



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS (IL)**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PPGLA)**

**CONSTANÇA CODEÇO VELLOSO**

**LIDERANÇA DOCENTE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: teoria e realidade**

**BRASÍLIA**  
**2019**

CONSTANÇA CODEÇO VELLOSO

**LIDERANÇA DOCENTE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: teoria e realidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: TEORIA DOS  
PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Linha de pesquisa: FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

Orientadora: Prof. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

BRASÍLIA  
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V1 Velloso, Constança Codeço  
Liderança docente na sala de aula de língua inglesa da  
rede pública do Distrito Federal: teoria e realidade /  
Constança Codeço Velloso; orientador Gladys Plens de Quevedo  
Pereira de Camargo. -- Brasília, 2019.  
135 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Liderança docente. 2. Características. 3. Língua  
inglesa. 4. Escola pública. 5. Competências. I. Camargo,  
Gladys Plens de Quevedo Pereira de , orient. II. Título.

**CONSTANÇA CODEÇO VELLOSO**

**LIDERANÇA DOCENTE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: teoria e realidade**

**Dissertação de mestrado submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Aplicada como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Mestre  
em Linguística Aplicada.**

**Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.**

**Banca examinadora formada pelos professores**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – (PPGLA – UnB)  
(ORIENTADORA)**

---

**Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima (SEEDF)  
(EXAMINADOR EXTERNO)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (PPGLA – Unb)  
(EXAMINADORA INTERNA)**

---

**Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana (SEEDF)  
(EXAMINADOR SUPLENTE)**

“Obstáculos são aquelas coisas medonhas que você vê quando tira os olhos de seu objetivo”.

Henry Ford

Dedico este trabalho a todos os professores líderes que já se entenderam como tal e aos que ainda se entenderão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Valter Rodrigues Veloso e Vânia Maria Rego Codeço por terem me educado sob mãos firmes, exigentes e pautadas por excelentes exemplos de caráter e correção, mas também por terem plantado em mim a INABALÁVEL crença na Educação.

Ao meu marido, Marcos Brassalotti, pela paciência, incentivo e auxílio com as questões tecnológicas, às minhas filhas, Mallena e Chiara, por entenderem que minhas ausências representavam uma realização pessoal, à minha sogra, D. Neuci, pela assistência, às minhas irmãs, Camila e Carolina, Raquel (cunhada) e cunhados (especialmente o Tim pelo notebook que me deu de presente) pelo enorme incentivo, aos meus colegas de trabalho, especialmente a Adriana, Andréia Paiva, Celeste, Eraldo e Geraldo por todo o suporte e à minha orientadora pela parceria, confiança, generosidade e, principalmente, coragem de assumir as rédeas de um trabalho em (des)andamento.

À banca de seleção/2017 composta pelos Prof<sup>s</sup>. Dr<sup>s</sup>. José Carlos Paes de Almeida Filho, Júnia Vidotti, Lúcia Barbosa e Mariana Mastrella pelo voto de confiança.

Aos Prof<sup>s</sup>. Dr<sup>s</sup>. Mariana Mastrella, Erisevelton Lima e Juscelino Sant'Ana por tão generosa e prontamente aceitarem o convite para compor a banca.

À minha amiga de infância, Angélica, que mesmo de longe e passando por momentos tão delicados sempre encontrou tempo para me mandar mensagens de força, incentivo e garra.

Às amigas Marlene e Josiane por todo o apoio moral e suporte material.

Aos colegas da turma de 2017 que tão calorosamente nos receberam e ampararam. Aqui agradeço especialmente à Cláudia Paixão, Daniela Paz, Juliana Castelo Branco, Maria Lúcia Cruz, Priscila Lopes e Rosiyanne Autran.

Aos colegas da turma de 2018, sempre à postos com um PDF amigo.

Aos colegas estrangeiros que contribuíram imensamente com visões e bagagem cultural tão ricas: Damián, Imelson, vocês vão deixar saudades...

Ao Gus e ao Leonardo "Cookie", obrigada pelo suporte técnico!

Ao destemido mestre Makoy, primeiro da turma a fazer a defesa.

À amiga Julia, seu apoio moral foi importantíssimo!

Ao meu grande amigo Alisson por tudo, inclusive as fotos!

À nossa colega Rayane que precisou postergar o sonho de se tornar mestre.

Aos professores que tanto se empenharam para que produzíssemos o melhor capítulo metodológico do mundo, especialmente o Prof. Dr. Augusto César Luitgards de Moura Filho.

À UnB, por proporcionar à sociedade brasileira um ensino público tanto de graduação quanto de Pós-graduação de excelência.

À EAPE por fazer cumprir meu direito ao afastamento laboral para dedicação exclusiva à pesquisa.

A minha Colega (com C maiúsculo mesmo) de profissão que tão prontamente se dispôs a fazer parte deste trabalho e à direção da escola que abriu as portas para esta pesquisa com tanto entusiasmo.

A Alex Bezerra Leitão, mestre colega ou colega mestre, pela imensa profundidade e alma do seu trabalho que foi uma grande fonte de inspiração.

Aos professores que tive nas últimas graduações, especialmente os Prof<sup>es</sup>. Dr<sup>es</sup>. Alessandra Harden, Ana Emília Fajardo, Cíntia Schwantz, Cláudio Braga, Elisa Duarte, Flávia Lamberti, Mariana Mastrella, Pawel Hejmanowski, Rachael Radhay, Thiago Blanch e William Alves e às Prof<sup>as</sup> M<sup>cs</sup> Fernanda Garcia e Verônica Bianco pelo incentivo. Vocês foram e serão sempre importantíssimos para mim!

Aos colegas das duas últimas graduações por toda força e apoio.

Aos colegas que trabalham tanto na Secretaria da Pós quanto da Graduação, sempre tão solícitos. Pedro, Lucineia, Armando, Thalles...

Aos amigos das lanchonetes do ICC Sul sempre à postos com seus reforços alimentícios. Tia Ida, Fábio, Joana, João, Poli, Fofinho, Roberto, Sr. Ademir, Alexandre, Igor...

Às minhas vizinhas, especialmente a D. Aldeni e a D. Euda que tantas vezes me ajudaram com a neném e com o compartilhamento de sinal de internet.

À equipe do NUREH por disponibilizar um espaço tão agradável e frutífero para os meus estudos.

À equipe da BECERB – Sobradinho pelo acolhimento sempre tão caloroso e de quebra um ótimo cafezinho, muito obrigada Sr. Cláudio.

À D. Euzeni que tantas vezes e tão bem me recebeu no ambiente de pesquisa.

## RESUMO

A presente dissertação resultou de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a existência de liderança docente no ensino de língua inglesa como língua estrangeira no contexto de escola pública regular do Distrito Federal. O trabalho partiu de uma pesquisa teórica, buscando compreender os conceitos de liderança senso comum (BURNS, 1978; CARTWRIGHT; ZANDER, 1967; CHIAVENATO, 2004; FIEDLER, 1967; JACKSON; MARRIOTT, 2012; KOUZES; POSNER, 2013) até chegar ao entendimento de liderança docente e suas características (BERRY *et al.*, 2010; DANIELSON, 2006; DEWEY, 1903; KILLION; HARRISON, 2006; LIEBERMAN, 2011), com o suporte de um estudo de caso do tipo intrínseco e interpretativo (CASANAVE, 2011; FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003; STAKE, 1994) realizado com uma professora que não apenas conhece a teoria acerca de liderança docente, como se reconhece dentro do conceito. O estudo ocorreu no primeiro semestre de 2019 em uma escola de Sobradinho e envolveu tanto o trabalho docente da professora em turmas de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos quanto em reuniões pedagógicas coletivas. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados a observação direta não participante (RIBAS, 2004), a entrevista livre (ROSA; ARNOLDI, 2006) e a história de vida (CLANDININ; CONNELLY, 2011; MINAYO, 2010), além de notas de campo. Em face da complexidade e das múltiplas possibilidades do tema optei por analisar os dados obtidos à luz do quadro de competências da liderança docente elaborado pelo *Center for Teaching Quality* em consonância com o *National Education Association*. Os resultados obtidos corroboram a presença de liderança docente na prática da referida professora e no perfil descrito por Danielson (2006), qual seja, o do líder docente instrucional que é aquele que pretende ser exclusivamente um professor regente, mas o melhor professor possível. Ela reconhece a importância de papéis administrativos, políticos e associativos, compreende que não possui perfil para nenhuma dessas vertentes e sente-se extremamente confortável e empoderada diante de tal constatação porque tem absoluta convicção que o valor do líder docente regente é exatamente o mesmo do líder docente administrativo, político ou associativo.

**Palavras-chave:** Liderança docente. Características. Língua inglesa. Escola pública. Competências.

## ABSTRACT

This dissertation resulted from a research that aimed to investigate the existence of teacher leadership in the teaching of English as a foreign language in the context of a regular public school in the Federal District. The work started from a theoretical research, seeking to understand the concepts of common sense leadership (BURNS, 1978; CARTWRIGHT; ZANDER, 1967; CHIAVENATO, 2004; FIEDLER, 1967; JACKSON; MARRIOTT, 2012; KOUZES; POSNER, 2013) until arriving to the understanding of teacher leadership and its characteristics (BERRY *et al.*, 2010; DANIELSON, 2006; DEWEY, 1903; KILLION; HARRISON, 2006; LIEBERMAN, 2011), supported by an intrinsic and interpretative case study (CASANAVE, 2011; FALTIS, 1997; FREEBODY, 2003; STAKE, 1994) conducted with a teacher who not only knows the theory of teacher leadership, but recognizes herself within the concept. The study took place in the first semester of 2019 in a school in Sobradinho and involved both the teacher's teaching work in 6th and 7th grade classes and in collective pedagogical meetings. The instruments used for data collection were non-participant direct observation (RIBAS, 2004), free interview (ROSA; ARNOLDI, 2006) and life history (CLANDININ; CONNELLY, 2011; MINAYO, 2010), as well as field notes. Given the complexity and multiple possibilities of the topic, I chose to analyze the data obtained in light of the teacher leadership competency framework prepared by the Center for Teaching Quality in line with the National Education Association. The results corroborate the presence of teacher leadership in the practice of the referred teacher and in the profile described by Danielson (2006), namely, the instructional teacher leader who is the one who purports to be exclusively a conducting teacher, but the best teacher possible. She recognizes the importance of administrative, political and associative roles, understands that she has no profile for any of these, and feels extremely comfortable and empowered by such a finding because she is absolutely convinced that the value of the instructional teacher leader is exactly the same as that of the administrative teacher leader, the political teacher leader or associative teacher leader.

**Keywords:** Teacher leadership. Characteristics. English language. Public school. Competences.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrições de liderança .....	25
Quadro 2 - Quadro conceitual de liderança docente .....	51
Quadro 4 - Competências Abrangentes .....	63
Quadro 5 - Competências da Liderança Instrucional.....	68
Quadro 6 - Competências da Liderança Política .....	70
Quadro 7 - Competências da Liderança Associativa .....	72
Quadro 8 - Os Suportes do estudo de caso .....	79
Quadro 9 - Características da observação intensiva sistêmica .....	87
Quadro 10 - Tipos de entrevista .....	88
Quadro 11 - Fontes de evidências de dados .....	90
Quadro 12 - Panorama da pesquisa .....	91
Quadro 13 - Diagrama de estratégias metacognitivas.....	95
Quadro 14 - Quadro resumo das competências abrangentes de Elisa.....	117
Quadro 15 - Competências da liderança instrucional de Elisa.....	117

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visualizando a liderança docente.....	62
Figura 2 - Ciclo de aprendizagem de Kolb .....	94
Figura 3 - Os 5 pilares do relacionamento interpessoal.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANEE's</b>	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
<b>CEF 14</b>	Centro de Ensino Fundamental 14
<b>CRESO</b>	Coordenadoria Regional de Ensino de Sobradinho
<b>CSRI</b>	<i>Center for Comprehensive School Reform and Improvement</i>
<b>CTQ</b>	<i>Center for Teaching Quality</i>
<b>EAPE</b>	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>NCP</b>	Núcleo de Coordenação Pedagógica
<b>NEA</b>	National Education Association
<b>PGLA</b>	Pós-Graduação em Linguística Aplicada
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SOE</b>	Serviço de Orientação ao Estudante
<b>TRI</b>	Teoria de Resposta ao Item
<b>UFAC</b>	Universidade Federal do Acre
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNIEB</b>	Unidade de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO TRABALHO</b>	<b>17</b>
1.1	Introdução	17
1.2	Contextualizando o problema	18
1.3	Objetivo da pesquisa	20
1.4	Justificativa	20
1.5	Organização do trabalho	22
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>24</b>
2.1	Liderança: o princípio de tudo	24
2.2	Contornos da liderança	27
2.3	A liderança docente	31
2.3.1	<i>Desenvolvimento individual</i>	42
2.3.2	<i>O desenvolvimento colaborativo ou de equipe</i>	44
2.3.3	<i>Desenvolvimento organizacional</i>	46
2.4	Conhecendo o líder docente	49
2.5	Visibilidade X Invisibilidade do líder docente	55
2.6	Líder docente: quando?	59
2.7	Detalhamento do quadro visualizando a liderança docente	62
2.8	Síntese	74
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>75</b>
3.1	Os princípios da pesquisa qualitativa	75
3.2	A pesquisa teórica	76
3.3	O estudo de caso	77
3.4	A participante da pesquisa	80
3.5	O perfil da pesquisadora	82
3.6	O contexto da pesquisa	84
3.7	O compromisso ético	85
3.8	Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	86
3.8.1	<i>A observação</i>	86
3.8.2	<i>A entrevista</i>	87
3.8.3	<i>A história de vida ou narrativa pessoal</i>	88
3.9	A análise de dados	90
3.10	Síntese	91

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>93</b>
4.1	<b>Competências abrangentes .....</b>	<b>93</b>
4.1.1	<b><i>Prática Reflexiva .....</i></b>	<b>94</b>
4.1.2	<b><i>Eficácia pessoal .....</i></b>	<b>96</b>
4.1.3	<b><i>Eficácia interpessoal.....</i></b>	<b>99</b>
4.1.4	<b><i>Comunicação.....</i></b>	<b>101</b>
4.1.5	<b><i>Aprendizagem contínua.....</i></b>	<b>102</b>
4.1.6	<b><i>Processos em grupo.....</i></b>	<b>103</b>
4.1.7	<b><i>Aprendizagem de adulto.....</i></b>	<b>104</b>
4.1.8	<b><i>Aparato tecnológico.....</i></b>	<b>104</b>
4.2	<b>Visualizando a liderança docente .....</b>	<b>105</b>
4.2.1	<b><i>As competências da liderança instrucional .....</i></b>	<b>106</b>
4.2.1.1	Treinamento/mentoria .....	106
4.2.1.2	Relacionamentos colaborativos .....	107
4.2.1.3	Conscientização da comunidade, engajamento e ativismo .	109
4.2.2	<b><i>As competências da liderança política.....</i></b>	<b>111</b>
4.2.2.1	Implementação política .....	111
4.2.2.2	O ativismo político.....	112
4.2.2.3	A elaboração de políticas.....	112
4.2.2.4	Engajamento político e relacionamentos.....	113
4.2.3	<b><i>As competências da liderança associativa .....</i></b>	<b>114</b>
4.2.3.1	Liderando com perspicácia .....	114
4.2.3.2	Liderando com habilidade .....	115
4.2.3.3	Organizando/advogando.....	115
4.2.3.4	Construindo a capacidade de terceiros.....	116
4.2.3.5	Comunidade aprendiz e cultura de trabalho.....	116
4.3	<b>Conclusões .....</b>	<b>118</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
5.1	<b>Retomando as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo realizado .....</b>	<b>120</b>
5.2	<b>Contribuições do estudo.....</b>	<b>123</b>
5.3	<b>Limitações desta pesquisa .....</b>	<b>124</b>
5.4	<b>Sugestões para futuras investigações.....</b>	<b>125</b>
5.5	<b>Palavras finais.....</b>	<b>125</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA EAPE/ CRESO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>135</b>

“Cada vez que pensamos que o problema não é nosso, essa atitude é o problema”.  
(Stephen Covey, 1989)

## **CAPÍTULO 1      APRESENTAÇÃO DO TRABALHO**

### **1.1 Introdução**

Falar sobre liderança docente não é exatamente o que se poderia chamar de trazer à baila um tema original ou algo completamente desconhecido para a academia. No entanto pesquisas tanto em âmbito nacional quanto internacional deixam claro que este ainda é um tema que carece de exploração, especialmente se levado em consideração o contexto de escola pública regular do Distrito Federal, e mais especificamente, o ensino de língua inglesa consoante com tal contexto.

Queixas sobre falta de condições adequadas para o ensino de uma língua estrangeira dentro do referido contexto não faltam: excesso de turmas, turmas muito cheias, heterogeneidade de situações de aprendizagem, material didático inadequado, excesso de exigências burocráticas e carga horária insuficiente são apenas alguns exemplos da lamúria que permeia esse universo. Tais queixas, não raro, levam a tamanho grau de insatisfação que fazem com que muitos docentes adoeçam, deixem as salas de aula, desenvolvam traumas, chegando muitas vezes ao extremo de abandonar em definitivo a profissão de educador em todos os seus contornos. Esse é o cenário clássico do ensino de língua inglesa na escola pública de contexto regular do Distrito Federal e, ao mesmo tempo, uma das maiores preocupações da liderança docente.

Ao longo de mais de vinte anos dedicados à educação presenciei inúmeras dificuldades e problemas com relação ao ensino de língua inglesa, mas também pude perceber como alguns professores, cercados das mesmas limitações conseguiam inovar e oferecer aulas mais interessantes e atraentes para os alunos e em consonância com os documentos norteadores no que tange às orientações específicas da disciplina. Se alguns conseguem é porque é de fato possível fazer um trabalho diferenciado e nesse sentido a liderança docente soa como uma

possibilidade real, uma resposta concreta, efetiva à essa cultura de “*crab bucket*”<sup>1</sup>, ou seja, uma tentativa de combate à tendência de “deixar tudo como está”.

## 1.2 Contextualizando o problema

Aliado às queixas citadas anteriormente há, por boa parte dos estudantes bem como por parte de suas famílias, uma certa crença de que não é possível aprender inglês na escola de contexto regular, que esse não seria o local adequado e que a língua então serviria apenas para ocupar algum espaço na grade horária. De acordo com Irala e Leffa (2014) o próprio modelo de organização curricular dos cursos de Letras do país contribui para reforçar tal ideia visto que:

[...] constrói-se e se dissemina a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas, relegando-o ao espaço exclusivamente do lúdico, quando não do curioso, do folclórico ou não raras vezes o do supérfluo e, portanto, vista em alguma medida como desnecessária ou até mesmo elitista. (IRALA; LEFFA, 2014, p. 263)

De certa maneira essa visão também reflete a mudança do público-alvo atendido pela rede pública. O ensino público que em outros momentos históricos foi reconhecido, escolhido e valorizado por uma parcela mais elitizada do país hoje se encontra enfraquecido, frequentado quase que somente por uma parcela da população menos abastada.

A existência de documentos norteadores que descrevem detalhadamente a importância de se apropriar competentemente de ao menos uma língua estrangeira não garante essa consciência e muito menos um ensino adequado. O fato é que para uma parcela considerável da população a escola pública de contexto regular é o principal, quando não o único, recurso disponível para realizar sua formação e que se os professores não se sentirem motivados a permanecer nas salas de aula essa é a parcela da população que tende a sofrer os maiores efeitos, advindo daí tanto a extrema necessidade de se buscar formas mais eficazes e eficientes para atender tal público quanto a imensa preocupação que a liderança docente demonstra para com essa fatia da população.

---

<sup>1</sup> Crab bucket culture: teoria do balde de siris trazida por Daniel L. Duke em seu livro de 1994 chamado *Teachers as Leaders: Perspectives on the Professional Development of Teachers*. Se um siri tenta escapar do balde os outros o agarram e puxam de volta. Metáfora utilizada para indicar uma tendência a deixar as coisas como estão.

De acordo com o centro de pesquisas estadunidense fundado pelo professor e sociólogo Barnett Berry, o *Center for Teaching Quality (CTQ)*, o tema liderança docente ainda foi parcamente desenvolvido e não há limites para as enormes possibilidades que podem surgir a partir da sua devida exploração. Diz ainda que é um tema bastante vasto e aberto, ou seja, que permite diversos direcionamentos sempre visando um mesmo objetivo, qual seja, promover as melhores condições para que os docentes desenvolvam seu trabalho da forma mais eficaz, agradável, eficiente e, principalmente, que se mantenham motivados para permanecer tanto em sala de aula como na profissão docente.

Expandir papéis de liderança e oportunidades de progresso para os professores pode ser uma estratégia excelente e econômica para manter os professores mais efetivos nas salas de aula. Papéis híbridos para professores líderes ainda oferecem outro benefício atraente: criar ascensão profissional para uma profissão tradicionalmente “reta”<sup>2,3</sup> (BERRY *et al.*, 2010, p. 9)

A Fundação Varkey, instituição criada em 2010 com o propósito de melhorar o padrão de qualidade da educação aumentando o status profissional do professor, entende que os professores são responsáveis por ações incríveis que nem sempre são reconhecidas, muito menos recompensadas. Em uma pesquisa realizada pela referida instituição em 2013 e chamada de *Global Teacher Status Index* identificaram que uma parcela muito alta da população mundial percebe a profissão docente como uma profissão de pouquíssimo status e que poucos pais dizem que incentivariam seus filhos a seguirem-na.

Diante de tal resultado e da convicção da instituição de que os professores são importantes sim, ela criou em 2015 um prêmio de US\$ 1 milhão chamado de *Global Teacher Prize*, conhecido como Prêmio Nobel da Educação e destinado a reconhecer um professor excepcional que tenha oferecido uma contribuição excelente para sua profissão como uma forma de tentar reverter tal quadro e mostrar a importância que de fato os professores tem. Os trabalhos inscritos são julgados por cerca de 220 jurados e a partir de uma série de critérios que levam em consideração entre outros aspectos, o tempo de contato semanal que os

---

<sup>2</sup> Do original: Expanding leadership roles and advancement opportunities for teachers may be an excellent cost-effective strategy for retaining the most effective teachers. Hybrid roles for teacher leaders offer yet another attractive benefit: creating a career ladder in a traditionally flat profession.

<sup>3</sup> Essa tradução bem como todas as outras integrantes do presente trabalho são de minha responsabilidade.

professores tem com os estudantes; o emprego de práticas institucionais eficazes, replicáveis e escalonáveis para influenciar a qualidade da educação globalmente; o alcance de resultados demonstráveis de aprendizagem dos alunos; o tempo que o professor pretende permanecer na profissão e o impacto na comunidade além da sala de aula.

A liderança docente então surge como uma opção para reverter tal quadro proporcionando ferramentas para que o professor queira efetivamente permanecer na profissão, eventualmente assumindo outros papéis concomitantemente ou não ao de professor regente e ao mesmo tempo ainda sentir-se imensamente feliz, motivado, comprometido, encorajado a ousar, pertencente a um grupo profissional também em forma de rede de cooperação e suporte e, sobretudo, altamente engajado no ofício de compartilhar com seus alunos conhecimento da forma mais criativa, original e eficiente possível.

### **1.3 Objetivo da pesquisa**

O objetivo geral da pesquisa realizada para o presente trabalho é justamente apresentar possíveis aspectos da liderança docente em Língua Estrangeira (LE) - inglês no contexto de escola pública regular do Distrito Federal. Como objetivos específicos, temos: 1) definir a liderança docente; 2) identificar as características de um líder docente; 3) identificar características elencadas na fase anterior na atuação docente da participante. O que significa liderança docente? Quais as características de um líder docente? Quais características elencadas na fase anterior podem ser identificadas na atuação docente da participante? São questões que se pretendem respondidas ao longo do trabalho com o auxílio de pesquisa teórica de procedimento bibliográfico.

Aliada à pesquisa teórica de procedimento bibliográfico, utilizo um estudo de caso de uma professora de inglês do ensino fundamental da rede pública regular de ensino do Distrito Federal, atuante em uma escola situada em uma localidade carente, no intuito de apresentar indícios das reais possibilidades elencadas pela referida teoria.

### **1.4 Justificativa**

Há dois pilares principais que alicerçam a importância de se pesquisar o tema liderança docente. O primeiro é a compreensão que o mundo muda diariamente e que essas mudanças impactam o espectro de conhecimentos que é esperado que um sujeito domine e que se o espectro de conhecimentos muda, a forma de ensinar e perceber o papel da escola precisa mudar também; o segundo alicerce diz respeito a promover a permanência de professores eficazes e eficientes dentro da sala de aula e do ambiente educacional como um todo, especialmente em localidades mais carentes.

O principal desafio das escolas é garantir que todos os estudantes estejam preparados com o conhecimento, as aptidões e as inclinações exigidas para o século XXI. Nossa nova economia demanda que todos os estudantes estejam preparados para o trabalho e para a cidadania e que alcancem elevados padrões de conhecimentos tradicionalmente disponíveis apenas para alguns poucos privilegiados. Essa geração de estudantes precisa concluir o ensino médio com a habilidade de pensar e raciocinar e se sentir confortável com demandas cognitivas complexas<sup>4</sup>. (LIEBERMAN, 2011, p. 16)

Não obstante, as expectativas quanto ao que as crianças devem aprender na escola também aumentaram. O conhecimento de conteúdo também aumentou. É esperado desses novos estudantes que eles sejam capazes de ir muito além da mera memorização de informações para o domínio de formas mais complexas de compreensão. Considerando a arte da linguagem, eles devem ser capazes de ler criticamente, fazer inferências e compreender textos mais complexos envolvendo o trato de assuntos diversos. A matemática, a ciência e a tecnologia exigem muito mais que saber usar algoritmos em operações básicas ou memorizar fatos científicos, as crianças devem ser capazes de compreender os conceitos básicos e as principais ideias nessas áreas e ainda serem capazes de usar esse conhecimento para resolver problemas, explicar seu raciocínio e participar de modo amplo e produtivo da vida em sociedade. Na melhor das hipóteses, Firestone e Riehl (2005), as escolas públicas ainda têm um longo caminho a percorrer para auxiliar essas crianças a alcançar esses objetivos ambiciosos de aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Do original: The major challenge for schools is to ensure that all students are with the knowledge, skills, and dispositions needed for the 21st century. Our new economy demands that all students be prepared for work and citizenry, and that they attain high standards of achievement traditionally available to only a select few. This generation of students needs to graduate from high school with the ability to think and reason, and to be comfortable with complex cognitive demands.

Apesar de ainda restarem muitas lacunas, pesquisadores como Lieberman (2011), Berry (2010), Danielson (2006), Killion e Harrison (2006), entre outros, indicam que essa pode sim ser uma boa alternativa para promover a permanência de professores na profissão, melhorando consideravelmente a qualidade do ensino. Ainda de acordo com o CTQ os professores que reportam maior controle sobre as políticas aplicadas em suas escolas e um maior grau de autonomia estão mais propensos tanto a permanecer quanto a se sentir investidos na carreira e nas escolas.

Para o professor Burgess (2012) os professores podem e devem se aventurar um pouco mais em suas práticas docentes, avançar por territórios sem garantias de sucesso, serem menos conformados e agir com mais criatividade e independência, agir como empreendedores, assumindo riscos e incorporando suas paixões pessoais ao seu trabalho como forma de arregimentar motivação. Ainda de acordo com o autor é importante ter em mente que criatividade, que é um dos pontos fortes da liderança docente, não surge do nada, via de regra é oriunda de um processo criativo que começa quando você faz as perguntas certas e ativamente procura as respostas, raramente criatividade vem de brilhantismo ou genialidade nata, muito mais comumente vem da atenção corretamente direcionada, concentração absoluta, empenho incansável e trabalho duro.

Em si considerando que a investigação a respeito da liderança exercida pelos professores pode influenciar positivamente suas práticas, e que tal influência tem reflexos também para os alunos, soa bastante pertinente pensar que ações que tornem os docentes mais empoderados, felizes e comprometidos seja da alçada da Linguística Aplicada.

## **1.5 Organização do trabalho**

O presente trabalho encontra-se organizado em 5 capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a introdução da pesquisa constante dessa dissertação bem como a contextualização do problema, seu objetivo, sua justificativa e motivação além da indicação da metodologia a ser utilizada, no caso a pesquisa teórica de procedimento bibliográfico, amparada e ilustrada por um estudo de caso. Em seguida são explicitadas as razões para a escolha do tema e sua relevância para os estudos da Linguística Aplicada bem como para a sociedade como um todo.

O capítulo 2 é destinado à apresentação do tema propriamente dito bem como os pesquisadores e alguns construtos teóricos que dão suporte ao estudo. No capítulo 3 é apresentado a metodologia escolhida para a investigação realizada nesse trabalho, fundamentos da pesquisa qualitativa e alguns princípios do estudo de caso que dão suporte à pesquisa teórica.

O capítulo 4 é reservado para a análise do material coletado a fim de corroborar a análise feita no capítulo 3. No capítulo 5 são tecidas as considerações finais, retomadas as perguntas de pesquisa e apresentadas as contribuições da pesquisa, as limitações encontradas bem como possibilidades para investigações futuras.

Início o próximo capítulo com considerações do que seja liderança senso comum, liderança docente, suas peculiaridades e uma revisão bibliográfica de material produzido sobre o tema no intuito de fechar uma proposta de taxonomia para guiar a metodologia empregada na pesquisa.

“Gerenciamento é a eficiência em subir a escada do sucesso; liderança é verificar se a escada está apoiada na parede certa”.  
(Stephen Covey, 1989)

## **CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Liderança: o princípio de tudo**

À primeira vista pode parecer um pouco contraditório e até mesmo causar estranheza falar em liderança em uma profissão aparentemente sem perspectivas de crescimento. Até certo ponto esta sensação pode ser provocada pela interferência da noção de liderança, senso comum. Por esta razão achei mais prudente iniciar este capítulo fazendo com que o entendimento de liderança senso comum fique claro e, conseqüentemente, favoreça a percepção do que vem a ser liderança dentro do âmbito educacional. Abordo tanto os aspectos que são comuns a ambas quanto os que são diferentes com o propósito de mostrar que a liderança docente de fato existe e de que maneira ela pode ajudar os docentes a melhorar suas práticas didáticas, aumentar sua motivação para permanecer na sala de aula e na profissão e auxiliar seus alunos a alcançarem níveis mais elevados de aprendizagem.

Há cerca de um século o tema liderança tem sido objeto de investigação científica pelas Ciências Sociais, mas o termo apareceu na língua inglesa por volta de duzentos anos e há indícios de que seja ainda mais antiga. Para Fiedler (1967)

A preocupação com a liderança é tão antiga quanto a história escrita: A república de Platão constitui um bom exemplo dessas preocupações iniciais ao falar da adequada educação e treinamento dos líderes políticos, assim como da grande parte dos filósofos políticos que desde essa época procuraram lidar com esse problema. (FIEDLER, 1967, p. 3)

Particularmente investigado pela Psicologia Social, com especial incidência nos contextos de trabalho, é um conceito dinâmico e polissêmico que tem sofrido uma evolução considerável e merecedora de diferentes interpretações. No quadro, abaixo Antunes e Silva (2015) apresentam alguns exemplos:

Quadro 1 - Descrições de liderança

<b>Descrição</b>	<b>Autores</b>
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fielder (1967)
Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das percepções ou expectativas dos membros.	Bass (1990)
Processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou propósitos partilhados.	Sergiovanni (1996/2004)
Liderança pode ser entendida como uma transformação entre um líder e seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum.	Bennis (1999)
Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipe, a obtenção de apoio e cooperação das pessoas externas ao grupo ou organização.	Yukl (2002)
Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.	Blanchard (2007/2013)
Capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.	Cunha e Rego (2009)
Processo de influência no qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.	Martins (2010)

Fonte: Antunes e Silva (2015, p. 77)

A partir destas definições é possível inferir algumas variáveis que caracterizam o fenômeno da liderança, quais sejam: influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação. Em outros termos, percebe-se um acordo no entendimento de liderança enquanto processo de influência social onde uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados. Tal influência corre no sentido da realização dos objetivos a serem alcançados e que normalmente envolvem valores pessoais e profissionais, visto que a influência nunca é neutra e integra líderes, liderados e aspectos contextuais. De acordo com Rego (1998, p. 425), a liderança é “uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois polos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)”.

Uma outra variável intensamente relacionada à liderança é o poder. Poder, do latim *potere* é, literalmente o direito de deliberar, de agir e mandar e, também, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, a posse do domínio, da influência ou da força. O que esta variável reforça é a relação de dependência do seguidor em relação ao líder, embora aquele possa também exercer ação sobre a ação do líder. (ANTUNES; SILVA, 2015).

Ao se pensar em liderança ou líder é comum que se desenhe uma imagem mental de alguém que está à frente de algo ou até mesmo de alguém que possui uma dada característica, qual seja a de conduzir algo ou alguém. De fato, liderança em sentido amplo coaduna com tal definição.

A partir de conceitos emprestados de outras áreas acadêmicas, especialmente da administração, tem-se que “a liderança é vista como a realização de atos que auxiliam o grupo a atingir seus resultados esperados” Cartwright e Zander (1967). Liderança também é compreendida como a capacidade que alguém possui para formar ou levar uma pessoa a realizar uma ação ou algo por sua vontade própria, uma vez que ele é capaz de oferecer motivação, elaborando, dessa forma o processo de influência para que seus liderados de fato se dediquem em prol de um dado objetivo. De acordo com Chiavenato (2004), liderança seria “uma qualidade de quem está permanentemente com vontade de aprender, sempre pensando à frente de seu próprio tempo, com uma postura otimista e geralmente oferecendo soluções inovadoras”.

Para Kouzes e Posner (2013) “liderança é a arte de mobilizar os outros para que estes queiram lutar por aspirações compartilhadas”. Nessa definição começa a surgir uma das principais essências da liderança, qual seja, pensar em o que é necessário para que as pessoas queiram, sintam-se motivadas para se engajar em um projeto ou tarefa, que inicialmente não é seu e de forma voluntária. Os mesmos autores também pontuam que há uma distância considerável entre conseguir apoio e dar ordens, e que os verdadeiros líderes “mantem a credibilidade em consequência de suas ações – ao desafiar, inspirar, permitir, guiar e encorajar”, ou seja, a liderança surge em razão de uma postura e não de uma imposição. É importante perceber que o líder é “alguém de dentro”, ele também participa, executa, não apenas dá ordens de fora e sem envolvimento.

Na perspectiva de Burns (1978), Bass (1985) liderança é um fenômeno que busca essencialmente estimular o desenvolvimento de capacidades e níveis mais elevados de compromisso pessoal em relação às metas organizacionais por parte dos liderados, basicamente é o produto final de um esforço extra e de uma maior produtividade. A liderança também é vista como uma qualidade organizacional onde a empresa influencia tanto atributos quanto comportamentos dos indivíduos pertencentes à organização de forma que comportamentos e ações individuais não

venham mais a ser mais percebidos como fenômeno isolado, mas sim como parte inerente ao sistema. (JACKSON; MARRIOTT, 2012).

Outrossim liderança também pode ser compreendida como sendo um processo capaz de influenciar as atividades de um grupo organizado em seus esforços tanto para a definição quanto para o alcance de metas estipuladas pelo próprio grupo (STOGDILL, 1950). No entanto é necessário atentar-se para o fato de que um líder não é líder simplesmente em razão de um papel formal, rigorosamente estabelecido, as posições de líderes e liderados são dinâmicas tal qual as organizações e envolvem tanto propósitos quanto atividades variadas e vitais para que se atinja os objetivos organizacionais propostos (JACKSON; MARRIOTT, 2012). Líderes são indivíduos altamente capazes de induzir liderados a agir em prol de objetivos pré-determinados e que representam tanto valores quanto motivações, desejos, necessidades, aspirações, expectativas e pretensões de uma parte e de outra (BURNS, 1978).

Jackson e Marriot (2012) pontuam que o período pós-industrial acarretou uma evolução no conceito de liderança que passou a abarcar também a ideia de uma relação de influência entre líderes e liderados que buscam de fato mudanças verdadeiras e que reflitam seus propósitos comuns. De acordo com Kouzes e Posner (2013), os liderados precisam acreditar fortemente em seus líderes, mas tal crença precisa ocorrer de forma espontânea, livre e verdadeira e que ainda devem sentir credibilidade e confiança nas palavras e ações de seus líderes. Os autores reforçam ainda que líder é aquele que possui evidentes conhecimentos e qualificações para liderar e cuja paixão, envolvimento e entusiasmo pelo trabalho se destacam e que ele também surge de uma forma natural, eventualmente até apontado pelos seus pares e não imposto por superiores.

Uma vez descrita as características e peculiaridades da liderança senso comum, na próxima seção apresento as suas peculiaridades.

## **2.2 Contornos da liderança**

Importante salientar que os estudos voltados para aspectos de liderança e realizados antes da década de 1950 procuraram tentar identificar um rol de características pessoais e/ou traços de personalidade do líder, uma espécie de conjunto universal que pudesse ser utilizado em toda e qualquer situação e que tal

conjunto jamais foi encontrado, Chemers (2000). Em um outro momento das pesquisas, mais especificamente entre as décadas de 1950 e 1960, tentou-se então a identificação de padrões de comportamento e o papel da influência e/ou uso do poder. O propósito desse momento da pesquisa foi tentar estabelecer padrões que pudessem ser associados à alta produtividade ou à elevada moral da equipe e para tal a Ohio State University desenvolveu um programa para mapear dois tipos de liderança: o chamado de consideração, que é aquele em que se busca um maior envolvimento com os liderados e seus sentimentos; e o conhecido como iniciação da estrutura que é voltado para o comando operacional em prol de alta performance (CHEMERS, 2000).

O avanço nos estudos realizados por Chemers (2000) acerca do tema liderança propiciou uma evolução no conceito da liderança implícita, bem como no entendimento geral do que seria o comportamento do líder. A partir de estudos sobre gênero e as diferenças reais entre homens e mulheres concluiu-se que existem inclusive variações em como os liderados avaliam o papel de líder exercidos por mulheres e por homens e que as mulheres possuem pior avaliação. Nos fins do século XX o mesmo autor conduziu estudos a fim de avaliar as variações culturais nos comportamentos dos líderes o que originou o desenvolvimento das teorias das lideranças carismática, transacional e transformacional. Estudos mais recentes também abordam estilos de liderança tais como: autêntico (AVOLIO; GARDNER, 2005); servidor (VAN DIERENDONCK, 2011) e responsável (WALDMAN, 2008), contribuindo sobremaneira para o entendimento de como o estilo da liderança influencia nos resultados individual, de equipe e no desempenho final do grupo.

Em conformidade com Murphy e Ensher (2008) na liderança carismática o líder é capaz de envolver seus liderados inspirando-os em prol do compartilhamento de uma visão comum e de um conjunto de valores em um foco coletivo, orientando ações que podem inclusive ser consideradas heroicas e até mesmo não convencionais. Para Smith, Montagno e Kuzmenko (2004), liderança transacional é aquela em que ocorre uma transação, uma troca em que os líderes oferecem recompensas aos seus liderados de acordo com determinados resultados alcançados, trata-se de uma liderança em que o líder exerce o papel de insuflador, estimulando a competitividade. Na chamada liderança transformacional o que ocorre é um tipo de processo único que tem como intuito o desenvolvimento de uma

determinada visão, onde ser capaz de inspirar outros a seguir essa visão é uma característica bastante apreciada, segundo Sashkin e Sashkin (2003).

A partir do exposto compreende-se que o grande desafio dos líderes é criar condições favoráveis para que seus liderados desenvolvam competências para alcançar metas propostas, alinhando objetivos pessoais a objetivos organizacionais e profissionais. O líder deve possuir grande capacidade para influenciar e conduzir pessoas, inspirando nas mesmas uma confiança na capacidade de realizar e grande alegria advinda dessa capacidade de realizar, o que comumente leva a uma nova vontade de realizar e assim sucessivamente em um círculo infinito de crescimento e satisfação pessoal e profissional. A liderança, senso comum implica em uma compreensão de líder como “alguém que surge para despertar algo em outrem”, fica implícito a ideia de que sem a presença de tal sujeito o trabalho proposto não se realizaria, ou não se realizaria a contento.

Outrossim é necessário perceber que não é possível fechar o tema liderança em uma única definição e menos ainda estabelecer um modelo ímpar de liderança visto que lidar com pessoas é transitar em um ambiente volátil, flutuante e imprevisível o que exige desse líder uma enorme capacidade de percepção e adequação constantes para atingir metas e objetivos propostos. A liderança, portanto, não se presta ao trabalho de apresentar uma fórmula pronta, fechada, quase mágica e que ao ser “aplicada” seja capaz de produzir líderes, ao contrário, sua proposta é a de apresentar como a liderança pode ser conduzida em cada caso específico. No entanto, Maxwell (2008) apresenta um parâmetro abrangente para “mapear” aspectos comumente presentes em líderes:

- Disposição de assumir riscos;
- Desejo apaixonado de fazer a diferença;
- Se sentir incomodado com a realidade a ponto de desejar mudá-la;
- Assumir responsabilidades;
- Enxergar possibilidades em meio a dificuldades;
- Disposição de se destacar no meio da multidão;
- Mente e coração abertos;
- Capacidade de subjugar o ego em benefício daquilo que é melhor para o grupo;
- Despertar em seus liderados a capacidade de sonhar e transformar sonhos em realidade;
- Coragem.

(MAXWELL, 2008, p. 96)

O referido autor ainda pontua que um líder deve ser “avaliado” ou “conhecido” em razão de um certo leque de habilidades. De acordo com Maxwell (2008), parece haver evidências que conduzem ao entendimento comum que os líderes, de um modo geral, são sujeitos munidos de determinadas capacidades que os diferenciam de seus liderados fazendo com que os mesmos se destaquem naturalmente. Com base em alguns estudos e observações o autor elaborou uma lista elencando quais seriam essas habilidades que parecem estar presentes no rol de características dos líderes em potencial:

Capacidade de adaptação: ajustam-se rapidamente às mudanças;  
 Discernimento: compreendem quais são as questões mais importantes;  
 Perspectiva: enxergam além do ponto em que estão;  
 Comunicação: interagem com as pessoas de todos os níveis da organização;  
 Segurança: confiam no que são, e não no cargo que ocupam;  
 Disposição para servir: fazem o que for necessário;  
 Iniciativa: encontram maneiras criativas de fazer as coisas acontecerem;  
 Maturidade: colocam a equipe em primeiro lugar;  
 Persistência: mantêm consistência em termos de caráter e competência a longo prazo;  
 Confiabilidade: são dignos de confiança naquilo que é mais importante.

(MAXWELL, 2008, p. 109)

Diante do exposto percebe-se que parece haver um denominador comum entre a maioria das concepções de liderança. Inicialmente a de que ela é um fenômeno grupal, ou seja, envolve necessariamente duas ou mais pessoas e depois que é também um processo influenciador, exercido intencionalmente por um líder sobre seus liderados. Para Hollander (1978)

o processo da liderança normalmente envolve um relacionamento de influência em duplo sentido, orientado principalmente para o atendimento de objetivos mútuos, tais como aqueles de um grupo, organização ou sociedade. Portanto, a liderança não é apenas o cargo do líder mas também requer esforços de cooperação por parte de outras pessoas. (HOLLANDER, 1978, p. 39)

Dentro desse processo considera-se que, embora o líder seja quem geralmente inicia as ações, os seus seguidores precisam ser sensíveis a ele, isto é, levá-lo em conta naquilo que diga respeito às suas ideias e programas (BERGAMINI, 1994). Para Fullan (2007),

o teste definitivo para qualquer liderança é se ela mobiliza o compromisso das pessoas para colocar toda sua energia em ações designadas para melhorar as coisas. É comprometimento individual, mas acima de tudo é mobilização coletiva.<sup>5</sup> (FULLAN, 2007, p. 9).

De acordo com Danielson (2006), “o conceito popular de liderança, quer seja no mundo empresarial, no meio militar ou no ambiente educacional é aquele de um guardião solitário, um indivíduo forte que luta contra inúmeros obstáculos para alcançar proezas desafiadoras”<sup>6</sup>.

É importante ressaltar que dentre os contornos da liderança há alguns aspectos de intersecção com a liderança docente, especialmente no que tange a capacidade de adaptação, coragem, persistência, disposição para servir e a criatividade. Na próxima seção apresento os aspectos da liderança docente.

### 2.3 A liderança docente

A imagem descrita por Danielson (2006) para representar o entendimento de liderança senso comum nem de longe pode ser usada para representar o papel do professor líder visto que esse

desenvolve um relacionamento colaborativo com seus colegas, ele inspira outros a se juntarem a ele em uma jornada sem um destino certo. Ele percebe uma oportunidade ou um problema e convence os outros a se unirem a ele na empreitada. (DANIELSON, 2006, p. 13)

O entendimento de liderança docente como compreendido atualmente surgiu de uma evolução histórica de mais de cem anos. Seus primórdios se baseiam nas ideias de Dewey (1903) e sua insistência em defender que a existência de uma sociedade democrática implicava na concepção de uma escola democrática, entendendo professores e alunos como parceiros de uma mesma empreitada. Ao longo do século XX alguns conselhos e administradores escolares de vanguarda perceberam que se os professores tinham que abraçar as políticas e as estruturas organizacionais da escola eles tinham que fazer parte do processo de criação, ou seja, que não poderia ou ao menos não deveria ser algo imposto, numa clara

<sup>5</sup> Do original: the litmus test of all leadership is whether it mobilises people’s commitment to putting in their energy into actions designed to improve things. It is individual commitment, but above all it is collective mobilisation.

<sup>6</sup> Do original: The popular conception of leadership, whether in the business world, the military, or an educational setting, is that of a lone ranger, a strong individual who works against long odds to accomplish challenging feats. That is not the appropriate image for teacher leaders.

referência à compreensão de Dewey (1903) de que era essencial “que cada professor tivesse uma forma contínua e representativa para registrar sua opinião acerca de assuntos educacionais, garantindo que essas opiniões de alguma forma influenciassem o sistema escolar”<sup>7</sup>.

Danielson (2006) nos lembra que inúmeros aspectos da profissão docente a distinguem de outras profissões, incluindo aí seus relativamente baixos salários e status, sem mencionar a inexistência de um período de adaptação para os novatos. Provavelmente esses aspectos sejam resquícios de um tempo recente quando apenas as profissões de professor e enfermeiro eram possíveis para mulheres com um certo nível de instrução. Este aspecto aliado à natureza burocrática das escolas e o padrão maioria de administradores homens supervisionando maioria de professores mulheres talvez tenha colaborado para a visão geral de que ensinar é um trabalho que exige pouca qualificação com períodos de férias bastante generosos. É claro que em vários lugares o trabalho docente é executado seguindo procedimentos ou planos instrucionais elaborados por outros e sob o rígido controle de um supervisor. Há razões históricas para essas ocorrências, mas elas não prevalecem e há muitos outros lugares onde os professores são altamente respeitados e trabalham com grande autonomia.

Entrelaçado ao conceito burocrático de ensino encontra-se o fato de que ensinar é quase sempre uma profissão estática, via de regra o primeiro dia de trabalho para um professor veterano é o mesmo que para um recém-chegado, ou seja, ambos são o professor responsável por um determinado grupo de alunos. Em contrapartida nenhum escritório de arquitetura ou firma de contabilidade poria um recém-formado para desenhar um prédio ou gerenciar a conta de uma grande empresa sozinhos. E é evidente que o trabalho de um professor experiente não é o mesmo de um novato, a experiência confere vários benefícios tanto para o professor quanto para os seus alunos, entre eles a familiaridade com o currículo, um bom repertório de estratégias de ensino e muitas vezes um grande conhecimento de como as coisas funcionam na escola.

Tal experiência (nem sempre, mas muitas vezes) é acompanhada de expertise e tal expertise leva a um profissionalismo incansável em algumas pessoas

---

<sup>7</sup> Do original: “every teacher had some regular and representative way to register judgment upon matters of educational importance, with assurance that this judgment would somehow affect the school system”.

e que vem a ser o que muitos docentes descreveram como um toque de liderança: o desejo de ir além de suas próprias salas de aula. Em quase toda escola há professores que se tornaram bastante competentes em seu trabalho com os estudantes o que faz com que sua rotina diária não seja mais o desafio que era em seus primeiros anos. Enquanto a profissão docente não é totalmente dominada e enquanto os professores não esgotam todo o seu potencial para trabalhar com os alunos, alguns indivíduos procuram desafios extras e oportunidades para estender seu alcance. Alguns professores desejam influenciar mais alunos que aqueles a quem ensinam diretamente a cada ano, sua visão está além de suas próprias salas de aula e além de seu grupo de trabalho ou departamento.

Tradicionalmente as únicas formas que um professor com inclinações para liderança teria para satisfazer sua vontade de ter maior alcance e influência seria ou tornar-se um administrador ou assumir algum papel em algum sindicato da categoria. Para alguns, e em razão de sua personalidade, tais caminhos são eficazes. No entanto seguir qualquer uma dessas opções muito provavelmente implica em deixar a sala de aula e há professores que desejam exercer uma influência maior ao mesmo tempo em que pretendem continuar com seu trabalho de regente, esses últimos sentem uma necessidade de exercer liderança enquanto professores, não como administradores.

Os líderes docentes são mais que docentes, mas ainda assim diferentes de administradores. Tal compreensão da liderança docente reflete um crescente reconhecimento dos modelos de profissionalismo docente que ainda não foi suficientemente explorado na literatura do assunto. As mudanças ocorridas nas escolas e a literatura acerca de liderança docente estão repletas de exemplos de escolas que mudaram em razão de um diretor inspirado e inspirador, mas que voltaram para o seu estado anterior quando da troca da direção da instituição. No entanto o cultivo de liderança docente pode se mostrar um investimento inteligente para uma comunidade escolar comprometida com mudanças a longo prazo. Ela também pode se mostrar decisiva no encorajamento da permanência de professores eficazes, uma vez que oferece maiores oportunidades para desafios contínuos e avanços.

Durante as últimas três décadas a liderança docente foi definida de diversas maneiras. Para o *Center for Comprehensive School Reform and Improvement* –

CSRI, centro fundado pelo departamento estadunidense de educação, a definição mais adequada seria que

liderança docente é o processo pelo qual os professores individual ou coletivamente influenciam seus colegas, diretores e outros membros das comunidades escolares para melhorar práticas de ensino e aprendizagem com o propósito de promover mais aprendizado e aproveitamento para os alunos. Tal trabalho de liderança em equipe envolve três focos de desenvolvimento intencionais: desenvolvimento individual, desenvolvimento colaborativo ou de equipe e desenvolvimento organizacional<sup>8</sup>. (CSRI research, 2005, p. 287-288)

Na definição eleita pelo referido centro evidencia-se algumas das grandes diretrizes da liderança docente, quais sejam: um trabalho que normalmente começa de forma individual, mas que se estende a um grupo na forma de troca de informações e experiências; a intenção de melhorar tanto de práticas de ensino quanto de aprendizagem e a evolução do ambiente educacional como um todo.

Na liderança docente, um tipo de liderança transformacional, percebe-se facilmente também a presença dos aspectos e das características apresentadas por Maxwell (2008). No entanto, e em razão de certas peculiaridades que envolvem a docência, a liderança docente assume outros contornos que não estão presentes nas definições de liderança, senso comum. Na liderança docente há o entendimento de que basicamente todos são líderes e que eventualmente são liderados por um “líder dos líderes”, um mestre, e que podem surgir novos tipos de líder diariamente, bastando para tal que algum professor perceba que determinada característica se destaca nele. A principal diferença entre liderança senso comum e liderança docente reside exatamente nessa percepção e é nesse ponto, igualmente, que também se situa a maior dificuldade de se consolidar a ideia de que o docente pode (e deve) ser um líder.

Um professor, por exemplo, que apresenta grande conhecimento e/ou facilidade no uso de tecnologia pode ser considerado um líder nesse quesito e atuar como facilitador entre seus pares proporcionando a seus colegas de trabalho o domínio de mais ferramentas que podem ajudar sobremaneira tanto no preparo das aulas, quanto na aplicação/correção de atividades, fato que culmina por possibilitar

---

<sup>8</sup> Do original: Teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of the school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such team leadership work involves three intentional development foci: individual development, collaboration or team development, and organizational development. (p. 287.288)

melhoras na aprendizagem dos alunos, propósito mais nobre da liderança docente. Ao mesmo tempo, esse docente líder em aspectos tecnológicos, pode ser liderado por outro colega, líder em um aspecto como implementação de currículo, por exemplo. A grande proposta da liderança docente é esse trabalho constante de percepção e compartilhamento de habilidades onde o mais *expert* em determinada habilidade ajuda o outro, criando uma espécie de teia positiva de influência.

Berry, Daughtrey e Wieder (2010), profissionais atuantes no *Center for Teaching Quality – CTQ*<sup>9</sup> atestam que uma vasta literatura não só da área educacional, como de outros campos de trabalho associa o senso de eficácia e a responsabilidade coletiva dos professores à sua eficiência para ensinar e à melhora nos resultados alcançados por parte dos estudantes e que pesquisas anteriores demonstraram que a auto eficácia de professores enquanto líderes educacionais está fortemente associada à solicitação de envolvimento por parte dos pais, à comunicação de expectativas positivas para o aprendizado dos alunos, à melhoria das práticas docentes e ao fato de ser desejoso e capaz de inovar em sala de aula de forma bem sucedida.

De acordo com os mesmos profissionais, pesquisas na área docente também revelam que os professores que reportam maior controle sobre as políticas aplicadas em suas escolas e maiores níveis de autonomia em seus trabalhos são mais propensos a continuar ensinando e se sentir investidos em suas carreiras e escolas. Os autores ressaltam, no entanto, que a profissão docente normalmente é vista como uma profissão “reta”, com poucas oportunidades de crescimento profissional que não impliquem em deixar a sala de aula. Via de regra, se os professores são “promovidos” dentro do contexto educacional, assumindo cargos administrativos, por exemplo, eles deixam de trabalhar diretamente com os estudantes, normalmente perdendo não apenas a perspectiva de sala de aula, mas também sua credibilidade enquanto líder educacional entre seus pares.

Um estudo realizado pelo mesmo CTQ revelou que quando os professores são empoderados para agir como profissionais e líderes autônomos isso cria um senso de confiança e orgulho profissionais que alimenta a prática docente efetiva. De fato, a auto eficácia tanto da liderança docente individual quanto da coletiva estão relacionadas tanto a melhorias na escola quanto a esforços em prol de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.teachingquality.org>

mudanças em razão de criar uma massa de experts fortalecidos dentro da unidade escolar. Alguns estudos de caso realizados pelo referido centro também revelaram que em razão da imensa diversidade dos alunos presentes em sala de aula, os professores precisam mais do que nunca de uma quantidade maior de ferramentas e oportunidades para adaptar tanto o currículo quanto as estratégias educacionais para atender essa realidade de uma demanda tão diversificada, composta inclusive por uma infinidade de necessidades especiais atestadas ou não por laudos médicos.

Nesse ponto algumas das primeiras preocupações da liderança docente começam a se apresentar. Uma delas vem a ser pensar em como fazer com que os professores, e especialmente os mais eficazes, queiram permanecer na atividade docente, principalmente em sala de aula, sentindo-se felizes e motivados para o trabalho docente, especialmente em escolas localizadas em regiões consideradas carentes, visto serem, via de regra, locais com menos recursos, menor participação dos pais e da comunidade em geral, acesso mais difícil, mais distantes e, conseqüentemente, mais complicadas de se trabalhar. Outro aspecto importante é proporcionar aos professores motivação para que sejam cada vez mais autônomos, seguros, confiantes, colaborativos e criativos para trilhar seus próprios caminhos visando sempre um trabalho efetivamente realizado em grupo e com o melhor aprendizado possível para os alunos.

Há uma certa convicção generalizada e cristalizada de que alguns professores deixam a sala de aula em razão de um sentimento de sobrecarga ou exaustão. No entanto pesquisas realizadas pelo *Teachers Network*<sup>10</sup> com o suporte da *Fundação Ford*, concluem que a assunção de papéis de liderança parece ser vista menos como um fardo na já sobrecarregada carga horária dos professores do que o acréscimo de responsabilidades burocráticas como preenchimento de papéis e o sufocante impacto de ser microgerenciado,<sup>11</sup> ou seja, as pesquisas parecem corroborar que mesmo um professor que assume papel(is) de líder, acumulando-o(s) com o seu papel de regente não parece sentir-se cansado, ao que tudo indica essa sensação de cansaço parece surgir da impressão de realizar tarefas repetitivas e/ou

---

<sup>10</sup> Disponível em: [www.teachersnetwork.org](http://www.teachersnetwork.org)

<sup>11</sup> Do original: Conventional wisdom suggests that some teachers exit the classroom due to a sense of feeling overwhelmed or overworked. But we find the addition of leadership roles appears to be less of a burden on teachers' busy schedules than the addition of routine responsibilities like paperwork and the deadening impact of being micromanaged.

desnecessárias, bem como de estar submetido a uma “vigilância” bem próxima e constante.

As pesquisadoras Killion e Harrison (2006) após intensas observações concluíram que

os professores demonstram liderança de múltiplas maneiras e até mesmo sobrepostas e que alguns papéis de liderança são exercidos formalmente, com designação de responsabilidades e outros, mais informais, emergem à medida que os professores interagem com seus pares. A variedade de papéis assegura que os professores podem achar caminhos para liderar ajustados aos seus talentos e interesses. Independentemente dos papéis que eles assumem os professores líderes modelam a cultura de suas escolas, melhoram o aprendizado dos estudantes e influenciam as práticas entre seus pares. Os professores líderes assumem um amplo leque de papéis para dar suporte à escola e ao sucesso dos alunos. Se esses papéis são designados formalmente ou compartilhados informalmente, eles constroem toda a capacidade da escola para progredir. Porque os professores podem liderar em uma variedade de maneiras, vários professores podem servir de líder entre seus pares<sup>12</sup>. (KILLION; HARRISON, 2006, p. 77)

Liebermann (2011) em consonância com Frost (2010) destaca que o papel exigido da escola hoje é completamente diferente do que era há algumas décadas atrás, e mudanças na sociedade fazem com que seja importante para as escolas que elas sejam capazes de construir suas identidades e nesse processo de transformação tanto da sociedade quanto da instituição escolar a liderança torna-se crucial. Nesse momento em que a sociedade enfrenta inúmeros desafios, entre eles questões acerca da sobrevivência humana, convulsão política e rápido avanço tecnológico, é necessário haver uma visão de educação mais transformativa e uma conceituação transformativa de educação está embasada em quatro conceitos chave: cidadania, iniciativa, autorregulação e meta-aprendizagem e que, portanto, não há como alcançar esta nova expectativa de formar se os mesmos moldes forem mantidos. Faz-se mister e urgente repensar o ensino e compreender que se não houver professores promovendo liderança escolar, há poucas chances de melhoria

---

<sup>12</sup> Do original: Teachers exhibit leadership in multiple, sometimes overlapping, ways. Some leadership roles are formal with designated responsibilities. Other more informal roles emerge as teachers interact with their peers. The variety of roles ensures that teachers can find ways to lead that fit their talents and interests. Regardless of the roles they assume, teacher leaders shape the culture of their schools, improve student learning, and influence practice among their peers. Teachers assume a wide range of roles to support school and student success. Whether these roles are assigned formally or shared informally, they build the entire school's capacity to improve. Because teachers can lead in a variety of ways, many teachers can serve as leaders among their peers.

nas instituições escolares ao passo que haverá transformação colaborativa, facilitadora e contínua se os professores cada vez mais assumirem papéis de líderes docentes, atuando com confiança, criatividade e inovação. Em outras palavras, são necessárias mudanças para acompanhar as exigências dos novos tempos:

Os professores que se tornam líderes estão em uma posição chave para fazer a mudança acontecer. Eles aprenderam muito sobre como ensinar bem e sabem como construir o tipo de escola e as condições de sala de aula que ajudam a transformar as escolas. Eles não apenas “estiveram lá”, mas também trabalharam de forma bem sucedida com todos os tipos de estudantes e aprenderam também como facilitar a aprendizagem dos adultos. Eles aprenderam a ensinar bem em um contexto de sala de aula e desenvolveram o tipo de conhecimento no qual os professores confiam e acreditam<sup>13</sup>. (LIEBERMAN, 2011, p. 16)

Níveis mais elevados de equidade educacional e excelência impõem novas demandas aos professores, aos sistemas educacionais bem como aos líderes educacionais e a liderança dos professores no desempenho das suas atividades profissionais, na influência que exercem nos seus contextos de trabalho nos seus alunos e colegas, aliada à inovação pedagógica das suas práticas docentes, podem conduzir à aprendizagem de todos e, desta forma, ao fomento da equidade e da justiça social.

Os professores precisam dominar mais profundamente as disciplinas que ensinam e adquirir uma maior expertise para utilizar métodos didáticos apropriados. Os arranjos organizacionais das escolas precisam ser redefinidos em torno de novos preceitos de ensino e aprendizagem; novas tecnologias e formas de avaliação precisam ser incorporadas à rotina de prática pedagógica. Os desafios de reunir recursos, desenvolver capacidades e orquestrar ação para alcançar patamares cada vez mais desafiadores geralmente recaem sobre os líderes educacionais. Para Firestone e Reihl (2005), os líderes precisam ter conhecimento atualizado, não apenas sobre ensino, aprendizagem e organização escolar, mas também sobre as competências e práticas da liderança que estão associadas a aumento de desenvolvimento e eficácia.

---

<sup>13</sup> Do original: Teacher who become leaders are in a unique position to make change happen. They have learned a great deal about how to teach well and know how to build the kind of school and classroom conditions that can help transform schools. They have not only “been there”, but they have successfully worked with all kinds of students and have learned how to facilitate adult learning as well. They have learned to teach well in the context of a classroom and have developed the kind of knowledge that teachers trust and believe.

Ainda de acordo com a pesquisadora no contexto atual os professores líderes podem influenciar na tomada de decisões dentro da escola de uma infinidade de maneiras e todas imprescindíveis no que diz respeito a transformar o ambiente educacional. A atenção está voltada para como os professores aprendem na prática a se tornar líderes docentes e para compreender as amplas concepções do papel e o seu potencial para auxiliar na reformulação da cultura escolar. Ao ser questionada se os professores realmente podem ser líderes a autora respondeu que:

essa é uma pergunta maravilhosamente instigadora e que deve ser respondida de maneira bem simples: sim, os professores podem ser líderes! Muito mais interessante e complicado, no entanto, são as especificidades de como os professores se tornam líderes e as diferentes maneiras que eles lideram [...] e que podemos observar alguns exemplos de diferentes tipos de professores líderes que temos agora e a importância dos papéis de liderança que eles exercem.<sup>14</sup>(LIEBERMAN, 2011, p. 16)

Os pesquisadores do CTQ vão mais além e afirmam que liderança docente não é mais uma opção e sim uma necessidade inadiável uma vez que sua importância para o aprendizado dos alunos, para a permanência dos professores, para a cultura e melhora do ambiente escolar e a influência na elaboração de políticas públicas já foi comprovada tanto na teoria quanto na prática. Insistir em uma cultura de limitar o professor a mero executor de tarefas pré-determinadas é uma fonte de dissabores que acaba por impactar profundamente na aprendizagem dos alunos em razão de criar um ambiente negativo e repleto de incertezas.

Para Danielson (2006), uma pesquisadora americana que iniciou sua aproximação com a liderança docente enquanto participava de um projeto no estado de Vitória, Austrália, é importante ressaltar uma grande diferença entre a perspectiva australiana e a estadunidense para a liderança docente. Na visão australiana o trabalho voltado para a liderança docente deve também ser realizado na base de transformar o professor líder em um administrador eficiente, especialmente um bom diretor de escola, ao passo que para o entendimento estadunidense o professor líder pode até eventualmente assumir papéis administrativos mas o foco principal é promover as melhores condições para que esse professor permaneça em sala de

---

<sup>14</sup> Do original: Can teachers really be leaders? This is a wonderfully provocative question that might be answered simply: Yes, teachers can be leaders! Much more complicated and interesting, though, are the specifics of how teachers become leaders and the different ways teachers lead [...] We can take a close look at some examples of the different kinds of teacher-leaders we now have and the important leadership roles they play.

aula, cada vez mais motivado, feliz, engajado, empoderado, realizando um verdadeiro trabalho em equipe que envolva não apenas os professores, mas os diversos setores da escola bem como os pais e outros membros da comunidade, primordialmente em localidades mais carentes onde condições de trabalho mais árduas costumam afastar esse professor.

A pesquisadora é bastante enfática tanto ao apontar para essas diferenças quanto ao fazer sua escolha por esses professores que não tem a menor pretensão ou mesmo propensão para assumir cargos administrativos, demonstrando que tanto sua linha de pesquisa quanto seu interesse convergem para aqueles professores líderes capazes de ser os fomentadores de grandes mudanças no ensino praticado em suas escolas e até mesmo em seus estados e país, mas que não se afastam de suas salas de aula completamente porque mesmo reconhecendo a importância de papéis administrativos, tem a convicção de que não querem assumir outros papéis mas querem que o seu papel de professor regente seja desenvolvido da forma mais abrangente possível.

Esses professores líderes, ao encontrar algum espaço para implementar suas ideias mostram sua maneira individual, própria de trabalhar em prol de contribuir para o aprendizado de seus alunos. Via de regra esses profissionais são muito conscientes das vantagens e da importância do trabalho em equipe e costumam compartilhar e estimular a tanto a colaboração quanto a contribuição de seus pares. Danielson (2006) ressalta que

já foi bem documentado que o trabalho de ensinar é extremamente complexo e desafiador a todo momento. Os professores precisam de força e resiliência para atender a esses desafios todos os dias e em alguns casos sob as mais difíceis condições de trabalho. E ainda assim eles conseguem – vão trabalhar todo dia e fazem a diferença para as crianças sob sua responsabilidade. Ademais alguns desses professores vão além e encontram maneiras de estender sua influência para além de seus alunos. Eles percebem oportunidades para melhorar suas escolas e eles aproveitam essas oportunidades indo além de suas responsabilidades básicas. Esses professores não são ambiciosos no sentido tradicional; eles não estão procurando se tornar administradores. Ao contrário, eles estão comprometidos em ensinar, e tem ensinar bem como seu principal objetivo. Mas eles também reconhecem que tem mais a oferecer para a profissão se eles estenderem seu olhar para além das paredes de suas salas de aula e começarem projetos que vão melhorar o programa

educacional para todos os alunos da sua escola e talvez até para os alunos de outras escolas<sup>15</sup>. (DANIELSON, 2006, p. 4)

Por fim a autora destaca que se as escolas pretendem alcançar resultados melhores para seus estudantes, isso deve ser um empenho coletivo e não um conjunto de esforços individuais. A liderança docente, quando exercida por educadores respeitados por seus pares, acarreta uma significativa contribuição para a socialização da prática – tão importante para o aprendizado coletivo<sup>16</sup>.

Hunzicker (2012), numa investigação qualitativa mediante análise de autorreflexões e histórias de vida de professores da região do meio oeste estadunidense, e cujo objetivo era saber como é que os professores adquirem a capacidade de exercer a liderança informal nas escolas e nas zonas onde trabalham, evidencia que esta é conseguida de forma lenta e gradual. As conclusões do estudo revelaram três fatores promotores da liderança do professor: a exposição a práticas baseadas em investigação, o aumento de autoeficácia dos professores e o trabalho realizado fora da sala de aula.

O desenvolvimento profissional programado para melhorar a prática docente, associado ao trabalho em equipe revelaram-se também aspetos importantes para o crescimento pessoal e profissional no sentido da inovação e liderança docente. Os professores deste estudo demonstraram uma maior disposição para a liderança informal, valorizando os alunos e dando prioridade às suas necessidades e interesses, construindo relações profissionais com os seus pares e procurando crescimento profissional.

Frost e Durrant (2003) e Flores, Ferreira e Fernandes (2014), assumindo que a liderança tem como pressupostos valores, visão e estratégia, afirmam que esta

---

<sup>15</sup>Do original: As has been well documented, the work of teaching is extremely complex and challenging on a minute-to-minute basis. Teachers must possess strength and resilience to meet that challenge every day, under, in some cases, most difficult working conditions. And yet they do—they go to work every day and make a difference for the children in their charge. In addition, some of those teachers go the extra mile and find ways to extend their influence beyond the students they teach. They recognize opportunities to improve their schools, and they seize those opportunities, going well beyond the basic responsibilities of their positions. These teachers are not ambitious in the traditional way; they do not seek to become administrators. Rather, they are committed to teaching, and they retain teaching well as their primary goal. But they also recognize that they have more to offer the profession if they extend their gaze beyond the walls of their own classrooms and initiate projects that will improve the educational program for all students in their school and perhaps for students beyond that boundary.

<sup>16</sup> Do original: That is, it is increasingly recognized that if schools are to achieve better results with their students, it must be a collective endeavor rather than a collection of individual efforts. Teacher leadership, when exercised by educators respected by their colleagues, makes a significant contribution to de-privatizing practice – so critical for collective learning.

constitui um empreendimento pragmático e moral. Fazem também incidir o foco da liderança dos professores no processo de ensino e aprendizagem, a partir de quatro argumentos:

1) o argumento da eficácia da escola, pois, na verdade, a eficácia escolar não é uma resultante de qualquer imposição, mas antes possui uma consistência interna facilmente compreensível por uma reflexão profissional que o diálogo entre pares pode levar a um nível mais profundo;

2) o argumento da melhoria da escola segundo o qual esta depende das ações desenvolvidas pelos professores;

3) o argumento do moral dos professores, que se refere à confiança e ao entusiasmo (características comportamentais), segundo o qual os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da atuação e participação em situações inovadoras; e

4) o argumento de valores educacionais e democráticos que possibilitam a construção de uma escola como comunidade de aprendizagem. Há um conjunto de evidências que sugerem que, através deste tipo de liderança, os professores podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais de si próprios e dos seus colegas, contribuindo, dessa forma, para a mudança da cultura escolar e organizacional.

Uma vez apresentadas as características gerais da liderança docente, anuncio suas etapas de desenvolvimento começando pela individual.

### **2.3.1 *Desenvolvimento individual***

O desenvolvimento individual poderia também ser chamado de “pedra fundamental” da liderança docente em razão de representar seu ponto de partida. A primeira característica da liderança docente é que ela parte de um indivíduo e de uma maneira informal, ou seja, não existe um cargo legalmente instituído, com atribuições claras e bem definidas porque um professor líder não é um professor líder em razão da decisão de outrem e sim porque ele ganhou tal papel a partir do trabalho que ele realiza tanto com seus alunos quanto com seus pares, é o reconhecimento de uma postura diferenciada e que se destaca e se evidencia em mudanças percebidas no ambiente educacional que podem se estender além dos muros de uma única instituição. A liderança docente possui natureza de

voluntariado, não há uma remuneração para que determinado professor seja um professor líder, o professor líder sai da sua zona de conforto somente em razão de seu enorme comprometimento para com os alunos que estão sob sua responsabilidade e é justamente por esse motivo que a liderança docente representa o grau máximo de profissionalismo e comprometimento que um professor pode demonstrar pelo seu ofício.

Inicialmente um professor líder sente-se incomodado com alguma questão que ele percebe entre seus alunos ou intrigado se não poderia haver alguma maneira mais interessante, útil ou até mesmo mais eficaz para ensinar algo. Essas inquietações, geralmente levadas até o conhecimento de seus superiores e de seus pares, costuma gerar investigações teóricas no intuito de buscar um norte, um caminho que eventualmente poderia ser trilhado para uma provável saída. Danielson (2006) retrata um exemplo de tal situação quando relata que Tom, professor de matemática do ensino médio em uma escola com 18% de estudantes negros e hispânicos, percebeu que apenas 5% dos estudantes das turmas de matemática avançada eram desses grupos minoritários e que menos de um terço desses eram mulheres.

Em razão da organização da escola, de como o horário escolar funcionava e do fato do padrão em outras disciplinas ser semelhante ao das turmas de matemática avançada (embora a disparidade entre os gêneros fosse notavelmente pior em matemática), um grupo de alunos brancos, a maioria abastados saíram da matemática avançada e se matricularam em biologia ou inglês, o que se mostrou uma segregação em uma escola supostamente integrativa. Com o encorajamento do diretor e o direito a 20 minutos de reunião com o grupo, Tom apresentou alguns gráficos que revelavam a situação e comparavam a discriminação demográfica da escola com relação à matrícula em classes avançadas, em outras palavras, o professor percebeu um fato e se incomodou com ele a ponto de levar ao conhecimento de seu superior e dos colegas no intuito de juntos acharem um caminho para solucionar a questão.

Após apresentar o início do processo de liderança docente, passo à fase seguinte, ou seja, à etapa de socialização.

### **2.3.2 O desenvolvimento colaborativo ou de equipe**

Uma vez diagnosticada uma situação incômoda, o professor líder busca o auxílio de seus colegas para juntos pensarem em uma saída. Retomando o exemplo citado por Danielson (2006) era de se imaginar que a apresentação de Tom fosse recebida com alguma atitude defensiva ou de desconfiança por parte de seus pares. Porém, como resultado de seu convite, cinco de seus colegas concordaram em participar de um exame mais detalhado da situação. O grupo explorou muitos aspectos da situação, mas os mais reveladores foram entrevistas com os alunos e observações das salas de aula uns dos outros. Eles começaram suas discussões observando a preparação de diferentes grupos de estudantes quando ingressaram na escola secundária. Não surpreendentemente, eles encontraram lacunas em relação aos seus desempenhos no 9º ano entre os diferentes grupos de estudantes. Eles poderiam ter parado por lá e determinado que as lacunas que aqueles alunos herdaram das escolas de ensino fundamental não poderiam ser superadas no ensino médio e que os alunos do 9º ano de baixo desempenho seriam relegados para sempre às turmas mais fracas ou às classes de recuperação.

De posse dessas observações o grupo passou a realizar estudos sobre assuntos relacionados às suas descobertas, entre eles o papel das expectativas, as visões dos alunos sobre inteligência e capacidade e a ameaça do estereótipo. O grupo também procurou determinar quais descobertas feitas a partir dessas leituras e pesquisas poderiam lhes oferecer orientação em seus esforços para expandir a participação e o consequente sucesso desses alunos nas turmas avançadas. Entre outras questões eles também aprenderam com a leitura que, nas interações com os alunos, era essencial elogiá-los menos pelos produtos de seu trabalho do que pelo seu esforço. Ou seja, quando os alunos acreditam que, trabalhando duro, podem obter um bom resultado, estão dispostos a fazer um esforço maior. Em outras palavras, não se trata de ser bom em matemática ou ciências, mas se esforçar continuamente para dominar materiais complexos.

Tom reconheceu que a abordagem era arriscada, mesmo assim ele convenceu seus colegas de que eles precisavam examinar suas próprias práticas. Portanto, oferecendo-se como o primeiro a ser observado, Tom providenciou para que seus colegas entrevistassem alguns de seus alunos e observassem suas aulas. Os resultados foram impressionantes. O próprio Tom ficou chocado com as

descobertas: muitos alunos em sua sala de aula de matemática se lembravam de terem sido rotulados por um professor durante seus primeiros anos de escolaridade como não sendo bons em matemática. “E é verdade, acrescentavam, estou em uma aula de matemática para alunos com baixo rendimento”.

Quando um colega observou uma das aulas de matemática de Tom, observando cuidadosamente a atenção que destinava a meninos e meninas, o colega relatou (para surpresa de Tom) que, mesmo alternando sua atenção entre os meninos e meninas da classe, Tom dedicou 80 por cento do seu tempo para os meninos e apenas 20 por cento para as meninas. Quando Tom fez um esforço conjunto para remediar esse padrão e convidou o mesmo colega a observá-lo novamente, ele ficou surpreso ao saber que sua atenção estava dividida igualmente, isto é, metade para os meninos e metade para as meninas. Ele previra que os números 80–20 seriam revertidos; em vez disso, eram exatamente 50-50.

As mesmas observações revelaram que as respostas de Tom a estudantes dos sexos masculino e feminino foram marcadamente diferentes. Ele dedicou mais tempo para responder às perguntas dos meninos do que das meninas, e suas perguntas destinadas aos meninos foram significativamente mais profundas e mais desafiadoras do que aquelas dirigidas às meninas.

Quando Tom relatou essas descobertas aos outros membros do grupo de estudo, eles também ficaram surpresos e perturbados. Um por um, eles concordaram em participar do mesmo tipo de pesquisa em suas próprias classes. Um professor abandonou o grupo de estudo, atribuindo sua decisão à compromissos familiares. Tom não conseguiu convencê-lo a permanecer envolvido com o grupo de estudos e pode tão somente lamentar a decisão do colega. Assim, com um grupo um pouco menor, os professores começaram a coletar informações sobre seu próprio ensino. Novamente, os resultados foram reveladores:

Os estudantes pertencentes a grupos minoritários que estavam em uma aula de matemática avançada no 9º ano, mas não continuaram nessas turmas no ano seguinte, disseram que, como um dos únicos um ou dois estudantes de grupos minoritários que frequentavam essas aulas de matemática, se sentiam isolados e indesejados. Eles também se sentiam - ou acreditavam que os outros os consideravam - impostores, incapazes de fazer o trabalho e/ou apenas indivíduos representantes de grupos minoritários. Sentiam-se como se sua presença ali representasse apenas uma obrigação social de inclusão.

Alunos negros em uma aula de história relataram que o professor fazia aos alunos brancos as perguntas difíceis, mas que direcionava as perguntas fáceis, aquelas que “qualquer um poderia responder” aos poucos estudantes de grupos minoritários da classe. Quando a professora soube desse comentário, ficou surpresa. Ela percebeu a verdade da afirmação e disse: "Apenas presumi que eles não sabiam a resposta e não queria envergonhá-los".

Em maior ou menor grau, todos os professores envolvidos no estudo reconheceram que estavam trabalhando utilizando a negação em algum grau; eles podiam acreditar facilmente que os padrões que Tom relatou poderiam fazer parte das salas de aula de outros professores, mas não pensavam que eles existissem nas suas próprias. Eles reconheceram estar chateados com o que seus colegas descobriram. O papel de Tom aqui foi interessante. Ele apontou para seus colegas que eles podem ter tropeçado em alguns dos fatores responsáveis pelos números que ele apresentou na reunião inicial e que tais fatores estavam claramente sob a responsabilidade do grupo. Em outras palavras, se os professores fizessem algumas coisas de maneira diferente, os padrões de matrícula e desempenho em sua escola talvez pudessem ser significativamente melhorados.

Os membros do grupo de estudo foram trabalhar, começando em suas próprias salas de aula. Eles fizeram esforços conscientes em suas aulas avançadas para desafiar todos os alunos e monitorar suas interações com estudantes de diferentes grupos raciais e de gênero. E em suas turmas menos avançadas eles tentaram tomar um cuidado especial para encorajar seus estudantes oriundos de grupos minoritários e aqueles com desempenho insatisfatório. Alguns professores chegaram a compartilhar as ações que vinham desenvolvendo para chamar a atenção dos alunos para o fato e como solicitavam a ajuda deles para mudar a cultura da sala de aula.

Após indicar como ocorre a etapa individual da liderança docente, apresento a etapa do desenvolvimento organizacional.

### ***2.3.3 Desenvolvimento organizacional***

Danielson (2006) mostra que uma vez identificado um problema e estabelecido um grupo de estudos para embasar teoricamente a busca por soluções, toda semana os membros do grupo de estudos se reuniam para relatar e

compartilhar experiências. Inicialmente as discussões se concentraram em relatos negativos, que expressavam apenas dificuldades, especialmente no que concerne a lidar com suas próprias práticas. Mas em um ambiente seguro onde todos estavam comprometidos a honrar os esforços de cada um e não em demonstrações de superioridade ou criticismo, gradualmente eles foram capazes de relatar alguns sucessos. Estes vieram devagar, é claro, mas eram reais:

Em uma classe em que o professor havia permitido que os meninos interrompessem as meninas, esse padrão mudou. Curiosamente, nenhum dos alunos tinha conhecimento do problema, mas um vídeo da turma havia evidenciado a prática. Uma vez que todos estavam sensibilizados com a situação, os meninos começaram a se desculpar quando interromperam as meninas e aprenderam a esperar pelo seu turno de fala. Tão importante quanto isso, as meninas começaram a defender seus pontos de vista nas discussões em classe.

As meninas de uma aula de física haviam se retraído durante uma atividade prática de laboratório, deixando os meninos manipularem os equipamentos enquanto elas apenas anotavam os dados. Quando o professor pediu especificamente que as meninas organizassem um experimento e montassem os equipamentos enquanto os meninos registrassem os dados, ele foi confrontado com um motim. As meninas se recusaram a fazê-lo: "Não sabemos como fazer! Os meninos não conseguem montar os equipamentos?" Mas, com o tempo, o professor foi capaz de mudar as percepções dos alunos; ao fim do ano as meninas dominavam os equipamentos do laboratório tão bem quanto os meninos.

Quando as inscrições para os cursos do ano seguinte foram anunciadas, o número de meninas matriculadas no curso de física avançada saltou de 4 em 13 para 10 em 20. Ou seja, tanto o número absoluto de meninas aumentou de 5 para 10 quanto a proporção total aumentou de 31% para 50% em um único ano, representando um avanço muito rápido para um período tão curto.

Após vários meses participando do grupo de pesquisas e desenvolvendo atividades diferenciadas, Tom e seus colegas perceberam que o trabalho deles não estava terminado. Eles pediram um horário na agenda de reuniões que acontece com a equipe completa para apresentar suas conquistas e descobertas para todo o corpo docente. Eles também pediram por oportunidades para compartilhar essas mesmas conquistas e descobertas com as equipes das primeira e segunda etapas do ensino fundamental.

Eventualmente, outros professores da região também se interessaram pelo projeto e começaram a aplicar novas medidas em suas próprias salas de aula. Com o tempo, os resultados foram se tornando bastante significativos. As taxas de participação e aproveitamento melhoraram gradualmente entre os estudantes oriundos de classes minoritárias e, onde foi necessário, também entre as meninas. Mas todos reconheceram que essa questão da disparidade entre a participação e o desempenho é um problema bastante antigo, que não seria resolvido da noite para o dia. Muitos professores também viram implicações em como eles se comunicam com as famílias; alguns estudantes estão convencidos, às vezes por sinais sutis que se apresentam em seus lares, de que o rigor acadêmico não é uma possibilidade para eles.

Com o tempo, o projeto iniciado por Tom teve um profundo impacto na prática desses professores. O que a profissão docente pode aprender com o projeto iniciado por Tom? Por qualquer definição sensata de liderança, Tom se qualificaria como líder. Ele percebeu uma necessidade; ele reconheceu uma oportunidade de fazer algo diferente em benefício direto dos alunos; ele fez esse algo! Mas suas atividades não se encaixam nas conceituações de liderança que muita literatura educacional apresenta. O que é, então, liderança docente e como a liderança docente é diferente de outros tipos de liderança, conforme descrito na literatura educacional, política e de negócios? É um conceito viável e útil? A resposta para a última pergunta é um retumbante "sim" e que a liderança docente promete oferecer uma solução para alguns dos problemas educacionais mais vexatórios que se enfrentam atualmente. Além disso, uma estrutura claramente articulada para a liderança docente, que descreva suas características e as várias maneiras em que é demonstrada, pode servir para motivar os professores que buscam desempenhar um papel mais abrangente em seu trabalho.

O exemplo do projeto iniciado pelo professor Tom e relatado por Danielson (2006) apresenta o trabalho de um líder docente e assenta suas atividades em um contexto mais amplo de melhoria escolar. Ele oferece orientação para professores cujo olhar se concentra nos detalhes do ensino e aprendizagem de seus alunos, mas que também buscam estender seu alcance além de suas próprias salas de aula. Ele fornece dicas para aqueles administradores que reconhecem o poder da liderança docente, mas não sabem ao certo como cultivar e promover o desenvolvimento de líderes docentes entre os membros de suas próprias equipes. O

projeto descrito aqui deixa claro que a liderança nas escolas não precisa, e nem pode, ser hierárquica e muito menos a comunicação, um monólogo. E, embora as escolas, bem como outros tipos de organizações, precisem ter alguém no comando, existem maneiras de assumir o comando que não apenas honram os conhecimentos dos professores, mas também liberam o poder da liderança genuína que existe neles.

Uma vez apresentada uma linha de conduta comum em uma perspectiva de liderança docente, na próxima seção explicito características do líder docente.

## **2.4 Conhecendo o líder docente**

Acima de tudo, a investigação sobre a liderança exercida pelos professores refere-se ao desenvolvimento de um conjunto de qualidades e habilidades que favorecem o desempenho docente sem perder de vista que a corresponsabilidade é essencial no ensino e algo que se pode descobrir, ensinar e até mesmo transmitir. Ela é geradora de energia, determinação, convicção, comprometimento que leva ao entusiasmo e ao desempenho da sua atividade, baseando-se em princípios e valores. Esta atitude poderá fazer a diferença na vida dos alunos, pois professores convictos interessam-se pelos seus alunos também enquanto pessoas. Valorizam os relacionamentos que são potenciais ingredientes da melhoria do processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que possuem boas relações com os seus pares, desenvolvendo um trabalho colaborativo, revelando compromisso e empenho com a escola, assim como com as famílias e a comunidade escolar.

Frost (2012) destaca a liderança docente como sendo “a chave do revigoramento dos professores no desempenho de funções e responsabilidades nas escolas”, propondo a alteração de uma visão compartimentada do desenvolvimento profissional pelo crescimento profissional contínuo e pela aposta na inovação alavancada pela liderança docente. Este tipo de liderança centra-se, primordialmente, nos aspetos da aprendizagem e nas relações sociais que se estabelecem em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem, e é por isso, tão importante olhar para a liderança docente como fomentadora da aprendizagem colaborativa profissional.

Os professores líderes trabalham efetivamente como professores, mas exercem liderança nos seus colegas com vistas à melhoria da aprendizagem dos

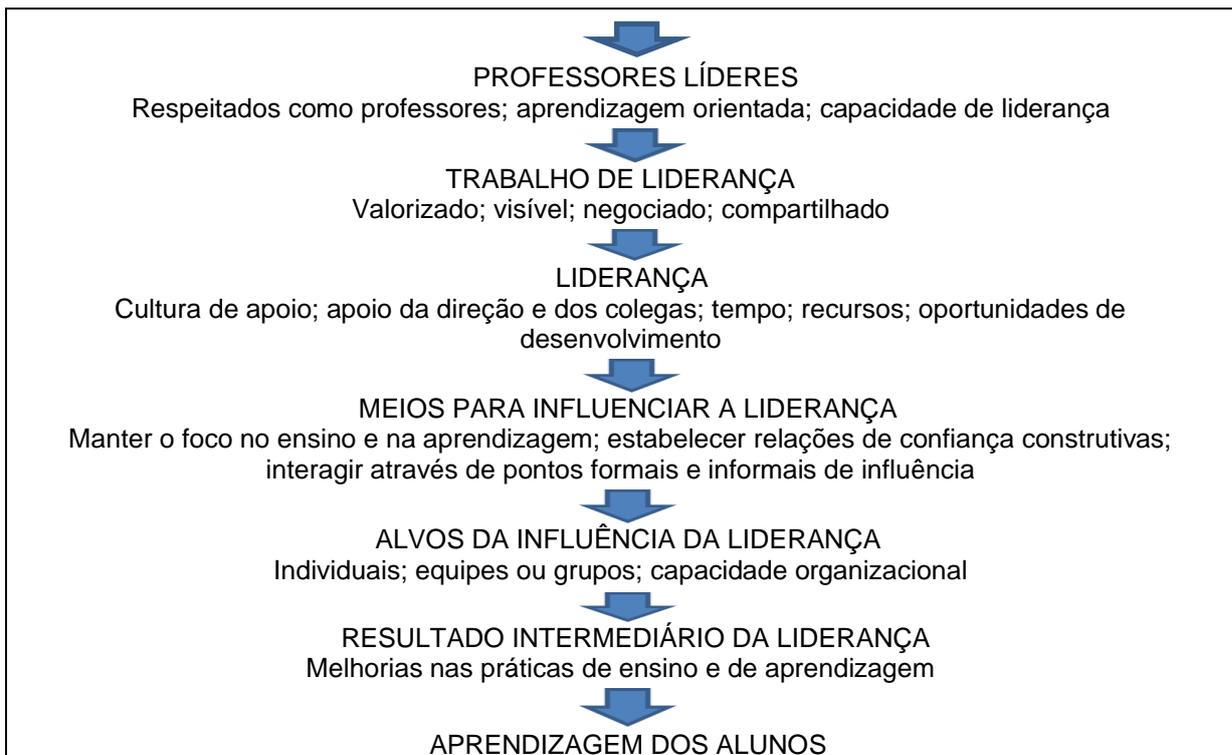
alunos das suas escolas. Tais professores desempenham um papel crítico e bastante significativo através do seu esforço e empenho revelando, desta forma, um grande sentido de profissionalismo. Na verdade, promoveram um conjunto específico de competências pessoais e profissionais que lhes permitem desempenhar com mestria as suas atividades. Estes professores líderes não interpretam de forma linear as evidências e os dados com que se confrontam diariamente, permitem-se leituras mais abertas e complexas, como por exemplo, na interpretação dos resultados dos seus alunos, ultrapassando, por exemplo, as limitações induzidas pelos testes standardizados. Dessa leitura obtém outras variáveis que estão presentes no contexto do ensino e da aprendizagem, o que importa dizer que professores líderes são criativos e flexíveis no uso e leitura dos dados que estão à sua disposição.

Outra das características importantes deste tipo de liderança é a habilidade para a tomada de decisões, no momento oportuno, no sentido de resolver problemas ou encontrar procedimentos capazes de otimizar as capacidades de iniciativa tanto dos alunos quanto dos colegas-professores envolvidos neste processo de melhoria. Os professores líderes estão, pois, imbuídos de uma visão de futuro e de um sentido de ação e comunicam de forma clara e persuasiva essa visão aos seus colegas, levando-os, assim, a juntar seus esforços em prol de um projeto comum (DANIELSON, 2006). Mas não param por aí, envolvem-se na ação fazendo algo significativo que pode ser investigar, planificar e/ou implementar projetos, revelando desta forma a sua própria auto liderança. O diálogo e o inter-relacionamento com os colegas é um aspeto relevante para promover motivações que conduzam a adesão ao trabalho em equipe. Estes professores acompanham e monitoram os progressos que vão sendo conseguidos bem como os seus impactos, reconhecendo que nunca nada está definitivamente encerrado. Tudo está sujeito a revisão e a processos de melhoria e estendem esse hábito a todos os projetos nos quais estão envolvidos, garantindo que as dificuldades sejam operativamente identificadas e os ajustamentos, feitos no desenvolvimento do trabalho (DANIELSON, 2006).

Pesquisas mais recentes ressaltam não apenas os benefícios da liderança docente, mas preocupam-se em afirmar de que maneiras os professores se tornam líderes. Em pesquisa realizada por William (2014) percebeu-se que os professores aprendem melhor quando trabalham com colegas e supervisores que os ajudam a assumir riscos e superar suas fraquezas e que melhoram consideravelmente seus

métodos de ensino quando servem como recursos uns para os outros e desenvolvem um senso de propriedade sobre seu próprio desenvolvimento profissional. Em suma, a mais poderosa aprendizagem profissional tende a ser compartilhada com os colegas, como se apresenta no quadro conceitual abaixo, e não “investida em uma pessoa que se encontra no topo da cadeia hierárquica”. (YORK-BARR; DUKE 2004)

Quadro 2 - Quadro conceitual de liderança docente



Fonte: Zanotto (2015, p. 4). Adaptado de York-Barr e Duke (2004, p. 289)

Ademais é importante que os termos líder escolar e liderança escolar estejam bem delimitados para que possam se referir àqueles com potencial para se engajar em um trabalho de liderança, Lovett (2018) é categórica quanto à necessidade que existe do referido entendimento quando atesta que

O termo ‘líder’ vem comumente sendo interpretado como um indivíduo em uma posição de poder e autoridade sobre outros. ‘Liderança’, em contrapartida, é um termo que vem sendo crescentemente associado mais com a atividade ou o trabalho a ser realizado do que com um indivíduo em particular enquanto líder. A noção de liderança enquanto atividade coletiva sinaliza um comprometimento profundo e compartilhado de que fazer a diferença para os alunos e seu aprendizado é um trabalho de todos, com todos tendo capacidade para ser líder e aprendiz em diferentes momentos.

Aqueles que engajam no trabalho de liderança docente o fazem porque percebem que ao ajudar seus colegas eles também podem ter percepções que ajudarão sua própria prática ao notar outras maneiras de fazer as coisas. Um comprometimento compartilhado em relação aos alunos proporciona ímpeto para procurar novas formas de questionar sua prática junto com os colegas ao invés de usar a experiência adquirida como poder pessoal ou status. Nesse sentido as ações de liderança estão ligadas aos estudantes e sua aprendizagem.<sup>17</sup> (LOVETT, 2018, p. 11)

As pesquisadoras Killion e Harrison (2006) elencaram o que consideram os 10 papéis mais comuns que professores líderes assumem e que contribuem para dar suporte ou promover o sucesso dos estudantes e, conseqüentemente, da escola. São eles:

1. O facilitador de recursos. Um professor torna-se um provedor de recursos quando ele compartilha material instrucional de qualquer natureza com seus colegas;
2. O especialista instrucional compartilha estratégias e/ou resultados de pesquisa que podem ser mais apropriadas para a escola;
3. O especialista em currículo tem um conhecimento maior da forma como os componentes se juntam e pode ajudar os colegas a desenvolver um trabalho interdisciplinar e mais consistente;
4. O assistente de classe ajuda a implementar novas ideias. Pela demonstração da lição, a coparticipação, a observação e o feedback, colaborando para o crescimento pela colaboração;
5. O facilitador da aprendizagem ajuda a promover o desenvolvimento profissional entre seus pares a partir da identificação de necessidades educacionais dos alunos;
6. O mentor ou guia é aquele professor líder que orienta as ações dos colegas, bem como acompanha e ambienta os novatos;
7. O líder da escola toma parte em comissões e representa a “imagem” da escola;

---

<sup>17</sup> Do original: The term “leader” has typically been interpreted as an individual in a positional role with power and authority over others. “Leadership” on the other hand is a term which has been increasingly associated with activity or the work to be done rather than tied to any particular individual as leader. The notion of leadership as collective activity signals a shares and deep-seated commitment that making a difference to students and their learning is everyone’s work, with everyone having the capacity to be a leader and a learner at different times. Those who engage in teacher leadership work do so because they realise that in supporting their colleagues they can also draw on insights which will help their own practice, having been alerted to other ways of doing things. a shared commitment to students provides the impetus for finding new ways to interrogate practice together with colleagues, rather than using positional experience as personal power or status. In this way, leadership actions are linked to students and their learning.

8. O líder de dados é aquele que ajuda os colegas a trabalhar com dados no intuito de fazer com que eles sirvam de base para planejar mais eficientemente o ensino;
9. O catalizador da mudança é um visionário que nunca está satisfeito com a zona de conforto. Esses professores sentem-se seguros com seu trabalho e tem um forte comprometimento com a melhora contínua, são questionadores e inquietos;
10. O professor líder aprendiz é um eterno estudante, incansável na busca de conhecimento/estratégia para ajudar o aluno. Normalmente é alguém empolgado e que não perde a chance de compartilhar, é um entusiasta.

Ainda de acordo com as referidas pesquisadoras, há papéis para todos. A liderança docente é múltipla e às vezes ocorre de maneira sobreposta, com mais de um papel sendo assumido concomitantemente. Alguns desses papéis são formais, outros não mas o fato é que a variedade de papéis garante que os professores podem achar um caminho condizente tanto com seu talento quanto com seu interesse e, independentemente do papel que venham a assumir, esses líderes docentes modelam a cultura de suas escolas, melhorando a aprendizagem dos alunos e influenciando a prática de seus pares. Os verdadeiros professores líderes são aqueles que se recusam a permanecer estagnados e nem permitem que suas escolas, seus alunos, seus pares e a educação como um todo permaneça inerte.

Pensar em estratégias para garantir que o trabalho de liderança seja atraente e benéfico é algo absolutamente urgente. Isso significa pensar sobre o que significa um trabalho de liderança e em quem pode colaborar. Os próprios indivíduos se beneficiariam ao pensar em que tipo de líderes eles gostariam de ser e qual poderia ser seu legado. Isso é algo que precisam descobrir por si, não pode ser designado a ele por terceiros. Da mesma forma os esforços precisam gerar recompensas para um trabalho de liderança e não apenas ficar no campo do embate entre intensidade e complexidade, parte disso poderia ser uma aproximação mais coordenada e concentrada em aprendizagem de liderança nas escolas, ao invés de deixar a cargo somente de agentes externos. As escolas precisam assumir a responsabilidade de acolher professores talentosos através de atividades de liderança e de sua atuação enquanto desbravadores da gama de possibilidades de aprendizagem.

O grande poder de atração da liderança docente, se for levado em consideração seus aspectos de qualidade e suporte, pode ser impulsionado por experimentação precoce dessa liderança que começa com os aspectos de ensino e

aprendizagem do próprio trabalho. Os professores que têm a oportunidade de compartilhar expertise com os colegas podem, ao mesmo tempo, aprender com eles ampliando dessa forma sua esfera de influência para além de suas próprias salas de aula com o propósito de melhorar sua prática. Dessa forma, experimentações precoces de trabalho de liderança docente deságuam em aprendizagem profissional e desenvolvimento a partir de indivíduos ou grupos de colegas ao invés de reconhecimento de poder pessoal e status normalmente associados a se tornar alguém em posição de líder.

A necessidade de construir e manter uma conexão entre aprendizagem e liderança é o ponto central do trabalho de Lambert (2003). Ela defende tal conexão sugerindo que princípios construtivistas de ensino também podem ser pertinentes para a liderança docente. Ao defender tal entendimento a autora vislumbra liderança docente enquanto atividade, um espaço que convida ao diálogo sobre a prática para a melhora na aprendizagem dos alunos. A aprendizagem que ocorre por processos de modelagem, treinamento, andaimagem, articulação, reflexão e exploração combinados entre si, significa um comprometimento coletivo em prol de uma responsabilidade coletiva pelo trabalho da escola e a razão para a sua existência. Tal reconhecimento significa que os membros da escola podem se tornar uma comunidade de aprendizes porque os processos são deliberados, não ocorrem ao acaso. Ademais o alcance da participação de cada um em tal empreitada coletiva está intimamente relacionado a como o trabalho de liderança é calcado, interpretado e entendido. Em outras palavras o que a autora sugere, na prática poderia ser descrito da seguinte forma:

- Modelagem do que parece ser liderança;
- Treinamento para auxiliar os outros a pensar no que pretendem fazer e questionar-se ao invés de trabalhar com respostas prontas;
- Andaimagem pela provisão de conhecimento de conteúdo, com oportunidades para explorar e aplicar esses novos conteúdos;
- Articulação do pensamento envolvido na prática da liderança docente;
- Encorajamento de reflexão através de perguntas avaliativas;
- Adoção do modelo de assumir riscos para demonstrar que incertezas estão envolvidas em toda nova aprendizagem.

A referência que Lambert (2003) faz a um espaço coletivo de aprendizagem mostra o potencial para conectar aprendizagem com liderança docente.

Quando aprendemos juntos, como uma comunidade em prol de um propósito compartilhado, estamos criando um ambiente no qual sentimos coerência e mérito. Inerente a essa percepção está a crença de que todo ser humano é capaz de exercer liderança, o que complementa nossa convicção de que toda criança pode aprender<sup>18</sup>. (LAMBERT, 2003, p. 4)

Após expor algumas características dos líderes docentes, na próxima seção apresento a liderança docente sob a ótica da visualidade e do anonimato.

## **2.5 Visibilidade X Invisibilidade do líder docente**

A liderança docente se incumbe do aprendizado estudantil, investindo em professores mais eficazes e mais propensos então a modificar uma cultura escolar no intuito de promover melhorias na escola. Um líder docente muitas vezes apresenta também perfil para assumir papéis junto aos órgãos competentes para a elaboração de políticas públicas que futuramente irão ressoar nas práticas desenvolvidas nas escolas. Vários líderes docentes, outrossim, procuram participar de associações de professores produtivos e inovadores formando deste modo redes de desenvolvimento, participação e colaboração que muitas vezes tem alcance mundial. Em suma, a proposta da liderança docente é combater os altos índices de insatisfação e esgotamento, a alta rotatividade (especialmente nas escolas mais carentes), promover alegria, satisfação, motivação e empoderamento para os professores com o propósito final de oportunizar as melhores experiências de aprendizagem para os alunos.

Grandes feitos são possíveis quando professores tem oportunidades tanto dentro quanto fora de sala de aula para trabalhar todo o seu potencial. A liderança docente, com sua característica caleidoscópica apresenta uma perspectiva diferente para cada professor. Basicamente, o que esses professores líderes compartilham é o desejo comum de usar o conjunto de habilidades e competências que possuem para ajudar os colegas e juntos beneficiar os estudantes com a melhora em sua aprendizagem.

Após realizar uma pesquisa e perceber que o status de importância do professor é mínimo, com o Brasil ocupando a segunda posição nesse ranking, a

---

<sup>18</sup> Do original: When we learn together as a community toward a shared purpose, we are creating an environment in which we feel congruence and worth. Inherent to this view is the belief that all humans are capable of leadership, which complements our conviction that all children can learn.

fundação Varkey criou, em 2015, o *Global Teacher Prize*<sup>19</sup>. O prêmio, conhecido como o Nobel da Educação, tem como principal alicerce empoderar docentes elevando o seu valor para a sociedade. Para concorrer é necessário um mínimo de 10h/semanais de contato com alunos e a pretensão de permanecer pelo menos mais 5 anos na profissão docente, entre outros quesitos. Em sua primeira edição a vencedora foi a professora estadunidense de inglês, Nancy Atwell que desenvolveu um trabalho de leitura em circuito e que acabou por promover o surgimento de uma grande quantidade de escritores que atualmente já possuem trabalhos publicados.

Giordan (2019) informa que entre os critérios estabelecidos pela referida fundação para que o docente possa participar do processo encontram-se:

- empregar práticas instrucionais eficazes que sejam replicáveis e escalonáveis para influenciar a qualidade da educação globalmente;
- empregar práticas instrucionais inovadoras que abordem os desafios específicos da escola, comunidade ou país e que tenham mostrado evidências suficientes para sugerir que poderiam ser eficazes para enfrentar esses desafios de uma nova maneira;
  - alcançar resultados demonstráveis de aprendizagem dos alunos na sala de aula;
  - promover impacto na comunidade além da sala de aula, que forneça modelos únicos e diferenciados de excelência para a profissão docente e, se possível, para outros;
  - ajudar as crianças a se tornarem cidadãos globais proporcionando-lhes uma educação calcada em valores que as preparem para um mundo onde elas potencialmente viverão, trabalharão e socializarão com pessoas de diferentes nacionalidades, culturas e religiões;
  - melhorar a profissão docente ajudando a elevar o nível do ensino, compartilhando as melhores práticas e ajudando os colegas a superar os desafios que enfrentam em suas escolas;

No Brasil, a fundação Victor Civita, inaugurada em 1998, através do seu prêmio *Educador Nota 10*<sup>20</sup>, também procura fazer um trabalho de valorização docente. No entanto percebe-se ainda diferenças entre os critérios, e conseqüentemente, entre os propósitos das duas fundações. É importante ressaltar

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.globalteacherprize.org>

<sup>20</sup> Disponível em: <https://premioeducadornota10.org>

aqui que os estudos e pesquisas em relação à liderança docente no Brasil encontram-se bem aquém de outros países, mas que parcerias, como acontece entre as próprias fundação Victor Civita e Varkey desde 2018, sinalizam alguns avanços nesse sentido. E mesmo o Brasil não sendo destaque em pesquisas e estudos sobre o assunto, na prática já existem bastantes exemplos do entendimento e da própria prática da liderança docente e um dos principais indicadores desse fato é que o país esteve presente entre os finalistas do *Global Teacher Prize* em todas as suas edições até o momento, com especial destaque para a edição de 2018 com a participação da professora paulista Débora Garofalo.

A referida docente é professora de ciências no estado de São Paulo e atua em uma escola de periferia. O projeto desenvolvido por ela é de ensino de robótica a partir de lixo reciclável. Qual a relação com a liderança docente? Em primeiro lugar a professora percebeu um grande problema na comunidade em questão com relação ao seu lixo. O mesmo era jogado a céu aberto e em grandes quantidades e que seria urgente pensar em uma solução viável e prática para o problema (prática, aqui, significando que não dependesse do auxílio de instâncias superiores ou mesmo de outros órgãos). Outra questão percebida pela docente foi o baixíssimo nível de autoestima de seus alunos tanto que ao apresentar a proposta dos próprios alunos recolherem seletivamente o lixo para utilizar em aulas de robótica a reação foi bastante negativa, com respostas do tipo: “Nós não podemos professora, nós somos da periferia” ou “Vão rir da gente, nós não temos capacidade para produzir nada”.

Ao convencer os alunos a participar do projeto a docente conseguiu amenizar o problema do lixo na comunidade, provar para os seus alunos que eles são tão capazes quanto quaisquer outros e ainda conscientizá-los, e conseqüentemente, suas famílias da importância do trato que se deve ter com relação ao lixo. O projeto se expandiu dentro da escola, da comunidade, do estado e atualmente parte do horário de trabalho da professora Débora é preenchido com cursos de capacitação que ela ministra para outros professores.

Fundações como a Victor Civita, que atua no Brasil e a Varkey, que está presente em vários países oferecem prêmios no intuito de reconhecer trabalhos de excelência, e assim colocar esses professores sob a mira de holofotes e é inegável que entre os critérios para a seleção de um trabalho vencedor encontram-se algumas das principais preocupações da liderança docente. Sem mencionar que fundações constantemente providenciando recursos financeiros para aumentar o

conhecimento e a prática de liderança docente testemunham o alto nível de interesse no potencial dessa liderança. No entanto a quantidade de professores que chega a esse patamar é bem reduzida, e mais reduzida ainda se comparada ao grande número de professores, conhecidos apenas em suas escolas, que executam trabalhos exemplares dentro dos preceitos da liderança docente e que por um motivo ou outro talvez prefiram permanecer assim, no anonimato. Esse último tipo é o que compõem a maior parte dos líderes docentes e, por esse motivo, o cerne da pesquisa do presente trabalho.

Lieberman e Miller (2005) revelam que ao estudar líderes docentes, surgem alguns entendimentos a respeito de seu trabalho:

- professores líderes questionam sua própria prática, e, ao fazê-lo tornam-se articulados a respeito de ensino, aprendizagem e formação continuada;
- professores líderes externam seus entendimentos sobre os estudantes, aprendizagem, ensino, influenciando outros professores e impactando a cultura de suas escolas;
- professores líderes encontram e até mesmo criam oportunidades para liderar e manter conexões com as práticas de sala de aula;
- professores líderes aprendem a liderar em comunidades de práticas que promovem o companheirismo e dão suporte para a assunção de riscos e a experimentação;
- professores líderes reproduzem essas comunidades de práticas quando trabalham tanto com colegas novatos quanto com veteranos e criam ambientes salutarés para a aprendizagem profissional.
- professores líderes são sensíveis ao contexto e à cultura; eles sabem que diferentes contextos e clientelas requerem diferentes abordagens de liderança. Também no ensino, tamanho único não serve a todos.
- quando os professores lideram eles ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que influencia a comunidade escolar e afeta tanto os alunos quanto os próprios professores.

Em nenhum momento foi dito que ser um líder docente é fácil ou que liderança docente está completamente integrada à cultura do ensino. Também não se minimizou as dificuldades que esperam por aqueles profissionais que buscam mudar a concepção do que significa ser um professor. Mudanças vem sempre acompanhadas por conflito, desequilíbrios e confusão. Em um mundo moldado por

atualizações e dominado por uma tendência em prol de responsabilidade e padronização, modificações que clamem pelo desenvolvimento de comunidades profissionais e urgência por líderes docentes podem ser ainda mais difíceis de se alcançar e manter. Entretanto estudos realizados por Lieberman e Miller (2005) com líderes docentes preveem um futuro em que os professores caminharão rumo a uma educação mais democrática e iluminada. Os líderes docentes que elas descrevem estão comprometidos a longo prazo, não pretendem desistir de seus alunos nem uns dos outros, ao contrário, planejam continuar a assumir responsabilidades que aprofundem sua própria prática e a de seus pares. Estão determinados a se tornar arquitetos de comunidades profissionais vibrantes nas quais os professores tomam a frente para inventar novas possibilidades para seus alunos e para si mesmos.

Nessa subseção tratei de aspectos da visibilidade e do anonimato da liderança docente, na próxima seção tratarei da autoidentificação do líder docente.

## **2.6 Líder docente: quando?**

Inúmeras pesquisas e estudiosos apontam para os benefícios da liderança docente, para algumas de suas características, visto tratar-se de campo aberto, ilimitado e para o comportamento do profissional que atua de acordo com esses preceitos. Mesmo não havendo consenso ou uma definição única que possa ser adotada pelos teóricos ou pesquisadores da área resta evidente que a liderança docente assume inúmeros contornos, e que há disponibilidade de papéis para todos. Como saber quando considerar a hipótese de se tornar um líder docente? Obviamente deve haver diversas pistas e sinais da prontidão de um professor para trilhar o caminho da liderança docente. É importante perceber que algumas dessas pistas virão do âmago desse profissional, mas que outras virão de outras pessoas e até mesmo de situações extrínsecas a esse professor.

De acordo com Zepeda *et al.* (2003), a melhor maneira para perceber a prontidão para a liderança docente é manter-se atento às pistas descritas a seguir:

- desenvolvimento de um olhar mais atento em relação à sua didática, os ares da escola e a organização da localidade;
- surgimento de planos mentais que podem representar uma melhora nos que já existem ou naqueles que ainda estão sendo discutidos;

- posse de algo de valor (competências, informações, habilidades) que podem ser oferecidas a outros professores, administradores e à comunidade;
- ao falar em encontros de equipe e sessões de desenvolvimento profissional, suas opiniões são bem recebidas por outros palestrantes e membros de equipe;
- percepção de que outros professores sempre pedem suas opiniões e conselhos;
- percepção de que outros professores ou administradores cada vez mais confiam em você para organizar e liderar atividades diversas;
- você é indicado por outros professores para papéis de liderança e outras tarefas;
- sua ajuda e seus conselhos são requisitados pelos administradores em vários assuntos escolares, ainda mais importante, sempre retornam para mais ajuda;
- percepção de que os membros e a administração confiam e sentem segurança em você;
- sente um desejo incontrolável de ajudar a direcionar o fluxo de ensino e aprendizagem por uma esfera mais ampla de influência pessoal;
- tem palpites e se arrisca baseado nesses palpites;
- tem confiança para discordar do *status quo* e agir a partir de suas convicções;
- tanto está desejoso quanto procura ativamente assumir mais responsabilidades.

A liderança docente não está calcada em tempo de experiência e os docentes podem tornar-se líderes ao longo de suas carreiras. Os professores iniciantes normalmente chegam com bastante vigor e podem contribuir com ideias novas; os professores veteranos tem conhecimento, habilidades e expertise que desenvolveram ao longo do tempo e com sua sabedoria também podem contribuir com ideias novas, o fato é que a arte de ensinar não é algo engessado e que possa ser regulado ou completamente planejado e muitas vezes esse profissional jamais terá seu papel de liderança de fato reconhecido, ao menos não da maneira que realmente merece.

A pesquisa teórica realizada para este trabalho revela que os professores se tornam líderes em diversos aspectos e que há tanto docentes que são líderes em apenas um, quanto os que reúnem em si várias formas de liderança e que há uma enorme dificuldade em fechar tal escopo visto tratar-se de um campo aberto e com

infinitas possibilidades. Tal dificuldade também é reforçada em razão do ambiente tratado, ou seja, a comunidade escolar. Cada uma é um universo próprio, independente e com características muito específicas e o que atende a uma não necessariamente atenderá a outras, mas sempre poderá servir de modelo, exemplo.

Há professores líderes que direcionam seu trabalho apenas para a aprendizagem direta de seus alunos, permanecendo por toda a carreira exclusivamente na função de regente, em contrapartida há também aqueles que concomitantemente ou não à sala de aula assumem papéis mais administrativos na condição de coordenadores, diretores, multiplicadores ou supervisores; há ainda os que se engajam em sindicatos da categoria ou aqueles que tomam parte nos grupos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais que desaguarão nas escolas.

Após a revisão bibliográfica realizada é possível perceber que a liderança docente é tratada como um termo amplo, aplicado à educação e muito enfatizado como formação continuada ou treinamento especialmente por centros de desenvolvimento profissional estadunidenses. Para o presente trabalho, o recorte é a liderança docente de uma professora de inglês da rede pública de contorno regular do Distrito Federal, atuante em uma escola localizada em uma região carente. Para tal é necessário entender as peculiaridades da SEEDF e de que forma ela pode ser considerada um ambiente fértil para as propostas de liderança docente e por sua vez de que formas a liderança docente pode ser uma poderosa ferramenta para transformações tão necessárias e almejadas.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal também tem lá suas mazelas, claro, mas em contrapartida costuma ser um ambiente pontuado pela liberdade que oferece aos seus profissionais. Se por um lado os recursos tanto financeiros quanto humanos são parcos, por outro sobra espaço para que o professor desenvolva seu trabalho da melhor forma que lhe convier e adotar práticas de liderança docente pode representar um enorme ganho profissional para esses professores, sem que isso represente um maior aporte financeiro por parte da SEEDF. Em razão da liderança docente ocorrer sob diversas formas e das limitações desta pesquisa será adotado o quadro elaborado pelo CTQ em consonância com os estudos realizados pelo *National Education Association (NEA)* para proceder à análise dos dados referentes ao estudo de caso que dá suporte a essa revisão bibliográfica. O referido quadro foi elaborado partindo das competências mais comumente presentes nos

líderes docentes e mostrando os caminhos que essa liderança pode seguir, de forma independente ou interligada.

Figura 1 - Visualizando a liderança docente



Fonte: Quadro Teacher Leadership Competencies (2014, p. 7). Adaptado/traduzido pela autora/Gustavo Tozetti.

Os dados da pesquisa serão analisados a partir do detalhamento do presente quadro visto que o mesmo apresenta características facilmente identificáveis nos líderes docentes e os caminhos prováveis para essas características, dispostas em grupos, o que favorece enormemente a percepção ou não da presença de aspectos da liderança docente como um todo.

Após apresentar a auto identificação do líder docente apresento o detalhamento do quadro que será utilizado para a análise de dados.

## 2.7 Detalhamento do quadro visualizando a liderança docente

Quadro 3 - Competências Abrangentes

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHANDO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
<b>Prática reflexiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atento e profundamente consciente de quem é enquanto líder docente;</li> <li>- atento às futuras possibilidades de modelos de liderança;</li> <li>- prática de liderança reflexiva e instrucional;</li> <li>- atentamente engajado à procura de oportunidades de crescimento dentro e fora da sala de aula;</li> <li>- compreende na prática o papel dos dados e análises reflexivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajuda a criar condições que encorajam a reflexão entre seus pares, administradores e outros membros da equipe;</li> <li>- elabora planos estratégicos a partir de dados e análises reflexivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encoraja um amplo e diverso leque de agentes para refletir profundamente a respeito de seus papéis e responsabilidades na instrução, política, associação ou outros elementos de ensino e liderança;</li> <li>- engaja-se no desenvolvimento e na implementação de estratégias e políticas que encorajam reflexão, liderando para refinamento e crescimento;</li> <li>- auxilia colegas no entendimento e uso de dados e análises reflexivas para guiar práticas, políticas e decisões organizacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajuda o sistema a funcionar de acordo com a cultura de uma reflexão atenta e significativa;</li> <li>- lidera o desenvolvimento e implementação em larga escala de ideias instrucionais, políticas e organizacionais que incorporem reflexão e refinamento;</li> <li>- lidera a coleta e análise de dados e apoia mudanças culturais que incorporem um ciclo de reflexão e refinamento enquanto uma prática regular, consistente e intencional.</li> </ul>
<b>Eficácia pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreende seus próprios pontos fortes, estilo de liderança e paixões e percebe o papel que eles desempenham no desenvolvimento de confiança e credibilidade com os seus pares;</li> <li>- explora oportunidades de liderança docente, aceitando a possibilidade de adversidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apoia-se em suas próprias forças, estilo de liderança e paixões e se engaja em práticas éticas, desenvolvendo confiança e credibilidade com os seus pares;</li> <li>- assume papéis de liderança docente e responde com resiliência e humildade às adversidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapta-se de forma a construir confiança e credibilidade para sustentar aprendizagem contínua para si e para seus pares;</li> <li>- equilibra os papéis e funções de liderança docente com outras responsabilidades profissionais, incluindo, quando aplicável, trabalhos significativos com os alunos. Dosa resiliência e humildade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- propõe novos modelos de liderança docente e ajuda colegas a enfrentar adversidades com resiliência e humildade;</li> <li>- engaja-se em situações de assunção de riscos de forma estratégica, visionária, no intuito de alcançar objetivos amplos, grandiosos e significativos.</li> </ul>

			em situações adversas.	
<b>Eficácia interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-apropria-se das competências necessárias para auxiliar colegas;</li> <li>-demonstra visão própria para a profissão, associação e/ou políticas educacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-busca oportunidades para tornar-se mais eficaz no apoio aos colegas de modo a construir relações de confiança.</li> <li>-constrói relacionamentos importantes com a intenção de promover ações amparadas por uma visão compartilhada, profundamente arraigada nas necessidades dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-atua como suporte para os colegas, comunicando e engendrando efetivamente simpatia com empatia, acolhimento e humildade;</li> <li>-encoraja e inspira colegas a agir amparados por uma visão compartilhada em benefício dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-fomenta o desenvolvimento dos colegas em eficácia interpessoal e articula maneiras de ajudar os colegas a e se comunicarem efetivamente;</li> <li>- ajuda os colegas a construir e abraçar visão que expande fronteiras, enquanto permanecem centradas nos alunos.</li> </ul>
<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-percebe as necessidades e desafios para o crescimento estudantil, ensino e aprendizagem bem sucedidos e efetividade sistêmica e sente-se pronto e habilitado para enfrentá-las;</li> <li>-engaja-se em trabalhos e mensagens atenciosas para inspirar colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-articula a mensagem que informa quais objetivos significativos centrados nos alunos valem a pena e o que parece ser uma abordagem atenta da política, da associação e da instrução;</li> <li>-compartilha uma mensagem cuidadosamente escrita de forma a estimular os colegas a buscar mudanças positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-define, diferencia e efetivamente direciona mensagens para promover mudanças sistêmicas;</li> <li>-gera grande paixão e entendimento para a visão do líder docente através do uso habilidoso de mensagens e consistência de foco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-influencia outros professores líderes e constrói sua capacidade de comunicar e advogar efetivamente com os colegas em todos os níveis;</li> <li>-comunica-se eficientemente por entre estruturas de poder diversificadas e muitas vezes adversas.</li> </ul>

<p><b>Aprendizagem contínua e educação</b></p>	<p>-cria objetivos de aprendizagem profissional significativos e procura recursos para realizá-los; -lê publicações especializadas e compartilha experiências de várias maneiras: em blogs ou redes sociais; -mantem-se atualizado(a) em relação a questões relevantes acerca de instrução, política e/ou associação.</p>	<p>-aproveita oportunidades de aprendizagem fora de contextos familiares, incluindo novas graduações e/ou aprendizagem profissional avançada para alcançar objetivos; -lê e/ou contribui formal ou informalmente para conversas sobre educação e engaja-se ativamente em pesquisas existentes ao compartilhar com colegas e aplicar novas ideias à sua prática; -participa de eventos tais como associações, conferências e/ou fóruns de políticas para aprender sobre as questões abordadas nesses âmbitos.</p>	<p>-cria oportunidades de aprendizagem para si e para os colegas em torno de objetivos de aprendizagem profissional compartilhados, incluindo os referentes a desenvolvimento profissional e atividades externas; -participa de projetos de pesquisa, procura por publicações revistas especializadas e/ou procura novas formas de mídia para as vozes dos líderes docentes; -apresenta sessões em conferências e eventos;</p>	<p>-cria e apresenta programas de educação continuada para colegas líderes docentes, incluindo cursos de ensino superior, oportunidades de desenvolvimento profissional em larga escala, liderança e defesa da aprendizagem profissional; -apresenta sua própria pesquisa em eventos importantes e conferências, contribui regularmente para publicações especializadas e/ou modela novas formas para colegas líderes docentes alcançarem e ensinarem para uma ampla plateia; -organiza eventos de aprendizagem para sua associação e/ou para elaboradores de políticas e outros interessados e traz outros líderes docentes para palestrar.</p>
--	---	--	--	--

<b>Processos em grupo</b>	<p>-participa ativamente de reuniões de grupo, encontros, eventos e oportunidades de aprendizagem e compreende os papéis dessas oportunidades para a liderança docente;</p> <p>-engaja-se no trabalho com os colegas com a mente aberta e respeito pela diversidade.</p>	<p>-compreende a dinâmica dos grupos de liderança, colaborando e conduzindo situações complicadas, enquanto administra a diversidade de opiniões e a variedade de forças e estilos.</p>	<p>-maneja habilmente as dinâmicas de grupo, colabora e guia os grupos para vencer os desafios, controvérsias, conflitos e adversidades, mostrando conhecimento da diversidade e de sua contribuição para o grupo.</p>	<p>-cria novos grupos e lidera os já existentes oferecendo soluções para desafios e alinhando opiniões diversas e experiências na produção de soluções e saídas desejadas.</p>
<b>Aprendizagem de adulto</b>	<p>-compreende as diferenças existentes entre os modos em que adultos aprendem e crescem profissionalmente, respeitando sua expertise e valorizando o impacto direto que a aprendizagem do adulto tem no sucesso do estudante.</p>	<p>-adquire conhecimento da aprendizagem do adulto para melhor compreender como impactar os colegas e direcionar suas necessidades diversas, utilizando suas áreas de expertise e experiência para promover crescimento pessoal</p>	<p>-lidera atividades de aprendizagem para melhorar a prática de vários outros níveis de liderança ao implementar estratégias de aprendizagem adulta, juntando em pares diversas áreas de expertise.</p>	<p>-desenvolve e implementa novas oportunidades de aprendizagem para adultos respeitando seu lugar na sua prática pessoal, enquanto foca em aumentar os crescimento pessoal e coletivo.</p> <p>-desenvolve experiências de aprendizagem, extensíveis e replicáveis para diversos contextos e comunidades.</p>

<p><b>Aparato tecnológico</b></p>	<p>-utiliza tecnologia como ferramenta para comunicação além de ensino aprendizagem e para fins de liderança;</p> <p>-utiliza tecnologia para lidar com responsabilidades profissionais e expandir sua capacidade enquanto líder docente;</p> <p>-usa tecnologia para participar tanto de forma sincronizada quanto assíncrona.</p>	<p>-aplica tecnologia existente e apropriada para se comunicar quando de trabalho com política, associação e liderança instrucional para construir redes de trabalho com colegas, pais e outros interessados;</p> <p>-explora inovações tecnológicas;</p> <p>-usa tecnologia para participar tanto de forma sincronizada quanto assíncrona para desenvolver uma ideia.</p>	<p>-demonstra uso apropriado de tecnologia existente para o futuro aprendizado dos estudantes e adultos, comunicar-se com diversos públicos e oferecer oportunidades de aprendizagem que de outro modo seria inacessível, estendendo as experiências dos alunos;</p> <p>-incorpora tecnologias emergentes à sua prática;</p> <p>-utiliza tecnologia para facilitar tanto a colaboração sincronizada quanto assíncrona que esteja alinhada a uma ideia.</p>	<p>-usa inovação tecnológica e transformação para criar novas formas de uso para a tecnologia enquanto ferramenta de comunicação, advocacia, gerenciamento, networking, ensino e aprendizagem;</p> <p>-usa tecnologia como suporte e guia tanto para colaboração sincronizada quanto assíncrona, incluindo usos inovadores de ambientes virtuais e mostra criatividade ao conectar outros líderes docentes para impulsionar mudanças.</p>
-----------------------------------	---	--	--	---

Quadro 4 - Competências da Liderança Instrucional

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHADO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
<b>Treinamento/mentoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-valoriza a importância dos seus desenvolvimentos pessoal e profissional e os desenvolve em benefício dos alunos;</li> <li>-engaja-se na assistência a seus pares e retrospecto para feedback pessoal e crescimento;</li> <li>-permite que seus colegas observem suas práticas didáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-promove um ambiente de coleguismo, confiança e respeito;</li> <li>Incentiva o desenvolvimento de colegas professores, valorizando e respeitando o lugar que ocupam em sua prática pessoal;</li> <li>-ajuda os colegas a tomar suas próprias decisões profissionais fazendo perguntas adequadas e encorajando reflexão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-engajam-se em papéis formais de treinamento e mentoria;</li> <li>-utilizam múltiplas medidas para identificar ensino eficaz e aprendizagem estudantil bem sucedida;</li> <li>-conectam colegas a partir de pontos fortes, necessidades e qualidades acadêmicas e pessoais e decidem como atender essas necessidades uma vez que as conexões foram formadas;</li> <li>-identificam outros que seriam bons mentores e/ou líderes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-criam novos sistemas que incentivam o desenvolvimento de colegas professores líderes, prevendo do que precisam e desenvolvendo sistemas para atender tais necessidades em grande escala;</li> <li>-criam oportunidades que poderiam incluir parcerias e outros suportes externos para colegas líderes docentes definirem oportunidades de treinamento e mentoria em seus próprios contextos.</li> </ul>
<b>Facilitando Relacionamentos colaborativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-entende a importância de uma cultura colaborativa, articula as necessidades de tal cultura e trabalha com os colegas para criar um ambiente produtivo;</li> <li>-demonstra um desejo de trabalhar como parte de um grupo capaz de direcionar e implementar soluções para necessidades e/ou desafios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-compreende políticas e iniciativas que impactam ensino e aprendizagem;</li> <li>-sabe como construir consenso e capacidade coletiva em prol de questões relativas ao aprendizado dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-articula formas de colaborativamente melhorar a implementação de iniciativas e/ou introduzir novos programas e políticas;</li> <li>-conecta colegas para que conheçam as necessidades uns dos outros nos seus estágios de desenvolvimento; trabalhando, quando necessário, para eliminar lacunas de tempo e distância e melhorar a capacidade em larga escala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-reflete sobre sua liderança e o impacto nos seus colegas</li> <li>-avalia objetivamente e aprende a partir do processo de tomada de decisão e seus desdobramentos;</li> <li>-sai da sua zona de conforto e trabalha efetivamente independente de tempo ou distância, juntando diversas perspectivas e contextos e unindo-os em um trabalho coletivo.</li> </ul>

<p><b>Conscientização da Comunidade, engajamento e ativismo</b></p>	<p>-reconhecem as necessidades únicas, cultura e contexto de estudantes e advogam em prol de seu aprendizado e bem estar; -demonstram conhecimento do panorama da comunidade para defender mais efetivamente as necessidades específicas de cada estudante com sensibilidade em razão de cultura e contexto.</p>	<p>-utiliza profundo conhecimento da escola, cultura, comunidade, política e panoramas educacionais para fazer conexões significativas e criar vínculos entre as famílias, escolas e parceiros da comunidade para atender as necessidades dos estudantes.</p>	<p>-facilita a criação de parcerias genuínas, incluindo aquelas entre colegas, estudantes, pais, comunidades, elaboradores de políticas entre outros para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atender as atuais e futuras necessidades dos alunos;</li> <li>• inspirar e melhorar a comunidade,</li> <li>• elevar (valorizar) a profissão.</li> </ul>	<p>-continuamente lidera e dá suporte aos interessados em refinar, redefinir ou recriar a cultura e a comunidade onde os estudantes vivem, crescem e se desenvolvem; -faz um esforço concentrado para alcançar os desfavorecidos e/ou populações desgarradas que frequentemente são excluídos do sistema, imbuindo neles um espírito de comunidade e senso de pertencimento a vários contextos educacionais.</p>
---	--	---	---	--

Quadro 5 - Competências da Liderança Política

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHANDO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
<b>Implementação política</b>	-demonstra o conhecimento de que políticas impactam no ambiente escolar e engajam-se em questionamentos para aprender e entender quais políticas estão em ação e os efeitos que tem nas comunidades escolares.	-filtra e discerne informações para obter uma compreensão consistente do processo e intenções da política e implementa políticas mandatórias efetiva e graciosamente.	-engajam-se ativamente na inclusão habilidosa da política na prática utilizando, utilizando a cultura da pesquisa e inquirição acerca de aspectos políticos.	-lidera o desenvolvimento de planos inovadores e efetivos para transformar ideias em ações em vários níveis, como resultado de inquirição e pesquisa; -inova estratégias para implementar políticas pobres enquanto maximiza os benefícios de políticas sólidas.
<b>Ativismo político</b>	-pesquisa e compreende o escopo de várias políticas.	-utiliza expertise profissional bem como ouve ideias de terceiros para avaliar políticas existentes e propostas que impactam a sala de aula, a escola, a localidade e a comunidades; -advoga em prol de mudanças positivas pra as políticas existentes e para as melhores práticas nas novas políticas.	-organiza as pessoas em torno das melhores ideias para o aprimoramento, com base em seus próprios entendimentos e conhecimento das ideias de terceiros por vários meios de comunicação e alianças.	-organiza as pessoas em torno das melhores ideias para o aprimoramento, com base em seus próprios entendimentos e conhecimentos das ideias de terceiros por vários meios de comunicação e alianças.
<b>Elaboração de políticas</b>	-demonstra conhecimento do processo de criação de políticas, incluindo familiaridade com pessoas chave e influentes.	-efetivamente explica política e suas implicações para o trabalho corrente para terceiros.	-direciona conteúdo político efetivo com base em um conhecimento profundo de pesquisa; -fortalece alianças com diversos conjuntos de interessados.	-sustenta e constrói relacionamentos em torno de alternâncias políticas para alavancar mudanças. -candidata-se a um cargo ou assume papel de elaborador de políticas além da escola em outro papel formal de liderança.

<b>Engajamento político e relacionamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-prepara-se para falar sobre questões atuais acerca de educação;</li> <li>-sabe nomes, papéis, alinhamentos e funções de vários elaboradores de políticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-desenvolve comunicação ponderosa a respeito de cultura e ambiente escolar;</li> <li>-conecta-se com elaboradores de políticas utilizando métodos que efetivamente os torna engajados e intensifica sua vontade de ouvir e aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-assumem papéis formais de liderança que influenciam ou envolvem diretamente elaboração de políticas;</li> <li>-constroem relacionamentos fortes com elaboradores de políticas que abrangem as habilidades tanto de ouvi-los quanto de influenciá-los.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identificam e dão suporte a outros líderes docentes para assumir papéis na elaboração de políticas;</li> <li>-promovem o desenvolvimento de coalizões e ganham apoio de organizações em busca de agenda de política positiva;</li> <li>-influencia outros líderes docentes a possuir essa agenda.</li> </ul>
---	--	--	--	--

Quadro 6 - Competências da Liderança Associativa

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHANDO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
<b>Eficácia organizacional: liderando com perspicácia</b>	-compreende a missão, a visão, os valores da associação e os utiliza para orientar sua influência quando do trabalho com colegas e a comunidade.	-facilita ou coordena o trabalho dos membros em busca da missão, visão e valores da associação.	-inspira e guia uma quantidade importante de membros a se comprometer com a missão, visão e valores da associação para buscar objetivos estratégicos através de ações planejadas e medir sucesso por dados significativos sobre o progresso em prol da desejada visão.	-estimula membros a criar e manter uma visão transformativa e valores pela associação, respondendo a e antecipando novos desafios e maiores resultados. -amplia a visão da associação, alcançando mudanças significativas enquanto empodera tanto os membros quanto os líderes para que vejam além dos costumeiros ou tradicionais papéis da associação de promover liderança docente.
<b>Eficácia organizacional: liderando com habilidade</b>	-reconhece a necessidade de líderes para exercer habilidosamente o gerenciamento tanto da visão quanto dos recursos da associação; -compreende a necessidade dos membros passarem de meros contribuintes a participantes apaixonados pelo trabalho.	-auxilia com atribuições de conduzir os trabalhos da associação sob a direção ou mentoria de outros líderes; -encoraja outros a participar do trabalho da associação.	-conduz as operações de trabalho da associação com habilidade, integridade e efetividade; -fortalece a capacidade a associação através de uso inteligente de recursos, aumento do número de associados e envolvimento.	-reinventa como a associação trabalha de forma a permitir uma ampliação na visão e até mesmo mais sucesso; -expande a capacidade da associação ao identificar e engajar novos parceiros, mercados e provedores de recursos.

<b>Organizando/advogando</b>	-reconhece o papel de parcerias e de poder enquanto ferramenta para alcançar os resultados desejados para crianças, escolas e a profissão docente.	-participa com os colegas associados e as coalizões com outras organizações na implementação de estratégias para influenciar elaboradores de políticas e tomadores de decisões para gerar a mudança desejada.	-utiliza relacionamentos fortes e questões urgentes para construir redes de trabalho impactantes (membros, líderes e coalizões dentro e fora das organizações) para gerar mudanças significativas para um amplo leque de questões que impactam estudantes, escolas e funcionários das escolas.	-atua como uma força chave cuja influência é percebida pelos elaboradores de políticas e outras tantas organizações e uniões progressistas.
<b>Construindo a capacidade de terceiros</b>	-compreende o alcance de habilidades e estilos de liderança e comunicação que os indivíduos podem ter e está familiarizado tanto com seus pontos fortes quanto com suas limitações.	-colabora com a implementação de atividades de crescimento profissional para ajudar os colegas a desenvolver e expandir aptidões de liderança.	-desenvolve e implementa oportunidades de crescimento profissional para os membros que trabalham para realizar seu potencial, desenvolvendo enquanto educadores e líderes associativos.	-ajuda outros a descobrir seu maior potencial e vislumbrar e alcançar conhecimentos e habilidades jamais imaginadas.
<b>Comunidade aprendiz e cultura de trabalho</b>	-reconhece a importância do papel de contratos e políticas tanto facilitando quanto interferindo com a criação, sustentação e expansão positiva de ambientes para ensino e aprendizagem.	-conhece o panorama de políticas maiores e iniciativas contratuais e utiliza pesquisa para identificar e advogar em prol de disposições contratuais e opções de políticas que podem ter um impacto positivo nas condições de ensino e aprendizagem.	-utiliza várias estratégias (incluindo resolução de problema baseado em interesse) para guiar o desenvolvimento e implementação de mudanças desejáveis.	-conduz esforços em prol do desenvolvimento de novas e inovadoras políticas e artigos contratuais para melhorar áreas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o ambiente de aprendizagem para os estudantes;</li> <li>• o ambiente de ensino para os educadores e/ou</li> <li>• o ambiente da comunidade para as famílias.</li> </ul>

Fonte: The Teacher Leadership Competencies com tradução/adaptação da autora. (2014, p. 10-19)

## 2.8 Síntese

Neste capítulo foram apresentadas considerações acerca de liderança e liderança docente, suas concepções e preceitos, seus aspectos de visibilidade e invisibilidade, a auto identificação do líder docente e apresentado o quadro elaborado pelo CTQ em consonância com o NEA que será adotado para fins de análise dos dados do estudo de caso que dá suporte a essa pesquisa. Tal decisão se dá em razão da necessidade de se fechar uma taxonomia para a análise e da organização que o mesmo apresenta ao dividir as trilhas da liderança docente em grupos de acordo com a sua natureza.

No capítulo seguinte tratarei da metodologia adotada para a realização da investigação relativa aos dados coletados no estudo de caso.

“Eu posso mudar. Eu posso viver da minha imaginação ao invés da minha memória. Eu posso me amarrar ao meu potencial ilimitado ao invés do meu passado limitado”.

(Stephen Covey, 1989)

## **CAPÍTULO 3      METODOLOGIA**

O referencial metodológico adotado é a pesquisa teórica de procedimento bibliográfico, amparada e ilustrada por um estudo de caso. Neste capítulo serão apresentadas 10 seções, a saber, os princípios da pesquisa qualitativa, a pesquisa teórica, o estudo de caso, o pesquisador, o acesso e a escolha da participante da pesquisa, a descrição do contexto da pesquisa, os princípios éticos, os objetivos e as perguntas de pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a análise desses dados.

### **3.1 Os princípios da pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa possui diversas vertentes o que de acordo com Denzin; Lincoln (2006), favorece o aspecto multicultural deste tipo de pesquisa levando os pesquisadores a discuti-las, contestá-las e também aplicá-las. É também amplamente utilizada em pesquisas envolvendo pessoas visto que os fenômenos investigados, via de regra, não possuem características estáticas e, portanto, passíveis de serem reproduzidos com absoluta perfeição, ao contrário possuem a qualidade de servirem como exemplos, como referências dando origem a novos modelos e novas aplicações.

Ser adepto deste ou daquele matiz não inviabiliza o uso das demais, ao contrário, estimula o diálogo do pesquisador com seus participantes, validando seu estudo. “Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem oferecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos ou histórias sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33)

A pesquisa qualitativa se incumba de “conhecer as motivações, as representações” e os valores do que não pode ser quantificável em relação ao “real

humano”, (LAVILLE; DIONNE 1999, p. 43). Dessa forma, a pesquisa qualitativa admite que a realidade é dinâmica e que “processos de investigação dependem do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), que interpreta fatos a partir do significado que pessoas atribuem ao que falam e fazem. O cerne da pesquisa qualitativa vem a ser justamente o olhar do pesquisador, que é subjetivo, repleto de ‘interpretações’ e moderado por suas histórias de vida, experiências passadas, perspectivas e esperanças.

[...] se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Nessa seção foram apresentados os princípios da pesquisa qualitativa, a seguir apresento a pesquisa teórica e a justificativa pela escolha da revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa.

### **3.2 A pesquisa teórica**

A produção acadêmica tem como característica não ser um fato isolado, é o resultado de uma construção coletiva que ocorre a partir de um processo contínuo de buscas e de investigações que contribuem para complementar ou contestar um conhecimento anterior acerca de determinado tema. A familiarização com o tema também é indispensável para situar o pesquisador, oferecendo-lhe uma visão mais ampla de sua área de estudos/interesse. A revisão bibliográfica nesse caso foi essencial para compreender que resultados diferentes nem sempre indicam controvérsias, mas pontos de vista diferentes. Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002)

A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como

controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002, p.180)

Tendo justificado a revisão bibliográfica como metodologia principal apresento o estudo de caso como metodologia auxiliar.

### **3.3 O estudo de caso**

O estudo de caso enquanto estratégia metodológica procura explorar, descrever e interpretar os fatos que facilitam a compreensão do fenômeno a ser estudado. No presente trabalho o estudo de caso é utilizado para ilustrar as informações coletadas por meio da revisão bibliográfica apresentada no capítulo teórico e foi escolhido em razão de tratar-se de uma instância particular de experiência educacional, registrada de forma detalhada no intuito de realizar uma imersão teórica e profissional na área. Segundo Freebody (2003):

Pesquisadores em uma variedade de domínios profissionais e práticos se utilizam do estudo de caso como uma maneira de conduzir e disseminar os resultados de suas pesquisas para impactar na prática refinando as formas que as mesmas são teorizadas. No direito, medicina, serviço social, engenharia e administração pública, por exemplo, percebemos que o 'caso', muitas vezes é a história específica de uma experiência, o contexto de sua produção, seu desenvolvimento em condições particulares, suas consequências e importância profissional. Tal situação serve ao propósito de construir o trabalho e troca de experiências entre pesquisadores e participantes". (FREEBODY, 2003, p. 47)

De acordo com Caires (2011) e no entender de Yin (2001) o estudo de caso é utilizado quando queremos estudar um fenômeno dentro do seu contexto, acreditando que as condições contextuais podem ser pertinentes para a compreensão do fenômeno em pauta. Na tentativa de abranger o máximo de fatores possíveis, o investigador deve recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha e de análise de dados. Assim, o estudo de caso "interessa-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos" (BELL, 1997, p. 23) e a grande vantagem da utilização deste método é o fato de permitir ao investigador concentrar -se numa determinada situação e de tentar identificar as diversas interações, atendendo às especificidades de cada contexto.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso reveste-se de algumas características fundamentais e específicas. Assim:

- Visa a uma descoberta, pois apesar de o investigador partir de alguns pressupostos iniciais, deve manter-se atento a novos elementos que possam emergir do campo de investigação;
- Enfatiza a “interpretação em contexto”, visto que pressupõe a extração do máximo de elementos possíveis para a contextualização do objeto de estudo;
- Tenta retratar a realidade de forma completa e profunda, descrevendo o objeto de estudo como um todo;
- Utiliza uma multiplicidade de fontes de informação recolhidas em diferentes momentos do dia e em diferentes situações;
  - Permite generalizações naturalísticas;
  - Procura representar diferentes pontos de vistas, por vezes, divergentes;
  - Utiliza uma linguagem acessível e adequada aos seus propósitos.

Casanave (2011, p. 67) afirma que um dos aspectos que distingue o estudo de caso de outras abordagens é o fato de explorar fenômenos delimitados e específicos e parte do entendimento de que “existe algo peculiar ao caso que se deseja investigar e por esta razão se interessa em investigar as particularidades que tornam este caso especial”. A autora acrescenta ainda que é preciso haver uma fundamentação que justifique a realização do estudo e se beneficiará outras pessoas ou contribuirá para outras pesquisas futuras. Stake (1994) reforça que ao estudar casos específicos, o pesquisador precisa ser capaz de limitar o caso, selecionando o que será enfatizado em busca de padrões de dados para desenvolver as questões de pesquisa. É necessário também que ele seja capaz de lapidar esses dados para realizar interpretações consistentes e desenvolver afirmações e até mesmo generalizações sobre o caso.

Estragos podem ocorrer quando o compromisso de generalizar ou criar teoria está tão presente a ponto de desviar a atenção do pesquisador de ocorrências importantes para o entendimento do caso particular. O pesquisador enfrenta a decisão estratégica de escolher o quanto e até onde as complexidades do caso devem ser estudadas para chegar à resposta do que podemos aprender a partir de um único caso. (STAKE, 1994, p. 28)

Entre outros cuidados, para que o estudo de caso seja bem-sucedido ele deve atender a princípios de validade, generalização e confiabilidade, conforme Yin (2001) e Gummesson (2007) expõem e que no quadro abaixo serão denominados de suportes:

Quadro 7 - Os Suportes do estudo de caso

<b>SUPORTES DO ESTUDO DE CASO</b>	
<b>Validade</b>	Pode ser interna ou externa. Interna quando se referir a estudos explanatórios que buscam relações causais; e externa quando as descobertas do estudo de caso puderem ser aplicáveis a outros casos. (YIN, 2001)
<b>Generalização</b>	Os resultados da pesquisa são utilizados em aplicações específicas. Este critério está intimamente relacionado com a validade e, às vezes, pode ser denominado de validade externa. (GUMMESSON, 2007)
<b>Confiabilidade</b>	Garante que outro pesquisador possa chegar aos mesmos resultados, para tanto se utiliza um protocolo de estudo. É o principal critério da ciência. (GUMMESSON, 2007)

Fonte: elaborado pela autora com base em Paz da Silva (2018, p. 48), Yin (2001) e Gummesson (2007).

Uma vez que no estudo de caso também se faz necessário o cuidado para não se afastar do caráter científico do mesmo, Sturman (1997) nos chama a atenção para o fato de que

o estudo de caso pode atingir sua própria forma de precisão, ou subjetividade disciplinada. O princípio da verificabilidade em um estudo de caso e na pesquisa qualitativa de um modo geral é obtido através da descrição detalhada de todo o processo de pesquisa. (STURMAN, 1997, p. 64)

Para tal a autora ainda sugere um rol de procedimentos que de acordo com ela trariam uma certa garantia de cientificidade: explicar os procedimentos para a coleta de dados; disponibilizar os dados coletados para reanálises; relatar aspectos negativos encontrados durante os trabalhos de pesquisa; relatar e reconhecer preconceitos; análises de trabalho de campo precisam ser documentados; a relação entre assertiva e evidência precisa estar bem clara; evidências iniciais precisam estar bem separadas de evidências secundárias bem como descrição deve estar rigorosamente separada de interpretação; diários ou anotações devem ser utilizados para traçar o que foi feito durante diferentes estágios do estudo (pesquisa) e os métodos para verificação da qualidade do dado devem estar muito bem definidos.

O estudo de caso do tipo interpretativo, realizado principalmente dentro da área de educação e mais especificamente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras é um conjunto de descrições analíticas que ilustram, dão suporte ou desafiam suposições sobre ensino e aprendizagem. Segundo Faltis (1997)

os estudos de caso interpretativos envolvem atenção ao descrever e interpretar o sentido. Além de uma descrição e discussão de um caso, estudo de caso interpretativo pode variar em termos de nível de análise utilizada para interpretar os eventos que se encontram mais intimamente na descrição. O nível de análise pode variar de explorar e asseverar conexões entre contexto e fenômeno até a construção de teoria.<sup>21</sup> (FALTIS, 1997, p. 82)

Ademais, convém salientar que no estudo de caso o pesquisador normalmente observa as peculiaridades de uma unidade individual, seja ela “uma criança, um grupo de adolescentes, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade” (NUNAN, 2010, p. 77). Para Stake (1994, p. 237), “os pesquisadores têm diferentes motivos para escolherem o estudo de caso”. Por essa razão, ele os classifica em três categorias. A primeira é o estudo de caso intrínseco, na qual o pesquisador procura entender melhor o caso particular. A segunda é o estudo de caso instrumental, que busca explicar e dar suporte a uma teoria e a terceira é o estudo de caso coletivo, cuja instrumentalização se estende a vários outros casos.

Na pesquisa desenvolvida para o presente trabalho, assumo o estudo de caso do tipo intrínseco e interpretativista, visto que analiso o caso particular do comportamento de uma dada professora frente aos propósitos da liderança docente, sem intervenções.

### **3.4 A participante da pesquisa**

O primeiro contato que tive com minha futura participante de pesquisa foi quando a Unidade de Educação Básica (UNIEB) da Coordenadoria Regional de Ensino de Sobradinho (CRESO), organizou um evento chamado 2º Fórum do 3º Ciclo – anos finais 2018, cuja pauta era “Socialização de Experiências Avaliativas” com o intuito de proporcionar um espaço para que as escolas pudessem trocar ideias a respeito do sistema de ciclos que foi implantado nas séries finais do ensino fundamental compulsoriamente a partir do ano de 2018.

Minha futura participante de pesquisa, doravante Elisa<sup>22</sup> começou mostrando a forma que utilizava para trabalhar com os alunos, alguns tipos de atividades que realizava com eles, exemplos de material didático de produção própria, modelos de avaliação, alguns resultados alcançados, algumas dificuldades e entraves que

---

<sup>21</sup> Esta tradução e as demais que integram este texto são de minha autoria.

<sup>22</sup> Nome fictício.

enfrentava no dia a dia e amostras de trabalhos produzidos pelos alunos. Percebi que ela empregava alguns termos e definições muito recorrentes em minhas aulas do programa de pós-graduação, o que me deixou um tanto intrigada. Aguardei o término da apresentação e fui conversar com ela que felizmente desde o primeiro momento mostrou-se extremamente disponível. Prontamente me forneceu seu número de telefone e estabeleci contato alguns dias depois.

Deixo bem claro que Elisa mostrou-se bastante disponível, mas que foi categórica quanto ao fornecimento de qualquer tipo de dado: só conversaria comigo sobre qualquer coisa relacionada à escola depois que eu cumprisse os trâmites legais e apresentasse autorização expressa para realizar a pesquisa. Em dezembro ela concordou em conversar comigo pessoalmente para que eu pudesse explicar melhor quais eram minhas quais eram as minhas intenções com relação à pesquisa.

Elisa pertence aos quadros efetivos da SEEDF desde 2011, está atualmente com 37 anos, casada, sem filhos, licenciada em línguas portuguesa e inglesa pela Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2002. Começou seus estudos de língua inglesa com brincadeiras com a mãe, depois teve aulas no ensino regular e posteriormente em um cursinho particular. Nesse mesmo cursinho começou a dar aulas como monitora, para uma aluna de nível iniciante que ficou sem turma. Trabalhou em mais alguns cursinhos durante a faculdade e dois anos depois de formada mudou-se para Brasília, onde ingressou no programa da PGLA, concluindo-o em 2006.

Desde que assumiu o cargo de professor efetivo atuou em algumas outras escolas e está lotada há 6 anos nessa mesma instituição. Em razão do tamanho da escola há apenas um professor por turno e Elisa, desde o ano passado, tem sua regência no matutino e é responsável pelos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos.

A escolha por essa participante de pesquisa se deu em razão da mesma conhecer a teoria a respeito de liderança docente, enxergar-se como líder docente e ser reconhecida como tal por terceiros. Evidentemente há outros professores que desenvolvem trabalhos notadamente interessantes, que já estão mais avançados que o da Elisa e em consonância com os preceitos da liderança docente, mas ao aprofundar a investigação do trabalho desenvolvido em outras unidades escolares verifiquei que, apesar dos bons resultados, os mesmos são realizados de uma maneira intuitiva, sem conhecimento teórico. Uma vez que toda literatura sobre o assunto reforça sempre a necessidade do aporte teórico para seguir para uma

prática mais assertiva achei mais coerente optar pelo estudo de caso da prática de Elisa.

### **3.5 O perfil da pesquisadora**

Sou professora da SEEDF desde 1997. Ingressei aos 25 anos, recém formada em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, jovem, cheia de sonhos, com o enorme respeito pela educação herdado dos meus pais mas, ao mesmo tempo, muito preocupada com a tarefa que me aguardava, pois intuía que minha formação não era suficiente para o papel que estava prestes a desempenhar. Exatamente como aparece descrito na revisão bibliográfica, não há um preparo para receber o professor iniciante, ambos o novato e o veterano são vistos como “o responsável por um determinado grupo de alunos”.

Comecei meus trabalhos no saudoso Centro de Ensino 14 de Ceilândia, hoje o CEF 14, em março de 1997 sem nenhuma experiência prévia na área e sem muita noção do que deveria fazer. Comecei com 3 turmas da antiga 5ª série, hoje, 6º ano do ensino fundamental e desde aquele tempo algo já me inquietava: de um modo geral os alunos não se expressavam bem nem em sua própria língua, tinham imensa dificuldade com leitura e compreensão de textos simples e mais dificuldade ainda para comunicar-se em língua escrita. Muito pior era a maneira que eu via a língua inglesa ser tratada. Dois pensamentos estavam sempre na minha mente: que deveria haver algum jeito de corrigir a situação, que eu tinha que me empenhar mais e, se era complicado para mim, muito pior deveria ser para o professor de inglês. No meu segundo mês de trabalho surgiu uma vaga no noturno para língua inglesa e logo senti na pele os dois problemas!

Assumi o noturno porque havia morado no exterior, cursado a Thomas Jefferson, não havia outra opção e a ideia do “se você morou fora, fez um curso renomado completo e ainda por cima tem uma licenciatura, é claro que está habilitado para o trabalho! Naquele tempo não havia muita preocupação se o professor tinha a habilitação ou não, o mais importante era não deixar as turmas sem aula. Se a experiência já estava sendo difícil com a língua portuguesa, muito pior com a inglesa. Naquele momento ainda estava no começo da licenciatura de língua inglesa e não muita ideia de como e do que exatamente ensinar nessa

segunda disciplina, e uma vez que a escola era pequena nem tinha outro professor com quem conversar.

Outro aspecto complicado era a diferença de clientela: enquanto no vespertino eu tinha turmas de 5ª série (atual 6º ano), mais ou menos dentro da faixa, com uns 3 alunos portadores de necessidade especiais (ANEE's), no noturno minhas turmas de 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries (atuais 8º e 9º anos) eram compostas basicamente por alunos completamente fora de faixa, que vinham para a escola depois de um dia inteiro de trabalho, muitos já eram pais e mães, vários tinham ficado sem estudar por um longo período, eram bastante faltosos e inúmeros dormiam devido à exaustão (e evidentemente à falta de interesse no assunto). Naquele momento ainda não estava claro para mim que independentemente do conteúdo ministrado eu deveria entender sobre abordagem e saber que clientelas diferentes precisam de atendimentos diferentes.

Segui tentando fazer o melhor. No ano seguinte assumi a coordenação, depois a direção da escola e em 2002 fui trabalhar na Regional de Ensino de Ceilândia, no Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP), hoje Coordenadoria Regional de Ensino de Ceilândia, Unidade de Educação Básica (UNIEB). Fiquei por lá cerca de um ano e quando minha primeira filha nasceu vim removida para a unidade II da Sede que, à época, funcionava na 607 norte. Passei cerca de sete meses no setor de Seleção e Provisão, alguns anos núcleo de pagamento e por último na seção responsável pelo contrato temporário. Em 2009 fui trabalhar na área de Recursos Humanos da Coordenadoria Regional de Ensino de Sobradinho e por último no departamento de merenda escolar.

No início de 2012 voltei a trabalhar em escola, atuei algum tempo em sala de aula, me afastei para realizar uma delicada cirurgia de coluna e voltei no ano seguinte para trabalhar na Assistência Administrativa da escola porque estava com restrição temporária em razão da cirurgia. Finda a restrição assumi a Supervisão Pedagógica, de onde saí para ter minha segunda filha. Aproveitei esse período de licença para fazer uma complementação pedagógica em pedagogia no intuito de tentar entender melhor os processos de alfabetização e talvez encontrar algum caminho para tentar construir uma ponte entre a escola classe, que representa os primeiros anos do ensino fundamental e o momento em que a criança deveria ser plenamente alfabetizada, e o centro de ensino fundamental, onde ela deveria concluir seus estudos de nível intermediário.

Ao retornar da licença gestante assumi minhas turmas de 6<sup>os</sup> anos e no ano seguinte fui para a Coordenação. Durante o período atuando como coordenadora passei a ter um contato maior com os colegas, especialmente os de língua inglesa e pude perceber que passados cerca de 20 anos muitos dos problemas que encontrei no início da minha carreira continuavam ali. Diante do fato decidi retornar para a Unb e retomar o curso de licenciatura em língua inglesa que havia abandonado cerca de 18 anos antes. Durante o curso fiz uma série de descobertas, incluindo a Linguística Aplicada e as teorias de aquisição de segunda língua/línguas adicionais que serviram como incentivo para aprofundar meus estudos. Ao ter a oportunidade de mais uma vez poder voltar para a Unb, desta vez no papel de mestrandia, pensei em um estudo que pudesse de alguma forma mostrar para os meus colegas que existe um caminho, que é possível fazer educação útil e, sobretudo, que é possível transformar as dificuldades em desafios e os desafios em imensas fontes de alegria e motivação!

### **3.6 O contexto da pesquisa**

A escolha por esta determinada escola se deu por uma razão muito simples: é a escola de atuação de Elisa! Uma vez definido onde a pesquisa seria realizada restava apenas atender às exigências legais para iniciar os trabalhos que, no caso específico da SEEDF, vem a ser a autorização da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), departamento da Secretaria responsável pela autorização inicial da pesquisa, posteriormente da regional de ensino à qual a escola está vinculada, a direção da escola e, por último, o(s) participante(s) da pesquisa.

A referida escola está localizada em um ponto bastante complicado do bairro, um fim de rua longe do centro, de parada de ônibus, de delegacia e do comércio em geral, e de acordo com informações da própria escola, com altos índices de tráfico de drogas e violência. De um modo geral o público atendido é composto por alunos circunvizinhos, oriundos de famílias de baixa renda (muitas inclusive amparadas por programas assistenciais do governo do tipo Bolsa Família), com baixos níveis de escolarização, muito pouco participativas e que não depositam muitas esperanças na escola.

A escola é relativamente nova (o atual prédio da escola foi inaugurado em 2006) e diferenciada em seu modelo arquitetônico por ser constituída de dois

andares por onde estão distribuídas 14 salas de aula, sala de direção, de vídeo, de coordenação, sala de professores, secretaria, mecanografia, vice-direção, assistências pedagógica e administrativa, elevador, palco, Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), cozinha, pátios interno e externo, quadra esportiva, biblioteca, auditório, ainda carece de recursos tanto materiais quanto humanos. À primeira vista a escola causa um certo impacto; tem-se a impressão que ela é bem grande mas logo percebe-se tratar apenas de uma impressão e já conta com alguns problemas e desconfortos tais como: estacionamento insuficiente, pintura deteriorada, pontos de isolamento em virtude de presença de enxame de abelhas, elevador desativado e utilizado como depósito<sup>23</sup>.

A escola mencionada é do tipo Centro de Ensino Fundamental e é caracterizada, ou seja, oferece apenas os anos que são próprios para esse tipo de estabelecimento e que vem a ser a segunda etapa do ensino fundamental (6<sup>os</sup>, 7<sup>os</sup>, 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos). Atende cerca de 800 alunos, distribuídos em 28 turmas e divididos nos turnos matutino e vespertino, sendo 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> no matutino e 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> no vespertino.

### **3.7 O compromisso ético**

A atenção ao princípio ético por parte do pesquisador é essencial para que as pesquisas sejam validadas. Como bem explica Ribas (2004, p. 71), toda pesquisa envolvendo seres humanos e aquelas ligadas à área de atuação profissional do pesquisador “deve atender a aspectos éticos determinados”. Deste modo, o tema da ética é fundamental para que a proteção dos interesses e dos dados dos seus participantes sejam preservados, legitimando, conseqüentemente, a investigação anteriormente realizada (FLICK, 2009).

De acordo Schüklenk (2005, p. 32), o debate sobre a ética na pesquisa deu-se “após as terríveis experiências médicas nos campos de concentração do Terceiro Reich”. Após as barbaridades implantadas com o único propósito de testar os limites da condição humana, era chegada a hora de pensar em parâmetros que garantissem a saúde e o bem-estar dos envolvidos. Segundo Stake (2001, p. 224-

---

<sup>23</sup> Ressalva: normalmente, e em virtude de legislação própria, a escola precisa ou aguardar autorização para realizar algum serviço de manutenção ou aguardar a própria Regional de Ensino providenciar o reparo, de modo algum quero que isso pareça crítica à Direção, trata-se tão somente de uma descrição visual do ambiente.

225) nas ciências médicas “muitos estudos prejudicaram a saúde e o bem-estar das pessoas”, nas ciências humanas o risco nem é tanto físico, mas mental. Exposição, humilhação, constrangimento, perda de respeito/autorrespeito e exclusão social são possibilidades capazes de causar traumas psíquicos.

A partir de tais constatações o conceito de ética passa a ser considerado e Schüklenk (2005, p. 35) apresenta três “perspectivas éticas a serem pensadas, negociadas e estabelecidas pelos pesquisadores”. Inicialmente vem a Ética Principlista, sustentada pelos princípios da autonomia, da beneficência, da não-maleficência e da justiça; em seguida aparece a Ética Deontológica, que parte do pressuposto de que todas as pessoas têm princípios racionais para decidir pelo melhor caminho da pesquisa e a terceira perspectiva é a da Ética Utilitarista, que indica como único valor os resultados da pesquisa, ou seja, os propósitos dos pesquisadores não devem ser levados em consideração.

O presente trabalho de pesquisa apoia-se na perspectiva ética principlista, cujo sustentáculo são os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, além do consentimento informado ou, em outras palavras, o Participante a Pesquisa “concorda em fornecer informações suas para a investigação” (FLICK, 2009, p. 51). Em contrapartida a pesquisadora está consciente que mesmo tratando-se de pesquisa positiva, que ressalta uma boa prática, também há riscos para a PP no caso de exposição positiva, riscos estes que podem surgir em razão de manifestações de inveja ou ciúme. Diante do exposto opto por preservar a identidade da participante da pesquisa, bem como da sua escola de atuação.

### **3.8 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados**

Para a pesquisa descrita na presente dissertação foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação direta intensiva, entrevistas livres e história de vida.

#### **3.8.1 A observação**

Para qualquer pesquisa a observação pode ocorrer de duas maneiras: “direta extensiva e direta intensiva”, conforme expõe Ribas (2004, p. 25). Na modalidade direta extensiva, não há a necessidade da presença do pesquisador para que as informações sejam recolhidas, pode haver um distanciamento entre o pesquisador e

o pesquisado. Já na modalidade direta intensiva, que pode ser assistemática (não estruturada, espontânea, informal) ou sistemática (com técnica, planejamento e controle), o pesquisador comporta-se como um participante atento, observando todos os processos a fim de validá-los. No quadro abaixo apresento um resumo dos aspectos da observação intensiva sistemática.

Quadro 8 - Características da observação intensiva sistêmica

OBSERVAÇÃO INTENSIVA SISTEMÁTICA	CARACTERÍSTICAS
Não participante	O pesquisador observa o processo; porém, não se deixa envolver.
Participante	O investigador se envolve com o objeto da pesquisa.
Individual	O pesquisador submete sua pesquisa aos seus próprios conhecimentos.
Em equipe	Vários pesquisadores participam da observação.
Em campo	Uma ou mais variáveis independentes são manipuladas pelo investigador.
Em laboratório	O pesquisador isola o objeto de estudo de interferências extras.

Fonte: Leitão (2017, p. 59) em conformidade com Ribas (2004)

O tipo de observação utilizada nessa pesquisa é direta, intensiva, sistêmica e não participante. Foram observadas e registradas com notas de campo e gravações em áudio<sup>24</sup> um total de 14 aulas de turmas de 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, entre 03/04 e 04/06/19 além de 7 coordenações pedagógicas e 4 entrevistas livres também com notas de campo e gravações no período compreendido entre 12/02 e 24/04/19.

### 3.8.2 A entrevista

Os tipos de entrevista mais comumente utilizados na pesquisa qualitativa em educação, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 29), são classificados como: “Estruturadas, Semiestruturadas e Livres”. As Estruturadas seguem uma sequência padronizada e de preferência fechada, as respostas geralmente bem curtas e as questões devem ser respondidas obedecendo a uma sequência lógica. O segundo tipo, as Semiestruturadas, apresenta sequência flexível de perguntas, tendo em vista

<sup>24</sup> Em razão do excesso de barulho essas gravações foram quase totalmente descartadas.

o discurso e a dinâmica da entrevista. Já nas entrevistas Livres, perguntas são feitas a partir de informações obtidas pelo relato oral do entrevistado.

Quadro 9 - Tipos de entrevista

TIPO DE ENTREVISTA	CARACTERÍSTICAS
Estruturada	Emprega questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para obtenção de informação, através de respostas curtas e concisas
Semiestruturada	Utiliza questões formuladas de forma a permitir que o participante discorra e expresse suas ideias. O questionamento é mais profundo e subjetivo, levando ao relacionamento de confiabilidade. Existe um roteiro de tópicos selecionados;
Livre	como o próprio nome diz, o entrevistado está livre para relatar, oralmente, suas ideias praticamente sem a intervenção do entrevistador. O sujeito se expressa conforme vai recordando os fatos ocorridos como numa narrativa, sem interferências externas.

Fonte: Paz da Silva (2018, p. 55) com base em Rosa e Arnoldi (2006, p. 29)

Em relação a qualquer um dos tipos de entrevista citados, Flick (2009) ressalta que a competência situacional do pesquisador é imprescindível na tomada de decisões necessária a qualquer situação de entrevista. Para essa pesquisa optei pela entrevista livre por considerá-la a mais adequada para atender às especificidades do tema.

### **3.8.3 A história de vida ou narrativa pessoal**

A narrativa pessoal, ou a contação de uma história de vida é um tipo de investigação social “utilizada por antropólogos, sociólogos, psicólogos e outros estudiosos com vistas a obterem dados relativos à experiência íntima de alguém com importância para o conhecimento do objeto de estudo” (RIBAS, 2004, p. 30). De acordo com Minayo (2010), a história de vida pode ser uma grande aliada da pesquisa qualitativa, uma vez que o pesquisador tem acesso a como as pessoas descrevem como compreendem seu passado e vinculam sua experiência individual ao contexto social. Por isso, “elas oferecem material para generalização sociológica,

descrição de época e também possibilitam levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência” (MINAYO, 2010, p. 158).

De acordo com Labov e Waletzky (1967, p. 21-22), que trabalharam com narrativas orais, a narrativa de experiência pessoal é como o “relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais”. Deste modo a narrativa passa de um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência. Chartier (1988) reforça tal entendimento ao afirmar que o relato constitui uma singularização da história oral, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser a reconstrução de um passado que de fato existiu.

A pesquisa narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Sahagoff (2015) atesta que

Distanciando-se do momento de sua produção, é possível fazer uma nova leitura de si mesmo. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado. (SAHAGOFF, 2015, p. 6)

O método escolhido evidencia a voz do participante da pesquisa e sua originalidade visto que cada história é única. Clandinin e Connelly (2011) entendem o estudo da narrativa como a metáfora do mapa, cujo ponto de partida é a experiência.

Apoiados nas ideias de experiência de Dewey, que é contínua (cada uma nova experiência pressupõe uma próxima) e interativa (a experiência é tanto individual quanto social), e na compreensão que tem sobre o pensamento e as experiências serem vividos narrativamente, os autores desenvolveram a concepção da metáfora tridimensional da pesquisa narrativa. Nessa metáfora a temporalidade é uma dimensão, o individual e o social uma segunda e o lugar, uma terceira. Para os autores, na concepção da pesquisa narrativa os pesquisadores sempre se deslocam nesses espaços. (OLIVEIRA, 2016, p. 12148).

Finalizo essa seção justificando minha escolha por incluir essa ferramenta no rol daquelas utilizadas para a análise de dados deste caso em particular em razão

da imensa influência que a história de vida de Elisa tem sobre sua trajetória profissional. A seguir passo para a explicitação dos procedimentos de análise de dados.

### 3.9 A análise de dados

De acordo com Gomes *et al.* (2010), a organização e o procedimento de análise de dados são processos mais elaborados uma vez que se encontram articulados como todas as fases do trabalho. Para se fazer a análise de dados, devemos buscar as atividades relevantes coletadas e compará-las com outros dados, “dando-lhes nomes e classificações” (FLICK, 2008, p. 132). De acordo com o autor é dessa maneira que a categorização das estruturas dos dados é desenvolvida, oferecendo um caráter mais abrangente tanto para o tema quanto para o estudo de campo realizado. O autor (2008, p. 133) ressalta ainda que aos pesquisadores cabe “refletir com cuidado sobre os limites dos seus dados”, para que as supergeneralizações da análise possam ser devidamente afastadas.

A triangulação de dados é utilizada para convergir as várias fontes de evidências, quais sejam, observações, entrevistas e história de vida para identificar práticas de liderança docente. O quadro abaixo exemplifica as principais características dos instrumentos empregados nessa pesquisa.

Quadro 10 - Fontes de evidências de dados

FONTES DE EVIDÊNCIAS DE DADOS	CARACTERÍSTICAS
Gravação	Feita mediante o uso de gravadores de áudio, MP3, MP4 e filmadoras. Espera-se que, por meio desses sistemas de gravação, registros dos eventos sejam feitos de forma mais naturalista.
Notas de campo	São anotações feitas pelo pesquisador. Essa seletividade de informações é editada e representa a percepção do pesquisador. As notas de campo devem passar por um processo de transcrição e edição.
Observação	Gravar os dados, escrever as anotações e transcrever as gravações permitem que realidades sejam apresentadas e construídas mediante a observação a partir do campo.

Fonte: Leitão (2017, p. 62) com base em Flick (2009, p. 265-273)

### 3.10 Síntese

A elaboração deste capítulo metodológico envolve fundamentos do estudo de caso de caráter interpretativista e apresenta a trajetória que dá validade ao método desta pesquisa. Para isso, são expostos os fundamentos da pesquisa qualitativa, o percurso para a elaboração das perguntas de pesquisa, a escolha da modalidade história de vida tópica, a minha trajetória de experiência profissional, o acesso, a escolha e a definição do PP em um contexto educacional regular de ensino de LE, a descrição do contexto da pesquisa realizada em um CEF, os princípios éticos, os instrumentos e os procedimentos da coleta e da análise de dados.

O estudo de caso de caráter interpretativista em um contexto de CEF, atrelado aos princípios, às modalidades, aos procedimentos e aos instrumentos apresentados durante este capítulo, pretendem apresentar aos professores uma outra possibilidade para que possam desenvolver seu trabalho com mais leveza, espírito de equipe e alegria. Apresento em seguida um panorama da pesquisa.

Quadro 11 - Panorama da pesquisa

<b>Natureza teórico-prática</b>	<b>Procedimento bibliográfico</b>	<b>Paradigma qualitativo-interpretativo</b>
<b>Objetivo(s)</b>		
<b>Geral</b>	<b>Específicos</b>	
<b>Apresentar possíveis aspectos da liderança docente em LE no contexto de escola pública do Distrito Federal</b>	<b>1) Definir liderança docente;</b> <b>2) Identificar as características de um líder docente;</b> <b>3) Identificar as características elencadas na fase anterior na atuação docente da participante.</b>	
<b>Perguntas de pesquisa</b>		
<b>1) O que significa liderança docente?</b> <b>2) Quais as características de um líder docente?</b> <b>3) Quais características elencadas na fase anterior podem ser identificadas na atuação docente da participante?</b>		
<b>Fontes das informações</b>		
<b>Livros, artigos, periódicos e dissertações acerca do tema e análise de dados de um estudo de caso.</b>		
<b>Procedimentos para a interpretação das informações</b>		
<b>Gravações, notas de campo e observações</b>		

Fonte: Pinheiro (2018, p. 95) com adaptações

No próximo capítulo apresento a análise de dados do estudo de caso com base no quadro desenvolvido pelo *Center for Teaching Quality* em consonância com o *National Education Association*.

“Todo ser humano tem quatro dons – auto-conhecimento, consciência, vontade independente e imaginação criativa. Isso nos dá a liberdade humana decisiva – o poder de escolher, responder, mudar”.  
(Stephen Covey, 1989)

## **CAPÍTULO 4 ANÁLISE DE DADOS**

No presente capítulo, composto por 4 seções e 24 subseções apresento a análise dos dados que foram coletados a partir dos seguintes instrumentos: notas de campo, gravações de aulas e entrevistas, com o propósito de situar a prática da referida docente dentro do escopo da liderança docente.

O quadro elaborado pelo CTQ em conformidade com o NEA e que será utilizado como suporte para a análise dos dados relativos ao estudo de caso presente nesta pesquisa apresenta as características que geralmente estão presentes nos professores líderes e em que direções elas podem ser expandidas (exclusivamente ou de forma interligada). Tanto as características quanto os caminhos que essa liderança podem seguir são apresentadas em um nível inicial, quando ainda está em uma fase embrionária e que os autores vão denominar de surgindo; a etapa seguinte que é o desenvolvimento da característica, ou desenvolvendo; a terceira que é quando o líder docente está exercendo esse papel de uma forma mais consciente, chamada de desempenhando e a última etapa quando os efeitos do seu trabalho já são notórios, o transformando. Início a análise a partir das competências abrangentes.

### **4.1 Competências abrangentes**

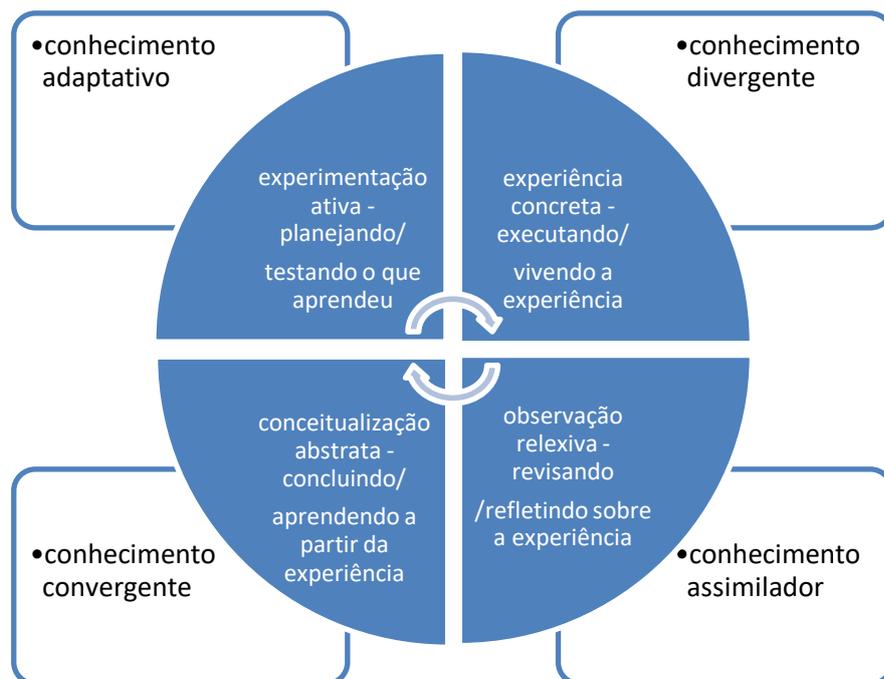
O primeiro campo que aparece no referido quadro é denominado de competências abrangentes e refere-se às características comumente presentes nos líderes docentes em menor ou maior grau. As competências devem ser vistas como uma maneira de identificar, refletir, guiar e inspirar todos aqueles que desejam seguir em uma jornada de liderança docente. Via de regra, as competências fornecem as bases sobre as quais o trabalho de liderança docente se desenvolve. Aqui as referidas competências também exercem o papel de explorar as 3 naturezas

da liderança docente, de acordo com o quadro do CTQ, compreendendo de que maneira um líder docente pode desenvolver os elementos de cada uma.

#### 4.1.1 Prática Reflexiva

A prática reflexiva pode ser entendida como o costume de refletir sobre a nossa própria atuação em diversas situações, o que fazemos, de que forma fazemos, como nos relacionamos, como reagimos em cada situação, entre outros e no percurso desse processo nos tornamos mais conscientes sobre nós mesmos. Visto a partir desse ângulo, a prática reflexiva é um ciclo contínuo de aprendizagem e autodesenvolvimento. Perguntas do tipo: o que aconteceu? Por que aconteceu? Como eu reagi? Como eu me senti? O que eu aprendi com essa experiência? Que insights e conclusões eu tiro dela? Como posso aplicar o que aprendi na prática? São bastante pertinentes em processos reflexivos individuais e aparecem bem explicitadas no ciclo de aprendizagem de Kolb.

Figura 2 - Ciclo de aprendizagem de Kolb



Fonte: ciclo de aprendizagem de Kolb adaptado do site <https://binged.it/335IWz8>. Acesso em 01 set. 2019.

O diagrama elaborado por Freire (2018) facilita a visualização das estratégias metacognitivas de cada tipo de experiência.

Quadro 12 - Diagrama de estratégias metacognitivas

CICLO	CARACTERÍSTICAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
<b>EXPERIÊNCIA CONCRETA</b>	Aprende experimentando <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolve atividades mesmo sem conhecer previamente</li> <li>• relaciona-se com as pessoas</li> <li>• experiências específicas</li> </ul>	Aprender experimentando <ul style="list-style-type: none"> <li>• simulação</li> <li>• estudo de caso</li> <li>• excursão, experiência real</li> <li>• demonstrações</li> </ul>
<b>EXPERIÊNCIA REFLEXIVA</b>	Aprende refletindo <ul style="list-style-type: none"> <li>• aprende questionando</li> <li>• observa antes de julgar</li> <li>• tem perspectivas diferentes</li> <li>• dá significado às coisas</li> </ul>	Aprender refletindo <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussão</li> <li>• pequenos grupos</li> <li>• grupos de discussão</li> <li>• observadores escolhidos</li> </ul>
<b>EXPERIMENTAÇÃO ABSTRATA</b>	Aprende pensando <ul style="list-style-type: none"> <li>• aprende através de conceitos, de forma lógica</li> <li>• analisa ideias</li> <li>• usa conhecimento intelectual</li> </ul>	Aprender pensando <ul style="list-style-type: none"> <li>• compartilhamento de conteúdo</li> </ul>
<b>EXPERIMENTAÇÃO ATIVA</b>	Aprende fazendo <ul style="list-style-type: none"> <li>• coloca em prática um conceito visto</li> <li>• mostra a capacidade de fazer coisas</li> <li>• influencia pessoas pela ação</li> </ul>	Aprender fazendo <ul style="list-style-type: none"> <li>• experiências em laboratórios</li> <li>• experiências <i>on the job</i></li> <li>• estágios</li> <li>• sessões práticas</li> </ul>

Fonte: <http://manifesto55.com/estilos-de-aprendizagem-e-o-autodesenvolvimento/>.

Nas palavras de Schon (1983) um praticante, ou alguém que de fato realiza determinada teoria, é alguém capaz de ter tanto uma visão geral quanto crítica de determinado acontecimento

O praticante se permite experimentar surpresa, perplexidade ou confusão em uma situação que ele considera incerta ou única. Ele reflete sobre os fenômenos à sua frente e sobre entendimentos anteriores que estão implícitos em seu comportamento. Ele conduz um experimento que serve para gerar tanto uma nova compreensão dos fenômenos quanto uma mudança na situação. Quando alguém reflete em ação, ele se torna um pesquisador no contexto da prática. Ele não está dependente das categorias de teoria e técnica estabelecidas, mas constrói uma nova teoria daquele caso único.<sup>25</sup> (SCHON, 1983, p. 68)

No seguinte excerto, obtido através de gravação de entrevista livre realizada após a formalização da autorização para a pesquisa, é possível perceber sinais do comportamento de prática reflexiva de Elisa.

<sup>25</sup> Do original: The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and the change in the situation. When someone reflects in action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique but constructs a new theory of the unique case.

**Excerto 1(13/02/19 – 15:55h)**

**Elisa** – Deixa eu ver... 2002, acho que eu fiquei uns 2 anos assim trabalhando (...) lá e vou, consegui, já quis engatar no mestrado, que **eu ficava lendo as coisas, ficava obs... eu sempre fui muito inquieta aí eu ficava observando por exemplo eu tinha alunos excelentes assim disciplinadíssimos, fazia tudo e a pessoa não deslanchava, não aprendia, isso me angustiava (o tom reforça o que está sendo dito) mas por que que ela não aprende? Ela está fazendo tudo que ela pode fazer... eu não posso dizer que ela não é interessada, que ela não faz os deveres, que ela não, não... não posso falar isso, ela tá tentando e ela não está avançando, por que? Acho que eu comecei já a entrar na Linguística Aplicada nessa hora que eu comecei a ficar procurando coisa, assim, né?**

**Pesquisadora** – E esses alunos por acaso algum tinha, pelo menos aparentemente alguma dificuldade de outra natureza, por exemplo, cognitiva?

**Elisa** – Não, não

**Pesquisadora** – Aparentemente tudo muito bem obrigado

**Elisa** – Hum hum... e eu, eu percebia a angústia deles também de poxa eu não tô conseguindo fazer a atividade... hoje em dia assim já... aí, eu o que me acalmou, né, foram as leituras, tudo, né, perceber que existe muita coisa envolvida pra pessoa aprender... de ordem emocional, bloqueios, tudo, **acho que talvez por isso eu tenha essa preocupação de é, por exemplo, com o 6º ano tenho um, um medo, vamos dizer assim, de bloquear eles pro inglês**, de achar que o inglês é horrível, inglês é difícil, então eu gosto muito do lúdico, eu sempre tento acalmar eles, não, não é difícil, eu sei que vai ser difícil, matemática é difícil pra mim, entendeu?

A parte destacada do excerto revela a preocupação de Elisa em entender e buscar na teoria razões e/ou motivos para a dificuldade enfrentada pelos alunos e o cuidado de não frustrar expectativas ou criar traumas.

**4.1.2 Eficácia pessoal**

Eficácia pessoal pode ser definida como a capacidade de se auto gerir. Perceber e corrigir comportamentos ineficazes com bastante disciplina, autoconhecimento e um certo controle emocional. De posse dessas características é

bem razoável prever que um profissional está apto para lidar com diferentes perfis comportamentais, superar adversidades e tomar decisões mais acertadas sob pressão. Mas é também ser capaz de perceber quais são seus pontos fortes, seu perfil e, mais pontualmente para o presente trabalho, a natureza de seu perfil de liderança docente. É também altamente adaptável para construir confiança e credibilidade para sustentar aprendizagem contínua para si e para seus pares, equilibrando papéis e funções de liderança docente com outras responsabilidades profissionais, dosando resiliência e humildade, bem como engajar-se em situações de assunção de riscos de forma estratégica e visionária no intuito de alcançar objetivos mais amplos, grandiosos e significativos.

O primeiro ponto da eficácia pessoal para a liderança docente de Elisa não está explícito, mas encontra-se no fato dela ter sido a escolhida para representar o corpo docente da escola, juntamente com a diretora, no Fórum realizado pela CRESO e descrito no capítulo metodológico. Sua escolha é amparada pelo prestígio e respeito que seu trabalho possui junto a seus pares. Em um momento posterior outro aspecto de sua eficácia pessoal aparece de forma mais direta, conforme o excerto 2.

**Excerto 2 (12/02/19 – 15:19h)**

**Elisa - Deixa eu te contar um negócio, eu estava esperando a hora certa, dia 10 eu vou para Atlanta... a convite da Embaixada americana (...trecho descartado) vou, vou pro TESOL... uma semana, é só o evento mesmo, então a... eu não sei assim se é específico, não sei dos critérios mas eu participei de, dos, todos, por exemplo os programas da Thomas Jefferson... a professora lá da Thomas me indicou para um curso à distância, tinha uma vaga lá, a professora me indicou para um curso lá na Universidade de Maryland, *Teach English for Teens* um barato, fiz, beleza, aí um belo dia o ano passado o meu telefone toca, toca, toca aí eu vô ver era... o pessoal querendo combinar, já tinha um grupo no whatsapp, pra ir prum almoço com..., o ...pessoal da Embaixada convidando vários professores, foram vários que foram convidados, todos acho que tinham alguma participação eles foram convidados pra um almoço a diretora do departamento e...resultado: só tinham 4 pessoas lá, eu e mais 3 colegas (...) enfim, 4 pessoas sendo que as outras 3 colegas eram de CIL e eu era a única de ensino regular. Eu acredito que daí surgiu o convite, eu acredito assim porque de diferente eu**

**só tinha isso...** bem depois que foi em virtude da, do convite para participar desse evento, tão custeando tudo e **nós vamos compor um painel sobre teacher leadership, não é, que cada um representa um segmento, então é isso!**

No excerto a professora expõe uma situação que deixa bem claro a sua eficácia pessoal e por mais que a mesma seja bastante discreta na sua comunicação o que fica evidente é que ela foi escolhida por mostrar eficácia e não por pertencer a essa ou aquela modalidade de ensino.

No excerto 3 aparece um outro aspecto da eficácia profissional que vem a ser o uso de conhecimento profissional.

### **Excerto 3 (12/02/19 – 15:19h)**

**Pesquisadora** – Quando nos conhecemos, naquele evento da Regional, você falou bastante sobre uns portfólios, gostaria de saber mais sobre eles.

**Elisa** – você quer saber sobre os portfólios, né? As atividades, aí meu objetivo, eu tô usando os temas que tem na sequência do livro deles pelo menos foi assim que foi até o ano passado e eu tento puxar uma coisa mais pro mundo deles(^), por exemplo esse aqui (com um exemplar do portfólio em mão) fala sobre um dia na minha vida, aí eu trabalhei só com o presente simples, na forma afirmativa, com as atividades que eles tinham lá no livro, **que eles tem que ter um ponto de partida, né, deles, eles tiveram cartazes, mais material extra sobre outras coisas também, aí a ideia é que eles fizessem uma breve descrição, né, aí eu faço tipo um *scaffolding*, né, de estruturar os parágrafos, né, meu objetivo final qual seria, que eles fossem capazes de fazer um parágrafo, descendo em um tipo de estrutura.**

No presente excerto há fortes evidências de domínio de conteúdo por parte de Elisa, bem como de controle sobre os objetivos pretendidos.

Várias aulas nesse mesmo semestre foram planejadas para acontecer em outros espaços físicos da escola. Na observação do dia 24/04, realizada em uma turma de 6º ano, por exemplo, uma das atividades propostas foi o *running dictation*. Os alunos receberam as instruções para realizar a atividade, bem como foram informados dos objetivos e da premiação ainda em sala e depois foram conduzidos para o auditório da escola. A atividade consistia em dividir a turma em duas equipes,

tendo cada um um secretário escolhido por eles mesmos. Cada grupo deveria formar uma fila única e, ao apito da professora correr até um quadro no fundo do auditório, ler uma determinada palavra, voltar e ditar a palavra para que o secretário pudesse anotar. A atividade em tela envolvia organização de grupo, rapidez, atenção, memória e concentração, além de competitividade e escolhas estratégicas. O objetivo da atividade era treinar/adquirir vocabulário, era extremamente adequada para a faixa etária, formada por alunos cheios de energia e bem agitados.

#### **4.1.3 Eficácia interpessoal**

A eficácia interpessoal diz respeito aos processos de interação que ocorrem entre as pessoas. Em situações laborais envolvendo duas ou mais pessoas, existem atividades pré-determinadas que deverão ser realizadas e essas atividades perpassam por interações e sentimentos, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade. De acordo com Moscovici (1999),

Assim, sentimentos positivos de simpatia e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo favoravelmente nas atividades e ensejando maior produtividade. Por outro lado, sentimentos negativos de antipatia e rejeição tenderão à diminuição das interações, ao afastamento, à menor comunicação, repercutindo desfavoravelmente nas atividades, com provável queda de produtividade. Relações interpessoais e clima de grupo influenciam-se recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente agradável e estimulante, ou desagradável e adverso, ou neutro e monótono. Cada modalidade traz satisfações ou insatisfações pessoais e grupais. A liderança e a participação eficaz em grupo dependem essencialmente da eficácia interpessoal do líder e dos membros. O trabalho em equipe só terá expressão real e verdadeira se e quando os membros do grupo desenvolverem sua eficácia interpessoal, o que lhes permitirá alcançar a tão desejada e propalada sinergia, em seus esforços colaborativos, para obter muito mais que a simples soma das competências técnicas individuais como resultado conjunto do grupo. (MOSCOVICI, 1999, p. 34-35)

Tem-se então que a eficácia interpessoal é a habilidade de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências de cada situação. Segundo Argyris (1982) é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais de acordo com três critérios:

a) Percepção acurada da situação interpessoal, de suas variáveis relevantes e respectiva inter-relação;

b) Habilidade de resolver realmente os problemas interpessoais, de tal modo que não haja regressões;

c) Solução alcançada de tal forma que as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas tão eficientemente, pelo menos, como quando começaram a resolver seus problemas.

Dentro da eficácia interpessoal duas vertentes tornam-se cruciais: a percepção e a habilidade. O processo da percepção precisa ser apurado para que exista uma visão real da situação interpessoal que abrange a auto percepção, a autoconscientização e a auto aceitação. Se um indivíduo tem uma visão mais precisa de si, pode também, ter uma percepção mais exata da situação interpessoal. Já a habilidade de lidar com situações interpessoais abarca uma série de outras habilidades, tais como: flexibilidade perceptiva e comportamental, que significa procurar ver vários ângulos ou aspectos da mesma situação e atuar de forma diferenciada, não rotineira, experimentando novas condutas percebidas como alternativas de ação Argyris (1982). Em suma, a eficácia interpessoal é o resultado da visão acurada e verdadeira de situações interpessoais e de habilidades comportamentais específicas que conduzem a resultados significativos para um relacionamento duradouro, autêntico e satisfatório para as pessoas envolvidas. O quadro abaixo ilustra bem quais são os elementos necessários para que haja eficácia interpessoal.

Figura 3 - Os 5 pilares do relacionamento interpessoal



Nos excertos 4 e 5 há exemplos de relacionamento interpessoal de Elisa.

**Excerto 4 (13/02/19 – 15:55h)**

**Elisa** – Foi isso assim legal e o engraçado nessa outra escola que eu fui, em seguida, acho uma grande experiência profissional mesmo, foi uma das primeiras escolas que assinou minha carteira e aquela coisa toda, né, registro (aqui o tom sobe, indicando orgulho), né, é... eu fui indicada por um ex professor da outra escola anterior que ele trabalhava nas duas escolas... ele tinha sido meu professor depois foi **um grande colega de trabalho**.

**Pesquisadora** – Ele foi seu professor no F...?

**Elisa** – Foi, no F..., ele foi meu professor lá e depois virou meu colega de trabalho uma história tão ... **eu sinto uma gratidão muito grande, sabe, por ele assim, me ajudou muito, me deu aquela força, né...** e foi assim (...) foi assim que tudo começou.

No excerto acima não só estão presentes os pilares da cordialidade e da ética como é possível perceber enormes sentimentos de gratidão, carinho e reconhecimento por esse colega, que, sendo mais experiente auxiliou-a no início da carreira.

**Excerto 5 (12/02/2019 – 15:19h)**

**Elisa** - Os 6<sup>os</sup> tão entrando agora então a gente eu vou começar com um outro esquema com eles. **E os que eram do 7<sup>o</sup> e vão para o 8<sup>o</sup> ano aí eu vou conversar com a professora do vespertino pra perceber se ela ainda quer continuar, caso contrário aí eu vou devolver.**

O excerto 5 apresenta um exemplo do pilar da empatia visto que Elisa é capaz de fazer uma proposta de modelo de trabalho respeitando uma eventual negativa da colega.

**4.1.4 Comunicação**

A comunicação é a principal responsável por transmitir mensagens e no meio profissional seu principal objetivo é o de aprimorar a rotina de trabalho. A capacidade de manter uma comunicação clara, objetiva e positiva é crucial para um

bom trabalho em equipe e no caso da liderança docente uma ferramenta imprescindível para o convencimento sistêmico em busca do crescimento estudantil.

A preocupação de Elisa com a clara comunicação de suas intenções, pretensões e objetivos é percebida em várias observações, notas de campo e gravações. Um exemplo encontra-se no excerto 6.

**Excerto 6 (12/02/2019 – 15:19h)**

**Elisa** - Eu, eu tenho o objetivo de continuar o portfólio os que ainda vão ser meus alunos, meus alunos que eram do 6º e vão para o 7º eu vou continuar e os que eram do 7º e vão indo pro 8º ano aí eu vou **conversar com a professora do vespertino pra perceber se ela ainda quer continuar...**

A postura de Elisa explicitada nesse excerto demonstra a comunicação de suas ações no intuito de dar continuidade a um trabalho envolvendo outro colega da mesma disciplina.

**4.1.5 Aprendizagem contínua**

A aprendizagem contínua é o compromisso que o docente manifesta em relação ao seu eu profissional, é uma busca constante e interminável rumo à satisfação de seus objetivos de aprendizagem. Para assegurar um ensino de qualidade ao seu aluno é fundamental que o docente esteja sempre atualizado e bem informado em relação tanto aos acontecimentos que o cercam quanto à novas práticas pedagógicas visto serem essas muitas vezes subsídios para a criação de suas próprias. Ademais é fundamental perceber a prática da aprendizagem continuada como uma forma de autogerenciamento da própria carreira, competência bastante desejável para um líder docente. Elisa compreende a importância da formação continuada e está sempre atenta às oportunidades que surgem na sua área, como fica bem claro no excerto 7.

**Excerto 7 (12/02/19 – 15:19h )**

**Elisa** – (...) se tivesse mais eu tava lá, não é? **participei de todos os que eu pude, dois e depois que só teve dois, porque só tem 2 módulos né!**

Elisa percebe a formação continuada como algo extremamente prazeroso e importante para si. Tivemos uma primeira conversa em dezembro, antes da formalização da pesquisa para que ela pudesse entender a proposta e confirmar se

concordava ou não. Nessa conversa ela revelou o interesse de estar sempre estudando temas relevantes para sua área, sobre a necessidade que sente de estar sempre fazendo cursos e a respeito do mestrado que cursou bem antes de ingressar na SEEDF e apenas com a pretensão de ver respondidas algumas questões que a angustiavam

#### **4.1.6 Processos em grupo**

Os processos em grupo ou o trabalho em equipe são uma oportunidade de troca de conhecimento, compartilhamento de experiências e discussão de estratégias, sem mencionar que é também excelente ocasião para se conhecer melhor as opiniões e vivências de colegas de trabalho. Um líder docente é o profissional, não só capaz, mas ansioso por compartilhar conhecimento, estratégias, experiências e habilidades com seus pares a fim de promover ganhos para os alunos. Ele tem plena consciência dos ganhos do trabalho em equipe e usualmente sabe manejar com destreza diferentes tipos de personalidade em prol de um ambiente agradável e harmonioso. Nas oficinas de Teoria de Resposta ao Item - TRI realizadas durante dois encontros de coordenação coletiva, foi possível observar o comportamento de Elisa diante de processos em grupo.

#### **Notas de campo 1 (22/04/19 - vespertino)**

O representante da Unidade de Educação Básica (UNIEB), da Coordenadoria Regional de Educação de Sobradinho - CRESO (que é também um professor) chega à escola para ministrar a parte teórica da oficina de TRI para os docentes da escola. O convite deveu-se em razão da escola ter decidido trabalhar nos moldes da Escola da Ponte, Portugal. Esta está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturada a partir das interações entre seus membros. Sua organização (espaço, tempo, modo de aprender) exige uma maior participação dos alunos e a participação efetiva destes no planejamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Uma vez que os alunos serão avaliados por atividades chamadas de roteiros e que os mesmo tem questões objetivas, a direção achou por bem convidar o referido professor. **Elisa participa atentamente, faz perguntas nos momentos reservados para tal e toma notas.**

### **Notas de campo 2 (24/04/19 – vespertino)**

O representante da UNIEB retorna à escola para a parte prática da oficina. Inicialmente faz um apanhado retomando o que foi falado na parte teórica da oficina, apresenta vários exemplos de questões construídas a partir da referida teoria e solicita que os professores elaborem questões para apresentar para os colegas. **Elisa oferece-se para trabalhar junto com uma colega que estava sem computador e sugere que a atividade seja feita de modo interdisciplinar, o que é prontamente atendido pelo regente da atividade.**

Nas notas de campo percebe-se que Elisa adota uma postura de participante ativa, procurando aproveitar a atividade da melhor forma possível. Ela tem plena consciência de que os conhecimentos adquiridos naquele momento poderão ser úteis inclusive em outras atividades.

#### **4.1.7 Aprendizagem de adulto**

Um dos grandes enganos atribuídos à educação formal é igualar estudantes como se não houvesse diferenças gritantes entre eles. Para a pedagogia é pertinente o uso de determinadas práticas para atender crianças ou adolescentes, mas quando se trata de um adulto as mesmas práticas não produzem os mesmos resultados porque crianças/adolescentes são diferentes de adultos. Quem assume o papel de ensinar adultos é a andragogia. De acordo com Knowles (1973), há uma enorme diferença entre a forma como adultos se comportam em situações de aprendizagem, especialmente no que tange as concepções de autoconceito, experiência, prontidão, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem. Para esse o aspecto em tela não será avaliado visto que Elisa não está atuando nesse segmento no presente momento.

#### **4.1.8 Aparato tecnológico**

A grande expansão da internet ocorrida na década de 1990 promoveu amplo acesso à informação ao mesmo tempo em ofereceu um maior grau de autonomia para os estudantes. Mudanças tecnológicas mais recentes, como o surgimento de laptops, tablets, *pendrives* e mais recentemente os smartphones e um amplo acesso a essas tecnologias fomentaram sobremaneira esse processo de transformação. Da

mesma forma, o acesso à perspectiva informacional do professor também foi ampliado. A inclusão de novas tecnologias em todas as esferas do convívio social é um caminho sem volta, portanto cabe aos professores acompanhar tais evoluções e dominar essas tecnologias para o melhor proveito seu e dos alunos. Os aplicativos disponíveis no momento podem tanto ser fonte de pesquisa, aprendizagem e interação quanto aliados dos docentes para tornar as aulas mais interessantes para os alunos. Elisa realizou alguns cursos na área de tecnologia aprendendo inclusive a fazer blogs e *webpages*. No momento das observações o blog que ela criou para trabalhar com os alunos encontrava-se em manutenção e, portanto, não estava sendo utilizado. Na presente seção apresentei como Elisa encontra-se em relação a cada uma das competências elencadas no quando do *CTQ*. Em seguida apresento a visão geral do quadro.

## **4.2 Visualizando a liderança docente**

De acordo com Berry (2014), os líderes docentes são os desbravadores de novos caminhos - não necessariamente seguindo uma trajetória linear, mas muitas vezes se guiando por uma paisagem melindrosamente trançada e que consiste em três campos de liderança. Não há começo ou ponto de partida, ao invés disso, há uma área cuidadosamente selecionada onde um professor líder pode decidir embarcar na jornada, comprometendo a si mesmo no intuito de tornar-se um líder transformador de professores. O papel de um líder docente não é sequenciado, não depende da conclusão de um nível após o outro e muito menos precisa passar por todos os níveis. Os problemas são recorrentes e isso requer uma abordagem interativa e respostas altamente flexíveis. Os líderes docentes estão dispostos a navegar em um sistema complexo e interconectado.

Os líderes docentes são incendiados por uma paixão em comum. Independentemente de quão longe suas jornadas os tenham levado até o momento, eles começaram porque algo os instigou e disse-lhes que a mudança era possível e que era responsabilidade deles começar.

- A liderança docente não pode ser uma tarefa isolada e um dos mais importantes papéis em qualquer caminho que ele escolha é justamente fazer conexões com os outros (professores e outras partes interessadas) para fortalecer sua decisão e ajudá-los a alcançar seus objetivos.

- Aqueles que lideram não o fazem apenas para seu autodesenvolvimento e sua própria atualização; eles estão comprometidos em ajudar os outros a atingir todo o seu potencial e assumir os riscos que podem levar aos resultados desejados.
- Todos os líderes docentes atuam no desejo de atender às necessidades dos alunos.
- Os líderes docentes têm um cuidado genuíno com seus colegas, ancorado por um espírito de amor e cuidado para com seus semelhantes, sejam crianças ou adultos.
- Os líderes docentes também compartilham um profundo carinho pela profissão de professor, uma paixão absoluta pelo ensino e um desejo inesgotável de melhorá-lo.

Ainda de acordo com Berry (2014), os idealizadores do agrupamento dessas competências fizeram seu trabalho com base no entendimento de que nenhum líder docente está, ou pode estar, na fase transformadora de todas as competências e de todos os caminhos. O objetivo das competências é inspirar professores a alcançar seu potencial máximo e ajudá-los a ajudar seus pares a fazer o mesmo. O mais importante ao usar essas competências é ser honesto sobre suas práticas e também generoso consigo mesmo acerca de suas realizações e do tanto que deseja crescer. Uma vez explicitado em termos gerais o CTQ passo para a análise de cada caminho sugerido por ele.

#### **4.2.1 As competências da liderança instrucional**

A liderança instrucional é onde a maior parte da liderança docente começa e muitas vezes de onde nunca sai: da sala de aula. Não uma sala de aula qualquer, mas aquela onde acontece um ensino grandioso (entendido aqui no sentido de bastante entusiasmado), salas de aula que estão sempre abertas aos novos colegas, novos aprendizados e à comunidade em geral enquanto parceiros.

##### *4.2.1.1 Treinamento/mentoria*

Um líder docente nessa categoria reconhece e valoriza tanto seus ganhos e desenvolvimentos pessoais quanto profissionais. Via de regra encontra-se bastante empenhado em promover um ambiente de coleguismo, confiança e sobretudo respeito, sente-se bastante seguro em relação à sua prática, procura *feedback* e

costuma permitir que suas práticas sejam observadas. São atentos às oportunidades para envolver os colegas e trabalharem de fato juntos, sempre em benefício dos alunos. Essa característica em Elisa fica bastante evidente nas observações registradas na aula realizada no dia 22/05/19.

#### **Observação 1 – (22/05/19 – matutino)**

A aula de hoje tinha por objetivo trabalhar a comunicação escrita e a ferramenta utilizada era um cartão postal. Cada aluno deveria preencher o seu utilizando tanto aspectos positivos quanto negativos da sua cidade e depois, **na aula de arte, deveriam ilustrar o cartão postal**. Na verdade, a atividade começou bem antes quando Elisa conversou com o professor de geografia e a de arte. A tarefa partia de um tema do livro que era o estudo da Escócia. Inicialmente Elisa sugeriu que o professor trabalhasse com os alunos alguns aspectos do país (clima, localização geográfica, extensão, tamanho da população, aspectos negativos e positivos do país e distância em relação ao Brasil). Elisa então deu continuidade ao trabalho elencando com eles quais aspectos negativos e positivos eles usariam para falar (em inglês) sobre a sua cidade para alguém que estivesse distante. A terceira parte da atividade envolvia a professora de arte que ficou incumbida de trabalhar com eles os pontos turísticos da cidade e decorar o cartão.

A aula do dia 22/05/19 consistia na confecção de um cartão postal a partir de um envolvimento interdisciplinar sugerido por Elisa e no intuito de tornar o conteúdo mais interessante e mais próximo da realidade dos alunos.

#### *4.2.1.2 Relacionamentos colaborativos*

Em relacionamentos colaborativos a intensidade do relacionamento entre os participantes depende de fatores como: confiança, comprometimento e da dependência entre os mesmos e esses fatores são comumente influenciados por alguns elementos, chamados de elementos do relacionamento colaborativo. São eles: alinhamento de objetivos estratégicos; medidas de desempenho em conjunto; compartilhamento de riscos e benefícios; compartilhamento de informação; flexibilidade; investimentos dedicados; expectativa de continuidade; frequência de interação; especificação de funções e regras; planejamento conjunto; solução de problemas em conjunto e equipe conjunta. Desta forma um relacionamento

colaborativo para essa pesquisa é definido como a ligação entre pessoas para a tomada de decisão entre partes interdependentes, envolvendo decisões conjuntas e responsabilidade coletiva pelos resultados. O trabalho colaborativo da escola como um todo fica evidente no excerto 8.

**Excerto 8 (13/02/19 – 15:55h)**

**Pesquisadora** –Agora me diz uma coisa, é... do que, bom do que foi passado até o momento, que uma coisa que eu não, pra mim não ficou muito clara foi o seguinte... cê tava me falando no final do ano que houve, ia haver uma mudança na escola e tal, que vocês iam adotar um sistema mais ou menos próximo com o a Escola da Ponte, não é isso? Mas isso é... um projeto só dessa escola? Isso foi uma imposição da Regional, de onde saiu isso? Como que foi isso? Isso foi uma ideia...

**Elisa** – **Foi o que surgiu daqui, da escola, da gestão e das formações que a gente tem tido.** (...) a gente tem essas... a gente tem resistências, a gente tem resistências, mas assim acho que vai demorar, até chegar e... (...) as pessoas vão para as escolas que elas se identificam, elas têm que perceber... as notícias correram...

O excerto acima revela que não houve uma prática *top-down*<sup>26</sup> que as mudanças que estão ocorrendo na escola nesse ano de 2019 são resultado de discussões e consenso do grupo.

A existência de uma cultura colaborativa pressupõe o entendimento da necessidade de se executar um trabalho com um grau máximo de comprometimento. No ambiente de trabalho essa é uma competência que remete para a conexão institucional entre uma pessoa e uma organização, e é muito difícil haver comprometimento sem motivação. Por essa razão o papel do líder docente nesse aspecto é tão importante, ele atua como uma espécie de pavio no sentido de criar esse senso de comprometimento entre seus pares. Para Mussak (2010), a grande pergunta é

afinal, é possível entender o fenômeno do comprometimento, e providenciar que as pessoas se comprometam com uma causa, uma missão, um trabalho ou mesmo com uma relação? Então vamos

<sup>26</sup> Termo em inglês utilizado para indicar que algo foi imposto, veio de cima para baixo, de maneira autoritária.

direto ao “segredo do mistério”: ainda que haja variações, as pessoas costumam responder favoravelmente a alguns fatores que determinam o comprometimento. Os principais são cinco: a admiração, o respeito, a confiança, a paixão e a intimidade. Se existirem essas cinco condições básicas, o comprometimento será mera consequência. (MUSSAK, 2010, s/p)

#### *4.2.1.3 Conscientização da comunidade, engajamento e ativismo*

Conhecer o ambiente em que se está inserido não diz respeito apenas a conhecer uma realidade e descrevê-la. De acordo com Freire (1979), trata-se, outrossim, de reconhecê-la e modificá-la, reproblematicizá-la com o intuito de superar desafios no interior dessa comunidade na qual aquele sujeito está inserido, o que, conseqüentemente implica em um compromisso com a sociedade e com nós mesmos no papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo e sua própria história. Esta característica está presente em Elisa tanto na sua história pessoal quanto na profissional e fica bastante evidenciada com a sua preocupação de ajustar as atividades para a realidade de seus alunos e procurar sempre comunicar expectativas positivas em relação a eles, conforme os excertos 9 e 10.

**Excerto 9 (13/02/19 – 15:55h)**

**Pesquisadora** – Cê tava me contando que cê tava em aula, que já sabia, tava mais adiantada.

**Elisa** – Ah sim, aí quando eu comecei a escola de inglês, né?

**Pesquisadora** – Seu vizinho, né, fazia um cursinho que cê achava o máximo

**Elisa** – Meu vizinho fazia e, e ele era colega do meu irmão, né? E eu queria conhecer a escola dele, então eu fui lá era F...(o nome da escola é mencionado). Tava me lembrando. Ah me encantei com a escola, achei o máximo, sabe aquela coisa: esse ambiente me pertence, kkkk! Na hora eu senti, acho que eu fiz umas três visitas assim (^) como quem não quer nada, kkk. Lá lá fazia orçamento, fazia teste, fazia tudo, ah... mas dinheiro que era bom não tinha não. E aí, eu acho que o diretor viu meu interesse (prolongamento indicando dúvida), acho não, ELE VIU MEU INTERESSE, e ele me deu uma bolsa.

**Pesquisadora** – Nossa que bacana!

**Elisa** - E me deu uma bolsa, eu fiquei assim um bom tempo, bolsista.

**Pesquisadora** – Nossa!

**Elisa** – Eu lembro assim que o material sempre foi caro, material de inglês, principalmente cursinho e eu lembro que a secretária me deu o livro dela...Me deu o livro dela, eu apaguei tudo, eu (... trecho inaudível) muito legal e assim eu fui aprendendo, né, o que eu queria, né, porque na escola não era suficiente para mim. Teve, teve um dado que eu lembro que foi a primeira vez que eu entendi o que que é alta do dólar... porque tinha, tinha uns professores americanos na escola.

**Pesquisadora** – Aaaaah!

**Elisa** – E eles eram pagos em dólar aí teve aquele boom do dólar e a escola ficou: ai e agora, né? **E aí eu tive que pagar uma parte, ainda assim eu fui até o final, aí teve um período que eu fui monitora**, acho que um ou dois semestres se não me engano, que eu era monitora uma forma de retribuir, né? Foi aí que eu comecei a dar aula vamos dizer assim, né, eu tinha uma, uma aluna, que a menina ficou sem turma.

O excerto acima ilustra a fala de Freire (1979) quando ele diz que não se trata apenas de conhecer e/ou ser capaz de descrever algo, mas sim realizar

transformações a partir desse algo. Elisa modifica sua vida a partir desta oportunidade.

**Excerto 10 (13/02/19 – 15:55h)**

**Elisa** -...e pra alguns, e **pra alguns vai ser mesmo a gente não pode tapar o sol com a peneira mas eu não reforço isso...** ah gente inglês é difícil mesmo, tem umas palavras que realmente é complicado, mas eu tento sempre levar pro, pro lúdico mesmo, pra brincadeira... eu gosto de descontrair.

O excerto acima revela a postura de Elisa, ela não nega as dificuldades apenas se recusa a ficar prostrada diante das mesmas.

Uma vez analisados os dados acerca das competências de liderança docente instrucional passo para a análise das competências de liderança política.

#### **4.2.2 As competências da liderança política**

A liderança política é uma das muitas relações que a liderança pode estabelecer. Considerada por muitos como a mais alta organização de líderes em nossa sociedade é em seus contornos que representantes de diversos grupos sociais buscam, através de sua influência e de articulações, assegurar os interesses de seus grupos. Considerando que viver em sociedade implica em relacionar-se com os outros para obter os resultados desejados e que política está intimamente relacionada ao bem comum, o líder precisa relacionar-se com outros constantemente, em um nível mais efetivo que a maioria.

##### **4.2.2.1 Implementação política**

Um líder docente que esteja relativamente bem encaminhado no âmbito da liderança política está mais consciente do fato de que as políticas deságuam inevitavelmente no ambiente escolar. Sentem necessidade de fazer questionamentos no intuito de aprender e, sobretudo, entender quais políticas estão em ação e os efeitos que têm sobre as comunidades escolares. Se estiver no nível de desenvolvimento dessa linha de liderança já filtra e discerne informações com o propósito de compreender os processos e intenções da política e até implementa políticas mandatórias de forma efetiva. Se o estágio já for o de desenvolvendo, o líder já participa ativamente da inclusão da política na prática ao passo que no nível

transformando ele encontra-se em um nível de inovação estratégica. Na nota de campo abaixo a postura de não se reconhecer como líder docente política faz-se evidente.

#### **Notas de campo 3 (08/04/19 – vespertino)**

Durante uma conversa ocorrida no intervalo de uma reunião pedagógica coletiva Elisa tece elogios à sua diretora e revela que reconhece toda a qualidade política da mesma, sente-se tremendamente aliviada e diz **“ainda bem que há pessoas com perfil para esse tipo de trabalho, porque eu não tenho”!**

#### *4.2.2.2 O ativismo político*

O ativismo político é a prática efetiva da transformação, é a participação ativa em processos políticos relacionados à sociedade, opinando criticamente e exercendo seu dever. Inicialmente o líder docente situado nessa etapa analisa o escopo de várias políticas, em seguida utiliza sua expertise profissional e ideias de terceiros para avaliar políticas existentes e propostas que impactam a sala de aula, a escola, a localidade e a comunidade em geral, advogando em prol de mudanças positivas. Mais adiante organiza as pessoas em torno das melhores ideias e por fim inspira outras pessoas a direcionar suas ações em prol da advocacia da profissão. Novamente Elisa deixa bem claro que não tem perfil para esse papel de líder docente.

#### **Notas de campo 4 (08/04/19 – vespertino)**

Ainda por ocasião do mesmo momento citado nas notas de campo 3 Elisa continua a conversa acerca do perfil de sua diretora: “via de regra esse pessoal metido com política acha que só a opinião deles é certa, se for filiado a partido então... **mas ela não, ela é profissional, você prestou atenção como ela trabalha? Ouve os colegas, debate ideias e na medida do possível procura atender, e se esforça”!**

#### *4.2.2.3 A elaboração de políticas*

Em um processo de formulação de políticas públicas é necessário a definição de um objetivo, dos programas que serão desenvolvidos e das metas que deverão ser alcançadas. Via de regra utiliza a conversão de estatísticas em informação

relevante e analisa a preferência dos atores envolvidos no contexto no qual ela será implantada. Nessa esfera um líder docente inicialmente demonstra conhecimento do processo de criação de políticas e familiaridade com pessoas chave e influentes. Mais adiante é capaz de explicar essa política e suas implicações para o trabalho corrente para os outros, bem como de fortalecer alianças junto a diversos conjuntos de interessados e até mesmo sustentar relacionamentos em torno de alternâncias políticas, candidatar-se a cargos ou assumir o papel de elaborador de políticas. Novamente Elisa é bastante enfática quanto a não possuir o perfil.

#### **Notas de campo 5 (22/04/18 – vespertino)**

Em outra ocasião, também durante um intervalo da reunião pedagógica coletiva, Elisa comenta que além de **não ter perfil algum para atuação política, isso a afastaria do que mais ama fazer e da profissão que escolheu, se preparou e se prepara sempre para atuar que é a de professor regente.**

#### *4.2.2.4 Engajamento político e relacionamentos*

O engajamento político ou a participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevância política e social é o primeiro degrau dessa vertente da liderança docente política, quando o líder fala sobre questões atuais acerca de educação, inclusive demonstrando conhecimento sobre alinhamentos, papéis, funções e nomes influentes dentre os elaboradores de políticas. Em um nível mais elevado ele conecta-se com elaboradores de políticas, intensificando sua vontade de ouvir e aprender, chegando a assumir papéis formais que influenciam ou envolvem diretamente a elaboração de políticas e culminando como o desenvolvimento de coalizões e apoio de organizações em busca de uma agenda de políticas positivas. Elisa não apresenta afinidades com esse tipo de competência.

#### **Notas de campo 6 (22/04/19 – vespertino)**

Ainda durante o mesmo intervalo mencionado nas notas de campo 5, Elisa deixa transparecer que acha política um campo **onde existe muitos jogos de interesse, que exigem habilidades que ela não reconhece em si.**

Uma vez analisadas as competências que pertencem ao rol da liderança docente política sigo para as da liderança docente associativa.

### **4.2.3 As competências da liderança associativa**

Na liderança associativa, além de representar a determinada comunidade em um âmbito externo, o líder tem papel fundamental no que diz respeito a metas, incentivos, orientações e relacionamentos. O grande desafio é equilibrar responsabilidades para alcançar bons resultados tanto para os colaboradores quanto para a instituição como um todo. Para envolver toda a entidade em uma estrutura singular, em que todas as partes funcionem efetivamente, é preciso fazer com que cada setor esteja bem orquestrado. O líder docente associativo é alguém fortemente motivado por um ideal porque exercer essa função faz sentido para ele, ou seja, a relação que ele possui com as providências a serem tomadas é direcionada por outros fundamentos, quais sejam:

- a) Alinhamento de valores e essência – o líder docente associativo é capaz de perceber se os valores e o espírito da associação estão de acordo com os seus princípios;
- b) Definição de um objetivo comum – um bom líder docente associativo consegue criar e compartilhar um objetivo em comum, fazendo com que todos olhem na mesma direção;
- c) O perfil de cada colaborador – um líder docente associativo é capaz de identificar o perfil de cada colaborador e alocá-lo de forma a obter o máximo de seu desempenho e sua consequente satisfação;
- d) Conhecer com quem se trabalha – um líder docente associativo conhece não apenas as competências, mas as pessoas com quem trabalha e é altamente capaz de despertar nelas tanto o desejo de diálogo quanto o de resolução de problemas.

#### **4.2.3.1 Liderando com perspicácia**

Nessa competência o líder docente compreende a missão, a visão, os valores da associação e os utiliza para orientar sua influência quando do trabalho com colegas e comunidade, em um primeiro momento. Mais adiante já influencia membros em busca da missão, visão e valores da associação depois inspira os membros a se comprometerem com a missão, visão e valores da associação e por último estimula os membros a criar e manter uma visão transformativa e valores pela associação. Elisa não demonstra perfil para esse tipo de liderança.

**Notas de campo 7 (13/02/19 – vespertino)**

Era a segunda semana do ano letivo de 2019 e os representantes sindicais estavam visitando as escolas. Depois que o representante, que é um professor, foi embora **ela comentou que não sente confiança no sindicato e que não se imagina naquele papel.**

**4.2.3.2 Liderando com habilidade**

Um líder docente nessa etapa reconhece a necessidade de líderes para exercer habilidosamente o gerenciamento tanto da visão quanto dos recursos da associação, compreendendo a necessidade dos membros se tornarem participantes apaixonados pelo trabalho. Muitas vezes auxilia com as atribuições de conduzir os trabalhos da associação sob direção ou mentoria de outros líderes e é plenamente capaz de reinventar como a associação trabalha de forma a permitir uma ampliação na visão da associação. Elisa reconhece a importância de tal competência, mas é consciente que essa não faz parte do seu perfil.

**Notas de campo 8 (13/02/19 – vespertino)**

**Visto que Elisa deixou bem claro que ela não sente confiança na entidade não há o que se falar em trabalhar a partir da visão da associação.**

**4.2.3.3 Organizando/advogando**

Uma vez nessa etapa percebe perfeitamente o papel de parcerias e de poder enquanto ferramentas para alcançar os resultados desejados tanto para os alunos quanto para as escolas e para a própria profissão docente. Reúne-se com outros colegas associados e forma coalizões com outras organizações na implementação de estratégias pra influenciar elaboradores de políticas e tomadores de decisões para gerar a mudança desejada. Em um nível mais à frente, utiliza relacionamentos influentes para construir redes de trabalho impactantes em prol de um amplo leque de questões que recaem sobre alunos, escolas e funcionários de um modo geral, não obstante atua como força chave cuja influência é percebida pelos elaboradores de políticas e até mesmo outras organizações. Elisa não apresenta afinidade com esse tipo de competência.

**Notas de campo 9 (13/02/19 – vespertino)**

**Visto que Elisa deixou bem claro que ela não sente confiança na entidade não há o que se falar em formar coalizões ou influenciar colaboradores.**

**4.2.3.4 Construindo a capacidade de terceiros**

Nessa etapa o líder docente associativo está devidamente preparado para compreender o alcance de habilidades e estilos de liderança e comunicação que os indivíduos podem ter e está familiarizado tanto com seus pontos fortes quanto com suas limitações. Em um nível acima, colabora com a implementação e atividades de crescimento profissional para ajudar os colegas a desenvolver e expandir aptidões de liderança, criando oportunidade de crescimento profissional para os membros da equipe. Elisa não possui esse tipo de perfil.

**Notas de campo 10 (13/02/19 – vespertino)**

**Visto que Elisa deixou bem claro que ela não sente confiança na entidade não há o que se falar em implementação e atividades de crescimento profissional.**

**4.2.3.5 Comunidade aprendiz e cultura de trabalho**

Geralmente, a comunidade é definida como uma unidade constitutiva de uma sociedade mais ampla, no nosso caso específico, a comunidade escolar. A cultura de trabalho está associada à atitude dos sujeitos diante do trabalho, ou seja, valores como disciplina, empreendedorismo, organização, autoestima, autoconfiança, motivação, pontualidade, responsabilidade, dedicação, integridade, produtividade, entre outros. Assumindo cultura como o conjunto de normas de comportamento amplamente aceito por todos e que representa um conjunto de esforços para dar respostas aos desafios presentes e trabalho como sendo algo intrínseco ao homem, razão de suas existência e dignidade, cultura de trabalho então é a junção desses dois institutos.

Um líder docente situado nessa etapa, portanto, percebe a importância de contratos e políticas e facilita e/ou interfere com a criação, sustentação e expansão positiva de ambientes para ensino e aprendizagem. Na escala seguinte ele já conhece o panorama de políticas mais abrangentes e advoga em prol de políticas que podem ter um impacto positivo nas condições de ensino e aprendizagem. Em um estágio mais avançado, utiliza estratégias variadas para guiar o desenvolvimento

e implementação de mudanças desejáveis que no seu ápice podem culminar no desenvolvimento de políticas novas e inovadoras para melhorar diversas áreas do interesse da referida comunidade. Elisa não apresenta esse tipo de perfil. Diante da análise das competências da liderança docente associativa apresento as conclusões do capítulo.

#### **Notas de campo 11 (13/02/19 – vespertino)**

**Visto que Elisa deixou bem claro que ela não sente confiança na entidade não há o que se falar em contratos e políticas mais abrangentes.**

Finda as análises das competências da liderança docente associativa apresento um quadro resumo das competências abrangentes percebidas em Elisa e as do seu perfil de liderança.

Quadro 13 - Quadro resumo das competências abrangentes de Elisa

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHANDO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
Prática reflexiva				X
Eficácia pessoal				X
Eficácia interpessoal			X	
Comunicação			X	
Aprendizagem contínua e educação				X
Processos em grupo			X	
Aparato tecnológico			X	

Fonte: The Teacher Leadership Competencies com tradução/adaptação da autora. (2014, p. 10-19)

Quadro 14 - Competências da liderança instrucional de Elisa

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>SURGINDO</b>	<b>DESENVOLVENDO</b>	<b>DESEMPENHADO</b>	<b>TRANSFORMANDO</b>
Treinamento/mentoria				X
Facilitando Relacionamentos colaborativos			X	
Conscientização da Comunidade, engajamento e ativismo		X		

Fonte: The Teacher Leadership Competencies com tradução/adaptação da autora. (2014, p. 10-19)

Na próxima seção apresento as conclusões do capítulo.

### 4.3 Conclusões

A partir da pesquisa teórica realizada conclui-se que existe sim liderança docente e que a mesma pode aparecer sob diversas formas. Normalmente a liderança começa/surge nos contornos da regência, em sala de aula e pode permanecer apenas nesse contexto por toda a trajetória profissional do docente. Na literatura notadamente estadunidense e em especial nas pesquisas desenvolvidas por Danielson (2006) e Lieberman (2010), há uma tendência de se valorizar esse profissional ao passo que para o entendimento australiano, a liderança docente deve servir prioritariamente aos propósitos de se formar administradores escolares (diretores) de excelência, mas é também comum pensar em liderança como a imagem dos líderes que ocupam o topo das organizações, na suposição de que a liderança de uma escola é sinônimo da liderança do seu diretor, ou quando muito, das chamadas lideranças intermediárias realizadas pelos coordenadores de departamento e conselheiros de turma. É, inclusive o tipo de abordagem que predomina na literatura de Portugal acerca do tema e que ainda reflete traços da influência de abordagens tradicionais e formais da liderança associadas a cargos e funções.

Após a análise dos dados à luz das competências elencadas no quadro elaborado pelo CTQ em consonância com o NEA situo a participante de pesquisa no perfil de líder docente instrucional, que de acordo com Danielson (2006), é o docente que compreende, respeita e reconhece a importância do líder docente político, administrativo, associativo mas sente-se completamente confortável em assumir que não possui interesse algum e muito menos aptidão para nenhum deles. Ao mesmo tempo impõe respeito absoluto ao seu perfil de liderança docente, que é o instrucional, entendendo-o tão importante quanto qualquer outro. É incansável em sua busca por excelência e demonstra profunda motivação, prazer e alegria em relação à profissão que escolheu, não demonstrando nenhuma intenção de abandoná-la.

Ademais é importante salientar que Elisa está inserida em um ambiente que se mostra bastante favorável para o desenvolvimento de perfis de liderança docente, possuindo uma direção empenhada para materializar as necessidades dos docentes e que participa ativamente das atividades de coordenação em grupo em uma condição de igualdade, ou seja, ouvindo, propondo e debatendo ideias. Percebe-se

processos de construção coletiva do que se deseja para aquela comunidade escolar, revisitando-os sempre que necessário.

A seguir apresento o derradeiro capítulo ou as considerações finais.

O que pode mudar seu pensamento pode mudar seu destino. (Stephen Covey, 1989)

## **CAPÍTULO 5      CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo exponho as considerações finais desse estudo, resgatando os objetivos geral e específicos e procuro oferecer respostas às perguntas apresentadas no capítulo inicial, além de evidenciar as contribuições e limitações desta pesquisa. Por oportuno apresento aspectos para investigações futuras e minhas conclusões.

### **5.1 Retomando as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo realizado**

O objetivo geral desse trabalho de investigação foi apresentar possíveis aspectos da liderança docente em LE no contexto de escola pública do Distrito Federal. Resgato os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa no intuito de bem respondê-las.

O primeiro objetivo específico indicado foi definir a liderança docente e para atingir tal objetivo apresentei minha pergunta de pesquisa inicial na introdução do presente trabalho:

O que significa liderança docente?

A partir da pesquisa teórica realizada fica claro que liderança docente não possui uma definição única, consensual mas que, de acordo com o *Center for Comprehensive School Reform and Improvement – CSRI*, pode ser entendida como um comportamento a partir do qual professores, de forma individual ou coletiva, levam seus pares, diretores e até mesmo outros membros das comunidades escolares a melhorar práticas de ensino e aprendizagem com o propósito de promover aumento nos níveis de aproveitamento dos alunos. Esse trabalho de liderança em equipe é composto de três eixos de desenvolvimento intencionais: o individual, o colaborativo ou de equipe e o organizacional.

Na definição apresentada pelo referido centro, algumas das grandes diretrizes da liderança docente já se desenham visto que é um trabalho que normalmente começa de forma individual mas que se estende a um grupo na forma de troca de informações e experiência, com o claro objetivo de obter ganhos nas práticas de ensino, nos níveis de aprendizagem e a evolução do ambiente educacional como um

todo. É especialmente importante para as escolas carentes visto normalmente serem em locais de difícil acesso, grande limitação de recursos, e com pouca participação da família, o que costuma levar a níveis de rotatividade muito altos entre o corpo docente.

Liderança docente também pode ser compreendida como uma forma de encorajar a permanência de professores eficazes na profissão docente uma vez que oferece a esse docente maiores oportunidades para desafios contínuos e avanços profissionais tanto para os que desejam permanecer somente em sala de aula quanto para os que pretendem seguir rumo a funções administrativas e até mesmo políticas. Na liderança docente há o entendimento de que basicamente todos são líderes visto ser um trabalho constante de percepção e compartilhamento de habilidades onde o mais *expert* em determinado aspecto ajuda o outro, criando uma espécie de teia positiva de influências.

Após a realização tanto da pesquisa teórica como das observações, notas de campo e entrevista resta evidente que o entendimento de liderança docente é bem amplo e que nem sempre os referidos eixos encontrar-se-ão no mesmo patamar de desenvolvimento e que tal fato não desmerece e muito menos descaracteriza o tipo de liderança docente que está ocorrendo naquele determinado ambiente.

O propósito do segundo objetivo específico é o de identificar as características de um líder docente. Na intenção de atingir esse objetivo lanço mão da minha segunda pergunta de pesquisa, qual seja:

Quais as características de um líder docente?

As características de um líder docente são tantas quantas ele desejar e estabelecer como tal. Não há um escopo fechado e reside justamente nesse aspecto uma das maiores dificuldades para se lidar com o tema, visto que podem surgir novos tipos de líder diariamente, bastando para tal que algum professor perceba que determinada característica se destaca nele. Essa liquidez talvez seja o maior entrave para se consolidar a ideia de que o docente pode (e deve) ser um líder visto que o papel exigido da escola hoje é completamente diferente do que era algumas décadas atrás. Faz-se necessário uma visão de educação mais transformativa bem como é urgente repensar o ensino e compreender que se não houver professores promovendo liderança escolar, há poucas chances de melhoria nas instituições escolares.

Apesar da impossibilidade de se fechar um cerco em torno de quais seriam as características de um líder docente, a literatura elenca algumas tais como: o facilitador de recursos; o especialista instrucional; o especialista em currículo; o facilitador da aprendizagem; o mentor; o líder da escola; o líder de dados; o catalizador de mudanças; o aprendiz.

Em razão do tempo escasso e das finitudes da presente pesquisa optei por me limitar às características e caminhos de liderança descritos no quadro desenvolvido pelo *Center for Teaching Quality – CTQ* em consonância com o *National Education Association – NEA* sem, no entanto, desmerecer os achados das pesquisadoras Killion e Harrison (2006), que após intensas observações concluíram que os professores demonstram liderança de inúmeras maneiras, inclusive sobrepostas, e que tais papéis são exercidos formalmente ou não. Também atentam para o fato de que a variedade de papéis assegura que os professores podem encontrar caminhos para liderar assentados aos seus talentos e interesses.

A partir da apresentação e análise dos dados obtidos através de um estudo de caso fica claro que Elisa é uma líder docente cujas características se assentam perfeitamente ao modelo descrito e vigorosamente defendido por Danielson (2006) que é o líder docente que não tem a mínima pretensão ou mesmo perfil para assumir cargos administrativos, basicamente assumindo os papéis de líder aprendiz, compartilhador de recursos e um catalizador de mudança. Esse tipo de líder docente é capaz até de ser fomentador de grandes mudanças no ensino praticado em suas escolas e até mesmo em seus estados e/ou país, mas ele não se afasta de sua sala de aula, ao menos não completamente, porque mesmo reconhecendo a importância de papéis administrativos e políticos, tem a convicção de que não quer assumir esses outros papéis mas faz questão que o seu papel de professor regente seja desenvolvido da forma mais abrangente, responsável, feliz e próspera possível.

O terceiro objetivo de pesquisa aventado é identificar características elencadas na fase anterior na atuação docente da participante. Com o propósito de lograr êxito em minha empreitada, apresento a terceira pergunta de pesquisa:

Quais características elencadas na fase anterior podem ser identificadas na atuação docente da participante?

Após o cruzamento da análise dos dados obtidos no estudo de caso com a pesquisa teórica conclui-se que Elisa desenvolve um relacionamento colaborativo com seus colegas, inspirando outros a se juntarem a ela em um trabalho

desenvolvido para atender às necessidades específicas daquela comunidade; compreende a formação continuada como enriquecimento pessoal e profissional; possui atitudes reflexivas permanentes e coragem para intentar mudanças; trabalha com criatividade e organização; faz uso de ferramentas tecnológicas e atividades que envolvem diversas habilidades concomitantemente, além de ter a preocupação de trabalhar as quatro competências em língua inglesa, quais sejam: ouvir, falar, ler e escrever em atividades democráticas; é profundamente apaixonada pela profissão que escolheu; busca com afinco promover ganhos significativos para seus alunos; acompanha de perto os resultados de seus alunos e com um profundo entendimento de que tudo está sujeito a revisão e a processos de melhoria constantes, garantindo dessa forma que as dificuldades sejam identificadas e devidamente superadas; procura socializar suas ideias e práticas; sente-se feliz e motivada para realizar seu trabalho e bastante orgulhosa em compartilhar com o grupo as aprendizagens adquiridas em seus cursos e estudos.

Destaco aqui a importância dos líderes docentes administrativos garantirem um ambiente propício para o surgimento e desenvolvimento de outros líderes docentes, algo que no caso do ambiente dessa pesquisa pode ser comprovado em diversas ocasiões de observação de trabalhos coletivos de coordenação e na própria fala de Elisa, quando questionada sobre o assunto. De acordo com a participante a direção está sempre inclinada a obter os recursos necessários para viabilizar seus projetos bem como ajustar seus horários para que possa participar de cursos e eventos.

Destarte, o objetivo geral desta pesquisa que é apresentar possíveis aspectos da liderança docente em LE no contexto de escola pública do Distrito Federal é alcançado a partir das respostas oferecidas às perguntas constantes do trabalho. Na próxima seção apresento algumas contribuições que o presente estudo pode oferecer para a Linguística Aplicada.

## **5.2 Contribuições do estudo**

Diante de um cenário de descrédito e desânimo em relação à educação como um todo e mais especificamente ao ensino de língua inglesa no contexto de escola pública regular do Distrito Federal, falar de liderança docente soa como música bem orquestrada. Baixos investimentos, salas de aula abarrotadas e carga horária

insuficiente talvez possam ser superados por docentes criativos, dinâmicos e imbuídos de um grande sentido de profissionalismo. Uma contribuição deste estudo é mostrar que em um ambiente onde o professor é empoderado para atuar como um profissional autônomo, cria-se um senso de confiança e orgulho que alimenta práticas de ensino mais originais e efetivas, o que contribui sobremaneira para a permanência motivada do docente na profissão. Uma vez motivado, feliz e consciente de seu potencial, esse docente é capaz de ultrapassar as limitações existentes dentro da Secretaria de Educação e fazer uso das vantagens que ela oferece, dentre as quais destaco a liberdade que o docente possui para desenvolver seu trabalho.

Uma outra contribuição é o fato desse trabalho colaborar para investigações do processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em um ambiente de ensino público regular, ou seja, sem o aparato mais especializado e usualmente encontrado em centros específicos para o ensino de língua estrangeira. Após apresentar as contribuições deste estudo, anuncio as limitações da mesma.

### **5.3 Limitações desta pesquisa**

O primeiro fator limitante para esta pesquisa é o curto espaço de tempo de observação tanto das aulas da participante quanto das reuniões pedagógicas coletivas. Apesar de ter acompanhado as atividades de Elisa durante o primeiro semestre do ano corrente e ter podido observá-la tanto em situações profissionais coletivas quanto individuais não houve tempo hábil para fazer um estudo mais aprofundado de todo o seu espectro de liderança. Certamente se a investigação pudesse ter sido feita inclusive com colegas de trabalho deste e de ambientes anteriores, eu disporia de mais dados sobre seu perfil de liderança docente.

Outra limitação da pesquisa é o fato de não ter sido possível aprofundar as investigações sobre as origens da liderança, se nata ou adquirida e das motivações do líder, restante destarte somente as minhas próprias percepções embasadas nos dados coletados da história de vida da participante. Após elencar as limitações do presente trabalho, deixo minhas sugestões para investigações futuras.

#### **5.4 Sugestões para futuras investigações**

A própria literatura da área apresenta lacunas nas investigações que já foram realizadas até o momento, quais sejam: poucas pesquisas que investiguem/apresentem formas de aumentar a qualidade profissional dos docentes; a adequada documentação comprobatória da ligação entre a melhora nos resultados dos alunos e a qualidade dos professores. Diante das referidas lacunas e de outros aspectos percebidos durante a pesquisa sugiro:

- 1) Pesquisas que se aprofundem nesses aspectos a fim de preencher tais hiatos;
- 2) Investigações e estudos que possam originar propostas de novos modelos que apresentem formas de gerenciamento mais horizontais e menos hierárquicas;
- 3) Investigações e estudos que possam levar a propostas de novos modelos de distribuição de carga horária mais flexíveis e otimizados, capazes de incentivar a liderança docente;
- 4) Investigações e pesquisas capazes de sugerir um escopo de características para os líderes docentes de ensino de língua estrangeira no contexto da rede pública do Distrito Federal.

Após sugerir alguns caminhos para futuros trabalhos de investigação, apresento as minhas conclusões.

#### **5.5 Palavras finais**

Com o objetivo de encerrar esse trabalho, ressalto a importância de se buscar soluções viáveis tanto para acompanhar as mudanças do mundo quanto para promover condições para que os docentes se sintam de fato realizados com a profissão. Acredito que pesquisas dessa natureza contribuem para que docentes e a sociedade como um todo reflitam sobre a relação inegável que existe entre práticas profissionais, nesse contexto especificamente, práticas educacionais e sentimentos positivos como satisfação e alegria. O trabalho realizado sem envolvimento, sem a convicção do pertencimento, da importância e do profissionalismo, via de regra, leva a uma prática vazia, doente. Ter tido a honra de conviver com a alegria e o compromisso de Elisa com o seu trabalho de docente me faz ter certeza de que há um bom caminho e que ele não está fora do alcance de nenhum de nós,

DOCENTES! Ademais é preciso ter sempre em mente que a educação é capaz de mudar práticas sociais, históricas e até mesmo culturais para muito além das paredes das salas de aula, levando a teoria para a realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANTUNES, R. R.; SILVA, A. P. A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, v. 30, n. 30, p. 73-97, 2015.
- ARGYRIS, Chris. **Reasoning, learning and action: Individual and organizational**. San Francisco: Jossey Bass, 1982.
- AVOLIO, Bruce J.; GARDNER, W. L. Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. **The leadership quarterly**, v. 16, n. 3, p. 315-338, 2005.
- BASS, Bernard M. **Leadership and Performance beyond Expectations**. New York: Free Press, 1985.
- BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BERGAMINI, Cecília W. Uma revisão da evolução histórica dos estudos e pesquisas sobre liderança enfatiza a importância de líderes organizacionais eficazes. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 102-114, maio/jun. 1994.
- BERRY, Barnett; DAUGHTREY, Alesha; WIEDER, Alan. Teacher Leadership: Leading the Way do Effective Teaching and Learning. **CTQ Center for Teaching Quality**, Jan. 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED509719>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BURGESS, Dave. **Teach Like a Pirate: increase student engagement, boost your creativity, and transform your life as an educator**. San Diego, Calif.: Dave Burgess Consulting, Inc., 2012.
- BURNS, James M. **Leadership**. New York: Harper & Row. 1978.
- CAIRES, Paula A. P. R. de. **Liderança docente e indisciplina: Estudo numa sala de ensino Pré-Escolar, inserida numa Escola Básica do 1º Ciclo da RAM**. 2011. 237 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação, Funchal, 2011.
- CASANAVE, C. P. Case studies. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, J. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. 2<sup>nd</sup> ed. Londres: Continuum, 2011. p. 66-79.
- CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. **Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria** Tradução Dante Moreira Leite e Mirian L. Moreira Leite. São Paulo: Herder Editora, 1967.
- CENTER for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, and the National Education Association. **The Teacher Leadership Competencies**, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHEMERS, M. M. Leadership research and theory: A functional integration. **Group Dynamics: Theory, research, and practice**, v. 4, n. 1, p. 27-43, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DANIELSON, Charlotte. **Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice**. Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD, Alexandria, Virginia, USA. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, John. Democracy in Education. **Elementary School Teacher**, v. 4, n. 4, p. 192-204, 1903.

FALTIS, Christian. Case Study Methods in Researching Language and Education. *In*: Hornberger, N.; Corson, D. (ed.). **Research Methods in Language and Education**. Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. v. 8.

FIEDLER, F. **A Theory of Leadership Effectiveness**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

FIRESTONE, William A.; RIEHL, Carolyn (ed.) **A New Agenda for Research in Educational Leadership**. New York: Teachers College Press, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I.; FERNANDES, E. L. Concepções de liderança e profissionalismo docente. *In*: FLORES, M. A. (org.). **Profissionalismo e liderança dos professores**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 23-56.

FREEDBODY, P. **Qualitative Research in Education: Interaction and Practice**. London: Sage, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Thiago. **Diagrama de estratégias metacognitivas de aprendizagem**. 2018. Disponível em: <http://manifesto55.com/estilos-de-aprendizagem-e-o-autodesenvolvimento/>. Acesso em: 23 set. 2019.

FROST, David. **Teacher Leadership and Educational Innovation**. Article based on a presentation at the Conference on 'Innovation in pre-university education as an open system. Belgrado, 29<sup>th</sup> November, 2010. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 13 jul. 2019.

FROST, David. From Professional Development to System Change: Teacher Leadership and Innovation. **Professional Development in Education**, v. 38, n. 2, p. 205-227, 2012.

FROST, David; DURRANT, J. Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact. **School Leadership and Management**, v. 23, n. 2, p. 173-186, 2003.

FULLAN, Michael. **Leading in a Culture of Change**. (Rev. ed). San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

GIORDAN, Isabela. "**Nobel da educação**": conheça o **Global Teacher Prize**. 06 mar. 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br>. Acesso em: 04 ago. 2019.

GOMES, Romeu *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S.; ASSIS, Simone G. de; SOUZA Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

GUMMESSON, E. Case study research and network theory: birds of a feather. *Qualitative Research in Organizations and Management*. **International Journal**, v. 2, n. 3, p. 226-248, 2007.

HOLLANDER, E. P. **Leadership Dynamics**: A Practical Guide to Effective Relationships. New York: The Free Press, 1978.

HUNZICKER, J. Professional Development and Job-embedded Collaboration: how teachers learn to exercise leadership. **Professional Development in Education**, v. 38, n. 2, p. 267-289, 2012.

IRALA, Valesca B.; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 261-279.

JACKSON, K.; MARRIOT, C. The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 230-268, 2012.

KILLION, J.; HARRISON, C. **Taking the Lead**: New Roles for Teachers and School-Based Coaches. Oxford, OH: National Staff Development Council, 2006.

KOUZES, James M.; POSNER, Barry Z. **O desafio da liderança**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KNOWLES, M. **The Adult Learner**: a neglected species. Houston, Texas: Gulf Publishing, 1973.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis. *In*: HELM, J. (ed.). **Essay on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: Washington: University of Washington Press, 1967. p. 2-44.

LAMBERT, L. **Leadership capacity for lasting school improvement**. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Armad/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITÃO, Alex B. **Metáforas no País do Espectro Autista**: um caso de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIEBERMAN, Ann. Can Teachers Really Be Leaders? **Kappa Delta PI Record**, v. 47, supl. 1, p. 16-18, Fall 2011. Disponível em: <https://www.kdp.org/events/pdf/ilead/canteachersreallybeleaders.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

LIEBERMANN, Ann; MILLER, Lynne. Teachers as Leaders. **The Educational Forum**, v. 69, n. 2, p. 151-162, winter 2005.

LOVETT, Susan. **Advocacy for Teacher Leadership**: Opportunity, Preparation, Support and Pathways. New Zealand: Springer, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAXWELL, John C. **O livro de ouro da liderança**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MURPHY, S. E.; ENSHER, E. A. A qualitative analysis of charismatic leadership in creative teams: The Case of Television Directors. **The Leadership Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 335-352, 2008.

MUSSAK, Eugênio. Como obter comprometimento. **Revista Vida Simples**, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://www.eugeniomussak.com.br/2010/01/12/como-obter-comprometimento/>. Acesso em: 4 ago. 2019.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 20. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

OLIVEIRA, Leonardo D. G. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: EDUCERE, 2016.

PAZ DA SILVA, Juliana C. B. **Entre sonho e realidade**: A prática docente inicial de egressos de um Curso de Letras-Ingês. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PINHEIRO, Luzia A. **Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REGO, A. **Liderança nas organizações**: teoria e prática. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

RIBAS, Simone A. **Metodologia científica aplicada**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2004.

ROSA, Maria V. F. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAHAGOFF, Ana P. C. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPESQ*, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UniRitter, 2015. Tema: Sustentabilidade, Ciência e Ética: Responsabilidade Ambiental, Social e Econômica e Cultural

SASHKIN, M.; SASHKIN, M. G. **Leadership That Matters**: The critical factors for making a difference in people's lives and organization's success. San Francisco: Berrett-Koehler, 2003.

SCHON, Donald A. **The reflective practitioner how professionals think in action**. EUA: Basic Books, 1983.

SCHÜKLENK, Udo. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul africanos. *In: DINIZ, Debora; GUILHEM, Dirce; SCHÜKLENK, Udo; SUGAI, Andréa*. (org.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SMITH, B. N.; MONTAGNO, R. V.; KUZMENKO, T. N. Transformational and ServantLeadership: Content and Contextual Comparisons. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 10, n. 4, p. 80-91, 2004.

STAKE, Robert. Case studies. *In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna* (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando as coisas como funcionam. Porto Alegre: Penso, 2001.

STOGDILL, R. M. Leadership, Membership and Organization. **Psychological bulletin**, v. 47, n. 1, p. 1, 1950.

STURMAN, A. Case Study Methods. *In*: KEEVES, J. P. (ed.) **Educational Research, Methodology and measurement: an international handbook**. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergamon, 1997. p. 61-66.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (CSRI). **Research Brief: What does the research tell us about Teacher Leadership?** Washington, D.C. 2005. Disponível em: [http://www.centerforcsri.org/files/Center\\_RB](http://www.centerforcsri.org/files/Center_RB). Acesso em: 28 maio 2019.

VAN DIERENDONCK, D. Servant Leadership. A review and synthesis. **Journal of Management**, v. 37, n. 4, p. 1228-1261, 2011.

WALDMAN, D. A.; GALVIN, B. M. Alternative Perspectives of Responsible Leadership. **Organizational Dynamics**, v. 37, n. 4, p. 327-341, 2008.

WILLIAM, D. **The Formative Evaluation of Teaching Performance**. East Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

YORK-BARR, J.; DUKE, K. What do We Know About Teacher Leadership? Findings from two decades of scholarship. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 3, p. 255-316, 2004.

ZANOTTO, Mayara *et al.* Análise dos Comportamentos e Práticas de Liderança Docente em uma Universidade Brasileira. *In*: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 15., 2015, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: PPGA – UCS, 2015. Disponível em: [www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappga/paper](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappga/paper). Acesso em: 19 jun. 2019.

ZEPEDA, Sally J. *et al.* **The Call to Teacher Leadership**. New York: Routledge, 2003.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicito gentilmente sua colaboração para minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – Unb sobre Liderança Docente. Esta pesquisa busca refletir sobre como formas alternativas, criativas e autônomas de regência e ensino, especialmente de língua inglesa no contexto de escola pública regular do Distrito Federal podem contribuir sobremaneira tanto para a permanência de bons professores nas salas de aula e nas escolas bem como para a formação de cidadãos mais bem preparados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, sob a orientação da Prof. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo.

Informo que os dados coletados serão utilizados apenas para a elaboração da dissertação, publicação em eventuais artigos/livros/periódicos/mídias eletrônicas, comunicações em congressos e outros eventos organizados pela própria universidade e/ou SEEDF ou outras ocorrências de cunho acadêmico.

Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em todos os meios mencionados no parágrafo anterior e que sob nenhuma forma serão divulgados os dados pessoais ou revelada a identidade dos participantes quando da divulgação da pesquisa.

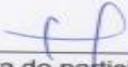
Uma via original desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá ser dirimida pelo telefone (61) 99307-1669 ou pelo e-mail: [tatacodeco@hotmail.com](mailto:tatacodeco@hotmail.com).

Desde já agradeço suas disponibilidade e participação.

Brasília, 12 de fevereiro de 2019.

  
Constança Codeço Velloso – pesquisadora

Eu, Aira Carina P. Pereira, RG 1945656,  
CPF 610.602.59168, concordo em participar da pesquisa  
supramencionada após ter sido devidamente esclarecido(a) e mediante  
anonimato.

  
Assinatura do participante

C.E.F. 08 - Sobradinho  
Aira Carina P. Pereira  
Diretora - Mat. 300.863-0  
7-ODF 02/01/2017

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicito gentilmente sua colaboração para minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – Unb sobre Liderança Docente. Esta pesquisa busca refletir sobre como formas alternativas, criativas e autônomas de regência e ensino, especialmente de língua inglesa no contexto de escola pública regular do Distrito Federal podem contribuir sobremaneira tanto para a permanência de bons professores nas salas de aula e nas escolas bem como para a formação de cidadãos mais bem preparados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, sob a orientação da Prof. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo.

Informo que os dados coletados serão utilizados apenas para a elaboração da dissertação, publicação em eventuais artigos/livros/periódicos/mídias eletrônicas, comunicações em congressos e outros eventos organizados pela própria universidade e/ou SEEDF ou outras ocorrências de cunho acadêmico.

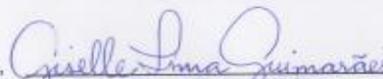
Essa autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em todos os meios mencionados no parágrafo anterior e que sob nenhuma forma serão divulgados os dados pessoais ou revelada a identidade dos participantes quando da divulgação da pesquisa.

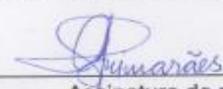
Uma via original desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá ser dirimida pelo telefone (61) 99307-1669 ou pelo e-mail: [tatacodeco@hotmail.com](mailto:tatacodeco@hotmail.com).

Desde já agradeço suas disponibilidade e participação.

Brasília, 12 de fevereiro de 2019.

  
Constança Codeço Velloso – pesquisadora

Eu,  , RG 279582/AC,  
CPF 521 261 372 - 87, concordo em participar da pesquisa  
supramencionada após ter sido devidamente esclarecido(a) e mediante  
anonimato.

  
Assinatura do participante

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA EAPE/ CRESO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº **330** /2018 – EAPE

Brasília, 19 de dezembro de 2018.

PARA: CRE Sobradinho

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora Constança Codeço Velloso, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa Regional de Ensino.

A pesquisa intitulada "Ensino de Língua Estrangeira na rede pública: aos trancos e barrancos, uma missão exitosa" tem como objetivo investigar e analisar as práticas de uma professora de inglês".

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas entrevistas, observações de aulas, notas de campo e análise documental.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

*Thaiane Ferreira*  
**Thaiane Ferreira**  
# 123456789 - 1234  
Mód. 212.425-9  
DDBF Nº 234 - 14/12/18 Pág. 2

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional

Diretora

Ab Cef 08,

Encaminamos para conhecimento e novo estudo com a submissão  
para realização de pesquisa.

Em 10/01/2019

*[Handwritten signature]*

Gerson A. GILBERTES  
Assessor Administrativo  
Mestrado em  
Língua / CPE - CORADINHO

*[Handwritten signature]*  
223.156-5