunos. Algo que sempre chama muito a minha atenção é vivenciar com a diretora e os profissionais da escola realidades difíceis e o mau desempenho e comportamento de alguns alunos. Por que você acha que essa atuação tímida acontece?
- 10) Como você acha que a escola pode fazer para melhorar essa aproximação entre pais e escola, para além do que já é feito?
- 11) Por que os eventos de ação social acontecem apenas uma vez no ano na escola?
- 12) Nós vivenciamos nesses meses dois momentos que, para mim, foram importantes: as notas do PAEBES e a prova do pré-ifes. Como você percebe, diante dos resultados alcançados, a atuação da escola nas práticas de ensino e aprendizagem?

- 13) O que precisamos fazer, em termos de escola, para alcançarmos melhores resultados?
- 14) Como você, enquanto líder, pode ajudar a criar alternativas para repensar as práticas de ensino e aprendizagem na escola?
- 15) Como você percebe seu relacionamento com os professores, alunos e pedagogos?
- 16) Alguns dos momentos que tenho vivenciado aqui na escola com vocês têm mostrado que é desafiador o relacionamento com a Secretaria de Educação. Por exemplo, o caso da mudança da pré-escola, a implementação do ponto eletrônico, a questão das obras na escola e a dificuldade para a contratação de professores DT ou de resolver algumas questões quando você vai até lá. Como você, enquanto líder, acredita que deve se relacionar com a SEME diante dessas dificuldades?
- 17) Como podemos criar alternativas para melhor lidarmos com os interesses conflitantes entre comunidade escolar e Secretaria de Educação?
- 18) Como podemos criar alternativas para colocarmos essas questões em prática? Quais as dificuldades?

APÊNDICE E

Roteiro da entrevista individual com a Mãe

- 1) A senhora poderia contar um pouco da sua história? Quem é você? Há quanto tempo mora aqui na comunidade? Qual o seu histórico com a escola?
- 2) O que é liderança escolar para a senhora? E o que mais dificulta a liderança na escola?
- 3) Como o Conselho Escolar ajuda nessas ações de liderança?
- 4) Estando aqui na escola, eu tenho percebido uma situação que me impacta bastante, que é uma atuação tímida dos pais nas ações do dia a dia da escola. Por exemplo, em eventos ou em projetos pedagógicos propostos pela escola ou mesmo no acompanhamento diário dos alunos. Algo que sempre chama muito a minha atenção é vivenciar com a diretora e os profissionais da escola realidades difíceis e o mau desempenho e comportamento de alguns alunos. Por que a senhora acha que essa atuação tímida acontece?
- 5) Como a senhora, enquanto membro do CCE e líder dos pais, acha que é possível aproximar mais a comunidade da escola, de maneira que haja uma maior participação e apoio aos profissionais da escola? Ou seja, como incluir e mobilizar todos da comunidade nas decisões que são tomadas?
- 6) O que o CCE significa para a senhora?
- 7) Outro ponto que está relacionado a isso e que também tem me impactado é que as reuniões do conselho têm acontecido uma vez por mês e têm sido mais relacionadas a questões de aprovação dos recursos financeiros da escola. Por que a senhora acha que as coisas têm acontecido dessa maneira?
- 8) Como podemos criar alternativas para ampliar as decisões no CCE? Ou seja, que outras coisas o CCE pode fazer para ajudar a comunidade? Por exemplo, no início do ano houve a mudança da pré-escola, em que algumas turmas desceram. Como o CCE foi envolvido?
- 9) Como a senhora acha que é percebida pela comunidade escolar enquanto líder do segmento de pais no conselho?

APÊNDICE F

Roteiro da entrevista individual com os alunos

- 1) Você poderia contar um pouco da sua história? Quem é você? Qual o seu histórico com a escola e com a comunidade?
- 2) O que é liderança escolar para você?
- 3) Como você se vê participando na liderança da escola? Por quê?
- 4) Como você gostaria de participar?
- 5) Por que essa participação seria importante?
- 6) Estando aqui na escola, eu tenho percebido uma situação que me impacta bastante, que é uma atuação tímida dos pais nas ações do dia a dia da escola. Por exemplo, em eventos ou em projetos pedagógicos propostos pela escola ou mesmo no acompanhamento diário dos alunos. Por que você acha que essa atuação tímida acontece?
- 7) Como você acha que a escola pode fazer para melhorar essa aproximação entre pais e escola?
- 8) Nós vivenciamos nesses meses dois momentos que, para mim, foram importantes: as notas do PAEBES e a prova do pré-ifes. Algo que sempre chama muito a minha atenção é vivenciar com a diretora e os profissionais da escola realidades difíceis e o mau desempenho e comportamento de alguns alunos. Como você percebe, diante dos resultados alcançados, a atuação da escola nas práticas de ensino e aprendizagem?
- 9) Como você se sente diante desses resultados? Por quê?
- 10) Por que existe essa dificuldade de bom desempenho na escola?
- 11) Como os alunos podem ajudar para melhorar esse desempenho?
- 12) Como o relacionamento próximo com os professores, alunos e pedagogos pode ajudar? Como você percebe seu relacionamento com essas pessoas?

APÊNDICE G

Roteiro da entrevista coletiva com o Conselho Escolar

Lançar as minhas percepções a partir dos pontos de interrupção vivenciados no cotidiano escolar a fim de provocar o processo dialógico-reflexivo:

O desafio de querer ou não incluir os outros nas decisões da escola:

- Por um lado, há a necessidade de que os pais participem da vida escolar dos alunos, ajudando a escola nas questões de aprendizagem e de disciplina dos estudantes. Por outro, não se tem uma ação contínua de eventos, por uma série de limitações (tempo, recursos, disponibilidade, pessoal, envolvimento contínuo e excesso de questões burocráticas).

Possibilidades de melhorar a relação com pais, alunos e escola.

- Psicólogo e assistente social na escola: é possível viabilizar?
- Fomentando novos incentivos de ensino: ““Nós falhamos muito nas coisas simples, que o corriqueiro pode ser deixado de lado. É pelo básico que você consegue crescer. Então, por ter uma base bem prejudicada, eu acredito que os resultados vão se arrastando. Não é falta de intervir, de questionamento. Eu percebo que é uma falta de entendimento daquilo que é necessário naquele momento.”
- A experiência do pré-ifes como uma maneira diferente de ver a educação foi importante.
- "Precisamos falar a mesma língua": ter diferentes pontos de vista não é importante? Por que não fomentar isso no conselho de escola, por exemplo?

Seme x escola: é uma disputa?

- Algumas distorções ficam claras entre essas instituições e inviabilizam ações mais concretas: muito do que é falado ou proposto na Seme esbarra nas dificuldades do cotidiano da escola e daqueles que nela atuam.
- Há uma dificuldade para atender aos interesses da Seme e da escola, muitas vezes conflitantes.

- Isso é minimizado, entretanto, quando havia participação mais clara da comunidade nas decisões da escola.

Quem é legitimado? Como me legitimo enquanto líder diante dessa relação?

- A legitimidade da liderança não está na diretora, mas é distribuída pela comunidade escolar.
- A forma de comunicação com os pais foi estabelecida na escola para evitar qualquer tipo de distorção. Assim, é recomendado que os professores não conversem sozinhos com pais e que bilhetes sejam enviados para as casas dos estudantes, formalizando qualquer situação. No entanto, eventos contrários a esses acontecem. Professores acabam conversando com pais, grupos no whatsapp são criados entre os pais, etc. Tudo isso acaba subvertendo a lógica formal de comunicação estabelecida.
- O Conselho de Escola ainda é pouco praticado. Esse é um entendimento compartilhado na escola, mesmo que não seja percebido, e que se mostra presente nas falas das pessoas, principalmente de pais e professores.

A “burocratização” do ensino.

- A complexidade da escola fica pouco integrada às questões políticas e de participação social. Por exemplo, como o PPP é concebido na escola? Qual o impacto disso?
- Existe uma discrepância entre o formal – as normas, a impessoalidade no trato das coisas (tudo precisa ser registrado, formalizado, assinado, testemunhado) – e o informal (os sentimentos, o afeto, os julgamentos, as questões morais da liderança).

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Resolução Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Título da Pesquisa: A Coprodução de Práticas de Liderança em uma Escola Pública de Ensino Fundamental pela via do *Sensemaking* Dialógico

Nome do Professor: Prof. Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva

Nome do Orientando (Pesquisador): Lucas Poubel Timm do Carmo

Comitê de Ética em Pesquisa: (27) 3335-7504

O Sr., _____, foi convidado a participar da pesquisa intitulada “A Coprodução de Práticas de Liderança em uma Escola Pública de Ensino Fundamental pela via do *Sensemaking* Dialógico”, sob a responsabilidade de Lucas Poubel Timm do Carmo. A presente pesquisa tem como finalidade compreender o processo de coprodução da liderança escolar a partir das conversações dialógicas do *sensemaking* dialógico, à medida que pesquisador e praticantes da escola se deparam com momentos de interrupção e recriam novos conhecimentos da/na/para prática desse fenômeno social.

Ao participar deste estudo, o Sr. _____ permitirá que a pesquisadora utilize os dados coletados para fins de divulgação científica. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Sua participação consistirá em responder aos questionamentos feitos pelo pesquisador ao longo da observação e das entrevistas. A coleta de dados por meio da observação será realizada na escola pública pesquisada, com previsão de duração de aproximadamente 6 meses. Já as entrevistas serão individuais e terão duração aproximada de 1 hora cada.

As informações serão utilizadas para a tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Todos os dados são estritamente confidenciais, sendo o nome trocado por outro fictício para manter o sujeito da pesquisa no anonimato. Não há pretensão por parte do pesquisador em levantar qualquer juízo de valor sobre os resultados.

Os benefícios esperados com a sua participação visam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre como a liderança nas escolas públicas são ressignificadas, considerando suas especificidades. Ressaltamos que caso em algum momento o Sr. _____ se sinta desconfortável em partilhar suas opiniões, a respeito de um ou mais pontos do roteiro utilizado durante a conversa, será assegurado o seu direito em recusar-se a manifestar-se sobre o(s) tópico(s) em questão.

Somente o pesquisador e o professor orientador terão conhecimento dos dados coletados, que serão guardados por 05 (cinco) anos, sendo depois incinerados. A sua participação é voluntária e o Sr. _____ pode a qualquer momento recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar ou retirar seu consentimento.

O Sr. _____ receberá uma cópia deste termo com os dados do pesquisador podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com o pesquisador Lucas Poubel Timm do Carmo, nos telefones xxxxxxxxxxxx ou no endereço: Avenida Fernando Ferrari, nº 514,

Goiabeiras, Vitória/ES, Cep: 29075-910. Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa do CCS/UFES pelo telefone (27) 3335-7211 / 3357-9500 ou correio: Universidade Federal do Espírito Santo, Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Av. Marechal Campos, 1468 - Maruípe, no Prédio da Administração do CCS, Cep: 29.040-090, Vitória - ES, Brasil.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre e esclarecida para a sua participação nesta pesquisa. Por favor, preencha os itens seguintes:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ portador do RG nº _____ CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa, como sujeito.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu tirei todas as dúvidas com o pesquisador Lucas Poubel Timm do Carmo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento antes ou durante a pesquisa sem qualquer penalidade.

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “A Coprodução de Práticas de Liderança em uma Escola Pública de Ensino Fundamental pela via do *Sensemaking* Dialógico”, eu, Lucas Poubel Timm do Carmo, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Sujeito da Pesquisa: _____

Vitória/ES, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Lucas Poubel Timm do Carmo
Pesquisador