



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GÉSSICA QUÊNIA DE OLIVEIRA ALVES

**A IDENTIDADE DE LÍDERES DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS
CIDADÃS INTEGRAIS: UM ESTUDO NA 2^a REGIONAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

**Campina Grande - PB
2025**

GÉSSICA QUÊNIA DE OLIVEIRA ALVES

A IDENTIDADE DE LÍDERES DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS: UM ESTUDO NA 2^a REGIONAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira.

A474i

Alves, Géssica Quênia de Oliveira.

A identidade de líderes de turmas do ensino médio das Escolas Cidadãs Integrais: um estudo na 2^a Regional de Ensino da Paraíba / Géssica Quênia de Oliveira Alves. - Campina Grande, 2025.

156 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira."

Referências.

1. Educação. 2. Escola Pública. 3. Liderança Estudantil. 4. Líder de Turma. 5. Identidade. 6. Representações Sociais. 7. (ECI-PB) Escola Cidadã Integral do Estado da Paraíba. 8. (ECITs-PB)Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado da Paraíba. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 37.01(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

GÉSSICA QUÊNIA DE OLIVEIRA ALVES

A IDENTIDADE DE LÍDERES DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS: UM ESTUDO NA 2^a REGIONAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24/3/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 ANDRE AUGUSTO DINIZ LIRA
Data: 09/09/2025 16:40:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (PPGED-UFCG)
(Orientador/Presidente)

Documento assinado digitalmente

 FABIANA RAMOS
Data: 22/09/2025 21:04:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabiana Ramos (PPGED-UFCG)
(Membro Interno)

Documento assinado digitalmente

 ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO
Data: 23/09/2025 21:21:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo (PPGED-UFRN)
(Membro Externo)

Campina Grande - PB
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por minha saúde e por todas as dádivas a mim concedidas, agradeço.

A toda minha família, em especial à minha madrinha, Elaine, e a meu esposo, Eduardo, por todo apoio, agradeço.

Ao meu orientador, Dr. André Augusto Diniz Lira, por todos os ensinamentos durante os dois anos como sua orientanda, pelos inúmeros conselhos acerca do universo acadêmico, por todo seu tempo doado a esta dissertação, pela confiança depositada em minha pessoa e pelo apoio e incentivo de sempre, agradeço.

Às professoras, Dr.^a Elda Silva do Nascimento Melo e Dr.^a Fabiana Ramos, por aceitarem o convite para integrar a banca examinadora e pela disponibilidade e carinho em avaliar meu trabalho, agradeço.

À coordenação da 2^a Regional de Ensino do Estado da Paraíba, por concederem a autorização para a realização desta pesquisa, agradeço.

Às escolas e aos estudantes líderes de turma, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, agradeço.

A todos os meus colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG, turma 8, em especial à Andressa Glaucyara, uma verdadeira amiga que apoiou e me encorajou em todos os momentos, agradeço.

Ao meu grupo da graduação na UEPB, em particular, Geane, André, Marta, Naiara e Ruth, pela amizade, companheirismo e por estarem ao meu lado me apoiando e ajudando durante os longos anos da graduação, agradeço.

À Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba, FAPESQ, pela bolsa de estudo que me proporcionou dedicação exclusiva à pesquisa, agradeço.

Aos funcionários da UFCG, particularmente, a Samara e Letícia, assistentes administrativas da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, pela dedicação e presteza do atendimento quando necessário, agradeço.

Finalmente, ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG, por todos os ensinamentos, empenho e dedicação, agradeço.

RESUMO

No contexto do Estado da Paraíba, a educação em tempo integral, adotada entre 2016 e 2018, com base no modelo pedagógico “Escola da Escolha”, foi denominada Escola Cidadã Integral (ECI). Uma das incorporações pedagógicas que o modelo trouxe para essas escolas foi o surgimento da figura do líder de turma. O objetivo central deste trabalho foi analisar a constituição da identidade do líder estudantil no âmbito do ensino médio no modelo ECI-PB, no contexto da 2^a Região de Ensino da Paraíba, tendo por base o contexto institucional, a experiência e os significados atribuídos pelos líderes de turma. Recorremos à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e à teoria do mundo social de Pierre Bourdieu para compreender a identidade desses estudantes, a partir da sua atuação como líderes. A pesquisa foi realizada em quatro Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) e uma Escola Cidadã Integral (ECI) que fazem parte da 2^a Regional de Ensino da Paraíba. No total foram cinco escolas estudadas, distribuídas em quatro municípios, sendo duas ECITs do município de Guarabira-PB; uma ECI de Cuitegi-PB; uma ECIT de Alagoinha-PB; e uma ECIT de Mulungu-PB. Os dados foram produzidos por meio de um questionário, que incluía uma Associação Livre de Palavras (ALP), e entrevistas em duplas, com a produção de um desenho e discussão sobre o líder no contexto escolar. Ao todo foram aplicados 29 questionários e, para aprofundamento dos dados, foram entrevistados 6 líderes de turma. Para interpretação dos dados, foram feitas análises de acordo com a sua natureza, contando com: (a) Análises Estatísticas Descritivas das questões fechadas e da Associação Livre de Palavras e (b) Análises de Conteúdo das entrevistas, dos desenhos e das questões abertas do questionário. A representação social de líder de turma tem como base um Núcleo Central constituído de duas palavras “responsabilidade” e “respeito” (necessário para si mesmo e requerido aos outros), assim como, por um sistema periférico, que demarca as demandas de atributos relacionais e ético-morais. Por um outro lado, os líderes se diferenciam dos colegas (dos liderados), pelas responsabilidades assumidas na sala de aula e na escola como um todo. Para a maioria dos sujeitos (76%), a responsabilidade é fonte de desenvolvimento pessoal e de se desejar continuar na liderança. Para um menor número, é justamente a razão de não se querer mais ser líder (24%).

Palavras-chave: Líder de turma. Identidade. Representações sociais. Escola Pública. Escola Cidadã Integral.

ABSTRACT

In the state of Paraíba, full-time education, adopted between 2016 and 2018, based on the "School of Choice" pedagogical model, was called the Integral Citizen School (ECI). One of the pedagogical changes this model brought to these schools was the emergence of the class leader. The central objective of this study was to analyze the formation of the student leader identity within the ECI-PB high school model, within the context of the 2nd Education Region of Paraíba, based on the institutional context, experience, and meanings attributed by class leaders. We drew on Serge Moscovici's Theory of Social Representations and Pierre Bourdieu's theory of the social world to understand these students' identities, based on their role as leaders. The research was conducted in four Technical Integral Citizen Schools (ECITs) and one Integral Citizen School (ECI) that are part of the 2nd Regional Education Department of Paraíba. A total of five schools were studied, distributed across four municipalities: two ECITs in the municipality of Guarabira, Paraíba; one ECI in Cuitegi, Paraíba; one ECIT in Alagoinha, Paraíba; and one ECIT in Mulungu, Paraíba. Data were collected through a questionnaire, which included a Free Word Association (FWA) and pair interviews, with the production of a drawing and a discussion about the leader in the school context. A total of 29 questionnaires were administered, and six class leaders were interviewed for in-depth data analysis. Data interpretation involved analyses based on their nature, including: (a) Descriptive Statistical Analysis of the closed-ended questions and the Free Word Association; and (b) Content Analysis of the interviews, drawings, and open-ended questions. The social representation of class leaders is based on a central core consisting of two words: "responsibility" and "respect" (necessary for oneself and required of others), as well as a peripheral system that demarcates the demands of relational and ethical-moral attributes. On the other hand, leaders differentiate themselves from their peers (and followers) by the responsibilities they assume in the classroom and in the school as a whole. For most participants (76%), responsibility is a source of personal development and a desire to continue in leadership. For a smaller number, it is precisely the reason they no longer want to be leaders (24%).

Keywords: Class leader. Identity. Social representations. Public school. Integral Citizen School.

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - A hierarquia das necessidades humanas, segundo Maslow..... | 62 |
| Figura 2 - Modelo de liderança situacional de Hersey e Blanchard:..... | 68 |
| Figura 3 - Modelo de Liderança Servidora de Hunter..... | 71 |
| Figura 4 - Modelo pedagógico da escola..... | 77 |
| Figura 5 - Capa da sequência didática para a disciplina Protagonismo. | 80 |
| Figura 6 - Quadro de qualidades para o Líder de Turma atuar como um Líder Servidor. | 83 |
| Figura 7 - Quadro: Cinco etapas do Conselho de Classe. | 92 |
| Figura 8 - Mapa das Gerências Regionais de Educação da Paraíba..... | 96 |

INDICE DE DESENHOS

| | |
|--|-----|
| Desenho 1 - Representação do ser líder de turma no desenvolvimento da responsabilidade. | 111 |
| Desenho 2 - Representação do ser líder de turma no desenvolvimento da responsabilidade. | 111 |
| Desenho 3 - Representação do ser líder de turma na dimensão dos atributos. | 112 |
| Desenho 4 - Representação do ser líder de turma na dimensão positiva. | 113 |
| Desenho 5 - Representação do ser líder de turma na dimensão positiva. | 114 |
| Desenho 6 - Representação do ser líder de turma na dimensão negativa. | 115 |

INDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Composição do corpus..... | 43 |
| Quadro 2 - Estados do Brasil em que ocorreram as pesquisas..... | 44 |
| Quadro 3 - Corpus dos artigos analisados..... | 45 |
| Quadro 4 - Classificação das revistas no qual as publicações foram realizadas nos estratos do Qualis Periódicos-Capes (Educação) por quadriênios..... | 47 |
| Quadro 5 - Caracterização da abordagem metodológica e objeto das pesquisas | 47 |
| Quadro 6 - Atributos de um líder servidor, conforme Hunter: | 71 |
| Quadro 7 - Quadro palavras evocadas por frequência e Ordem de Importância. | 117 |
| Quadro 8 - Espaços de participação dos líderes de turma..... | 126 |
| Quadro 9 - Grau de avaliação do lugar do líder de turma. | 128 |
| Quadro 10 - Avaliação das relações..... | 129 |

INDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Distribuição dos líderes de turma por sexo. | 100 |
| Tabela 2 - Distribuição dos líderes de turmas por série do ensino médio. | 101 |
| Tabela 3 - Distribuição dos líderes de turmas por faixa etária de idade..... | 101 |
| Tabela 4 - Autodeclaração da cor/raça dos líderes de turma. | 102 |
| Tabela 5 - Distribuição dos líderes de turma por localidade de moradia. | 103 |
| Tabela 6 - Distribuição dos líderes de turma por principal fonte da renda familiar..... | 103 |
| Tabela 7 - Distribuição dos líderes de turma por valor mensal da renda familiar..... | 104 |
| Tabela 8 - Caracterização do perfil dos líderes de turmas participantes da pesquisa..... | 105 |

INDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Líderes de turmas que querem ser líder de turma novamente..... | 120 |
| Gráfico 2 - Avaliação da experiência da liderança de turma feita pelos líderes de turmas... | 132 |

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ECI - Escola Cidadã Integral
ECI-PB - Escola Cidadã Integral da Paraíba
ALP - Associação Livre de Palavras
PNE - Plano Nacional de Educação
ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
SEECT/PB - Secretaria Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
ECIs - Escolas Cidadãs Integrais
ECITs - Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
CIEPs - Centros Integrado de Educação Pública
CIACs - Centros Integrado de Atenção à Criança
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
CPT - Consultoria Pedagógica de Treinamento
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
PRONAICA - Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança
CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança
SEB - Secretaria de Educação Básica
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação Básica
ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica
ECIS - Escola Cidadã Integral Socioeducativas
CRIA - Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
TGE - Tecnologia de Gestão Educacional
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ED - Entrevista em Dupla
LT - Líder de Turma

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.2 A Praxiologia de Bourdieu e a Representação Social de Serge Moscovici no estudo sobre a identidade | 14 |
| 1.3 Estrutura da dissertação | 19 |
| 2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL | 20 |
| 2.1 Entre concepções e propostas | 21 |
| 2.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro | 28 |
| 2.3 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)..... | 30 |
| 2.4 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)..... | 34 |
| 2.5 Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC)..... | 36 |
| 2.6 Programa Mais Educação | 38 |
| 3 LÍDERES DE TURMA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA..... | 42 |
| 3.1 Delineamento metodológico | 42 |
| 3.2 Resultados | 44 |
| 3.3 Análise qualitativas dos artigos sobre liderança e representação de turma | 48 |
| 4 LIDERANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA..... | 59 |
| 4.1 As Teorias da Liderança | 64 |
| 4.2 Teoria de Traços da Personalidade | 64 |
| 4.3 Teoria sobre Estilos de Liderança..... | 65 |
| 4.4 Teorias Situacionais da Liderança | 67 |
| 4.5 Teoria da Liderança Servidora..... | 70 |
| 5 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL DO MODELO ECI | 74 |
| 5.1 Líderes de Turma na ECI, nos materiais do ICE | 82 |
| 5.2 Líderes de Turma nos documentos da Paraíba | 87 |
| 6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 94 |
| 6.1 Campo de pesquisa | 94 |
| 6.2 Caminhos metodológicos adotados | 96 |
| 6.3 Inserção no campo de pesquisa e questões éticas..... | 98 |
| 6.4 Perfil dos líderes de turma pesquisados | 99 |
| 7 TORNAR-SE, SER, FAZER: O LÍDER DE TURMA | 107 |
| 7.1 Ingresso na liderança: um processo diferencial do se tornar | 107 |

| | |
|---|-----|
| 7.2 Os líderes de turma através dos desenhos e das suas interpretações: primeiras aproximações do cotidiano | 110 |
| 7.3 Ser líder de turma: uma questão de responsabilidade e respeito. | 116 |
| 7.2.1 Elementos do núcleo central: responsabilidade e respeito | 117 |
| 7.2.2 O Sistema Periférico..... | 122 |
| 7.4 O fazer e a experiência que formam o líder de turma..... | 125 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135 |
| REFERÊNCIAS | 138 |
| APÊNDICES | 150 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO | 151 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA EM DUPLA..... | 155 |

1 INTRODUÇÃO

O ensino de tempo integral oferecido nas escolas públicas é uma realidade datada no Brasil desde os anos de 1950 com a aplicação, por Anísio Teixeira, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro no Estado da Bahia. Mais recentemente, com a Lei 14.640, aprovada em 31 de julho de 2023, criou-se o “Programa Escola em Tempo Integral” que prevê assistência técnica e financeira para incentivar a matrícula no ensino básico de tempo integral. Vale destacar que a referida Lei é vista como uma estratégia para que se possa alcançar a meta proposta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O PNE, instituído em 2014 e com vigência até 2024, dispõe de 20 metas, dentre as quais a meta 6 propõe que a educação em tempo integral seja oferecida em no mínimo 50% das escolas públicas, a fim de atender a pelo menos 25% dos estudantes que frequentam a educação básica.

No contexto do Estado da Paraíba, para alcançar a meta mencionada, foi implantado nas escolas estaduais, entre os anos de 2016 e 2018, o modelo de educação em tempo integral Escola Cidadã Integral (ECI). O ensino de tempo integral implantado nas escolas estaduais da Paraíba foi inspirado no modelo “Escola da Escolha”, do Estado de Pernambuco. Conforme Magalhães (2008), a origem do modelo pedagógico que originalmente se chama “Escola da Escolha” ocorreu no Estado de Pernambuco, na cidade de Recife, com a experiência de revitalização do Ginásio Pernambucano. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi responsável por estabelecer uma parceria com o Governo do Estado de Pernambuco para que as reformas do Ginásio incluíssem não somente a estrutura física, mas também ocorresse uma reestruturação pedagógica. Esta iniciativa trouxe significativas mudanças em termos de conteúdo, métodos e gestão. Assim, com base nessa primeira experiência, o modelo foi posteriormente expandido e implantado em outras escolas de Pernambuco e até em outros Estados, como na Paraíba.

As escolas estaduais da Paraíba que foram adotando o modelo fizeram, simultaneamente, a expansão do tempo escolar parcial para o integral e implantaram ações pedagógicas para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Isso promoveu diversas mudanças na estrutura pedagógica das escolas, a partir das quais a gestão, os professores e estudantes passaram a ter novas atribuições. No que diz respeito aos estudantes, surge uma nova figura de alunado, em que as ideias de protagonismo e liderança estudantil estão interligadas. Essas ideias vêm expressas em alguns dos documentos norteadores do modelo, que colocam os alunos líderes do ensino médio como os responsáveis por proporcionar um melhor convívio no

ambiente escolar. Nesse sentido, esses líderes seriam os principais representantes dos interesses de sua turma e mediadores nas relações entre os alunos e a gestão escolar.

Conforme o caderno *Modelo pedagógico do ICE* (2019c), os estudantes devem desempenhar um papel ativo de protagonismo, o que pode ser alcançado, dentre outras formas, quando os estudantes experimentam a experiência da liderança estudantil. Acrescenta-se com a *Cartilha de Formação de Líderes* (2019) que os líderes devem executar a função de protagonista, empenhando-se em buscar boas relações de convivência para todos da escola. Com a publicação da Instrução Normativa da Secretaria Estadual da Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) n. 002/2022 foi definido que cada turma terá seu representante escolhido pelas eleições de líderes, reforçando que uma das atribuições e responsabilidades do líder de ensino médio é que ele precisa ser o elo entre a sua turma e a gestão da sua escola.

Com base nisso, percebe-se que existe a ideia da liderança estudantil como uma forma de alcançar o protagonismo dos estudantes, isso porque ser protagonista é incitado como um dever a ser cumprido pelos líderes de turma. Ademais, é acrescentado o interesse nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, implicando na obrigação, por parte dos líderes de turma, de explorar meios que condicionem o bem-estar social das pessoas na escola. A escolha dos estudantes para a liderança de turma é realizada por meio de eleições anuais. A votação é feita pelos alunos, que elegem um representante para a sua turma. O aluno eleito como líder de turma não recebe nenhuma remuneração por seu trabalho, sendo responsável por fazer o intermédio entre a parte que representa, os estudantes que compõem a sua turma, e a parte relacionada à gestão escolar. Vale destacar que, no modelo ECI, as instituições de ensino têm a incumbência de realizar as eleições e fornecer formação para os líderes. Os materiais utilizados, nesta formação, são produzidos pelo ICE e pela SEECT/PB, e neles encontramos a ideia do líder servidor.

Posto isso, percebe-se que o aluno líder de turma enfrenta demandas específicas na instituição de ensino que, nos documentos norteadores do modelo, são colocados para exercer protagonismo. Contudo, é preciso atentar-se para os fatores de como o processo de liderança estudantil, na prática, é conduzido, interpretado e produzido. Esses fatores são importantes para a constituição da identidade estudantil dos sujeitos, tendo em vista que a liderança introduz marcas distintivas, sobretudo em relação aos seus pares e no lugar que ocupa na instituição escolar.

Os estudos sobre os líderes de turma no contexto educacional ainda são escassos. Além disso, investigar a representação dos líderes de turma na realidade das Escolas Cidadãs Integrais

na Paraíba podem nos oferecer subsídios para compreendermos como esse modelo têm guiado no cotidiano as práticas de liderança nas escolas e a própria gestão do cotidiano da sala de aula e escolar. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a constituição da identidade do líder estudantil no âmbito do ensino médio no modelo ECI-PB, no contexto da 2^a Gerência Regional de Ensino da Paraíba, tendo por base a experiência e os significados atribuídos pelos líderes de turma. Como objetivos específicos: a) investigar a compreensão do ser e do atuar como líder no contexto escolar, considerando o lugar que ocupa nessa instituição e nas relações com os atores escolares (gestor, coordenadores, professores) e demais estudantes; b) analisar as representações do ser líder estudantil, a partir da perspectiva dos que são líderes de turma.

Dessa forma, a presente pesquisa é relevante porque é preciso refletir sobre o caráter pedagógico com que os projetos de sujeitos e de sociedade, que fundamentam as práticas pedagógicas orientadas pela noção de protagonismo/liderança juvenil, têm sido conduzidos. Saliente-se que a forma como essas noções são concretizadas tanto podem favorecer a ampliação da cidadania e da democracia quanto podem significar apenas o repasse de tarefas. Desse modo, ao analisar a constituição da identidade dos sujeitos que são líderes de turmas, teremos a possibilidade de encontrar noções que guiam essas práticas educativas.

O interesse em investigar esse tema surge pela experiência acadêmica, na graduação de Pedagogia, quando atuei como pesquisadora voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no Campus III, cidade de Guarabira. Na coleta de dados da pesquisa denominada “As Implicações do Ensino Remoto no Cotidiano, na Saúde e na Aprendizagem de Adolescentes e Jovens de Escolas Públicas da Microrregião de Princesa Isabel-PB”, no ano de 2022, ocorreram as entrevistas em grupo com os alunos que cursaram os anos finais do ensino fundamental e ensino médio no formato remoto. Nas quatro escolas do modelo ECI da 11^a Gerência Regional de Ensino, os alunos que participaram das entrevistas para relatar a experiência do ensino remoto eram líderes de turma. Isso proporcionou um contato maior com esse grupo de alunos no período dessa pesquisa.

Acentua-se que os líderes de turmas, no decorrer das entrevistas, trataram de questões que foram além do período do ensino remoto. Suas falas demonstraram o que, na percepção deles, era vivenciar a liderança de turma na ECI. Contudo, essas questões não puderam ser aprofundadas, pois o foco da pesquisa no PIBIC era o ensino remoto. O que pude constatar, a partir dos relatos dos líderes de turma, é que tal função demanda um nível de responsabilidade específica. Dessa forma, ao refletir sobre essas responsabilidades e considerar o significado que

os estudantes atribuem à liderança estudantil, pude perceber que há marcas específicas que estão presentes na prática educativa no processo de execução da liderança estudantil, que, consequentemente, influenciaram na constituição do processo identitário desses estudantes.

Diante disso, visamos aprofundar no presente trabalho questões relativas aos seguintes problemas: como esses adolescentes que assumem a liderança de turma produzem e reproduzem essa identidade em sua trajetória de vida? Qual ou quais as representações sociais que elaboram sobre essa identidade, tendo por parâmetro o contexto institucional das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) na Paraíba, especificamente na 2^a Gerência Regional de Ensino, entrecruzadas pelas culturas do campo e da cidade? Como as diferentes propostas curriculares do Ensino Médio Regular e de Ensino Médio Técnico impactam a liderança, inclusive em um contexto de mudanças na última década nessa rede?

Assim, partimos da hipótese de que a experiência da liderança estudantil pode desenvolver significativamente a autonomia dos sujeitos. Todavia, em outra direção, pode se desenvolver somente uma subordinação dos sujeitos aos processos burocráticos escolares. Sem espaço para reflexão e participação efetiva nas atividades que lhes são atribuídas, os sujeitos são sobrecarregados com tarefas. Diante disso, a seguir, discorremos sobre os aportes metodológicos que guiam nossos pressupostos investigativos para desenvolver este trabalho.

1.2 A Praxiologia de Bourdieu e a Representação Social de Serge Moscovici no estudo sobre a identidade

Para a realização desta pesquisa, iremos lançar mão da teoria do mundo social (praxiologia) de Pierre Bourdieu e da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Um modelo teórico inicial que aproxima essas duas abordagens foi proposto por Domingos Sobrinho (2016), no Brasil, assim como outros pesquisadores também o fizeram: Lira (2019), Villarreal (2019), Abdalla e Bôas (2019), e Lima e Campos (2019). Aqui, indicamos alguns conceitos cruciais que fundamentam a nossa pesquisa, como os conceitos de Campo e *Habitus* de Bourdieu e o de Representações Sociais de Moscovici. Para o primeiro autor, as identidades se processam pela diferença, por meio de classificações e distinções que determinam a posição dos agentes e dos grupos em suas relações com os demais em um determinado campo social.

Nesse sentido, Bourdieu (1996) explicita que criou o conceito de **Campo** para tratar da descrição do espaço social global, mas acentua que o conceito de campo também se refere a um campo de forças, ou como um campo de lutas. No qual implica que os agentes, a partir da sua posição no campo, tenham necessidade de se enfrentar para conservar ou transformar a sua

estrutura. Assim, os agentes conquistam e mobilizam diferentes capitais (culturais, sociais, econômicos e simbólicos) e isso, no contexto desta pesquisa, decorre em um processo institucional de legitimação dos líderes de turma, auferido pela autoridade escolar legítima (Cuche, 1999), tendo por base o processo de escolha dos pares. Portanto, estudantes líderes de turma recebem determinadas marcas identitárias (em um sentido simbólico) da instituição escolar, dos agentes e dos próprios colegas.

O conceito de ***Habitus*** é definido por Bourdieu (2004) como dois sistemas de estrutura, que funcionam simultaneamente, um deles é responsável pela produção de práticas, e o outro sistema é responsável pela apreciação e percepção da prática. As operações desses dois sistemas expressam a posição social em que foram criados. Assim, cabe observarmos que o campo diz respeito ao espaço social, sem esquecer que os agentes não são passivos neste espaço. O campo se configura com disputas e lutas internas entre os agentes para assegurar que a estrutura seja mantida ou transformada. É preciso destacar que os conceitos de campo e *habitus* não são independentes um do outro. Uma vez que o *habitus* é característico e compartilhado entre os agentes do grupo, no seio do campo.

O *habitus* trata-se de formas de ser, de agir, de sentir, de disposições incorporadas, de esquemas de percepção e de ação que mobilizam os agentes (Lira, 2007). Nesse sentido, Bourdieu (2003) explicita que o *habitus* possui três dimensões fundamentais: o ***ethos***, a ***hexis***, e o ***eidos***. Consoante o autor, o *ethos* constitui uma dimensão ética, organizada a partir de um sistema de princípios práticos. A *hexis* é o *habitus* corporal expresso no comportamento e gestos dos agentes. Já o *eidos*, segundo Bourdieu (2007), é o *habitus* em forma de um pensamento em particular. Com isso, essas dimensões demonstram que os agentes introduzidos no campo social podem expressar o *habitus* em sua prática tanto a partir de expressões corporais como podem ser orientados por pensamentos específicos.

Desse modo, justificamos que os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu nos auxiliam para compreender as semelhanças e diferenças entre os líderes, os liderados e os agentes escolares. Todavia, recorremos ainda às Representações Sociais de Moscovici para percebermos o *habitus* da liderança de turma representado pelo grupo de líderes de turmas estudados. E mais, a partir das representações sociais, analisar a constituição identitária dos pesquisados. Nesse sentido, partimos do princípio de que os líderes de turmas elaboram suas representações a partir do que experienciam na prática, ou seja, no exercício do seu *habitus* na liderança.

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliativas que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social (Bourdieu, 2004, p. 158).

Para compreender o processo de representação social é preciso considerar o que afirma Jodelet (1991, p. 43) que define uma **representação social** como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Tal processo é o resultado, conforme Jovchelovitch (2011), da tríade dialética entre EU-OUTRO-OBJETO. Nesse sentido, segundo Moscovici (2015), a representação social é elaborada a partir de dois mecanismos definidos como **Objetivação e Ancoragem**. Na objetivação, o sujeito transforma aquilo que é abstrato em algo concreto, ou quase concreto, fazendo a transferência daquilo que se encontra na mente para algo que esteja no mundo físico. Nos mecanismos de ancoragem há a tentativa de ancorar ideias novas no intuito de condensar categorias e figuras que lhe são comuns, ou seja, introduzi-las em um ambiente considerado familiar.

Jodelet (1989) afirma que a objetivação decompõe-se em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. No caso das duas primeiras, expressam-se, especialmente, como resultado da comunicação e das restrições, relacionadas ao sentimento de pertença social do indivíduo, referente à escolha e agenciamentos dos elementos que constituem a representação. Já na naturalização, esta é responsável por fornecer noções de valor a partir de realidades concretas, sendo diretas para serem legíveis e utilizáveis nas ações praticadas sobre o mundo e também sobre os outros. Diante disso, o processo de objetivar o que está na mente para o mundo exterior envolve o sentimento de pertencimento de grupo e utiliza a noção daquilo que pode ser feito em ações no mundo e no outro. Ademais, a ancoragem assenta-se na busca pela familiaridade.

Mazzotti (2008) explica que é no cotidiano das interações sociais que se cria o universo consensual, contexto no qual são produzidas e comunicadas novas representações. Dentro desse universo, tais representações não são consideradas como meras opiniões, são reconhecidas como verdadeiras “teorias” do senso comum, com construções esquemáticas que visam conseguir representar o objeto, favorecer a comunicação e guiar as condutas. Tais “teorias” colaboram na constituição da identidade do grupo e no sentimento de pertença do sujeito ao grupo. Diante disso, a partir da representação dos líderes de turma, forjadas no cotidiano do universo consensual, temos a possibilidade de estudar sobre a identidade do grupo e identificar o sentimento de pertencimento que possuem em relação ao grupo.

Além disso, para estudar a representação do referido grupo, é necessário considerarmos as três dimensões que envolvem a representação como conteúdo do conhecimento. Moscovici (1976) considera que as representações sociais, como conteúdos do conhecimento, possuem três dimensões fundamentais dependentes: **a informação, o campo e a atitude**. A informação refere-se ao conhecimento que o grupo possui sobre o objeto. O campo trata do conjunto de atributos do objeto que será considerado pelo grupo. Enquanto a atitude diz respeito à orientação global do grupo frente ao objeto. Assim, no contexto do nosso estudo, na informação percebemos, nas representações dos líderes de turma, o conhecimento que possuem sobre o que é ser líder de turma. No campo, a partir das representações dos líderes de turmas, conseguimos compreender como o grupo organiza o conjunto de fatores considerados por eles sobre ser líder de turma. E na atitude, o grupo de líderes de turma demonstram sua orientação global frente a como representam ser líder de turma.

Ademais, lembramos que os campos sociais colocam os grupos em dinâmicas de embate. Isso faz com que o *habitus* e a representação também não sejam estáticos e a experiência produza, entre os grupos, conhecimentos diversificados. A respeito disso, há o estado de **polifasia cognitiva**. Para Jovchelovitch (2011), esse conceito, proposto por Moscovici, consegue apresentar para o pesquisador um panorama que compreende o jogo representacional assentado na diversidade de saberes que compõem uma polifasia dentro dos campos simbólicos das identidades. E também naquilo que é relevante para os agentes, nos processos de comunicação entre os agentes grupais e/ou individuais, e nas representações consolidadas historicamente.

Com isso, refletirmos que o aporte dos conceitos de Moscovici e Bourdieu nos dá subsídios suficientes para estudar a identidade dos líderes de turmas, visto que, simultaneamente, as representações sociais, conforme Deschamps e Moliner (2009) são marcadores, produtos e regulações da identidade. Para mais, Domingos Sobrinho (1998) acentua que, diante da elaboração das representações dos distintos objetos em competição, um grupo específico vai constituindo as marcas particulares de sua identidade. A teoria das representações sociais coopera para favorecer as pesquisas de identidades coletivas, quando combinadas com a praxiologia de Bourdieu, assentada no conceito de campo e de *habitus*.

Deste modo, o conceito de representações sociais é meio imprescindível para que se possa estudar o ponto de vista dos sujeitos sobre si enquanto um grupo de pertencimento que se distingue dos demais. Segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 27) “[...] o indivíduo se percebe como idêntico de si mesmo, isto é, ele será o mesmo no tempo e no espaço, mas também é isto que o especifica, o singulariza em relação aos outros”. Além disso, também teríamos a

identidade social que se caracteriza, conforme Deschamps e Moliner (2009, p. 27), como “[...] um sentimento de semelhança entre as pessoas de mesma pertença”. Contudo, vale salientar que essa distinção entre o pessoal e o social não é dicotômica. Conforme Fischer (2002), a **identidade** é o centro de vinculação entre o pessoal do sujeito e a concepção que possui de si próprio e o agrupamento dos aspectos que, no âmbito social no qual está inserido, atuam acerca dele.

Para Deschamps e Moliner (2009), as representações identitárias estabelecem a base do sentimento de identidade, derivam de amplos processos de cognição social, de poder e de diferenciações em jogo, mobilizando os afetos e sentimentos. Conforme Domingos Sobrinho (1998, p. 119) a identidade se constitui em uma “[...] dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança”. Portanto, a identidade é formada por fatores próprios dos indivíduos e dos grupos sociais que integra. Apreender esses fatores, a partir da representação social, cujos próprios sujeitos produzem, possibilita captar os traços que diferenciam e assemelham esses sujeitos. Com relação àquilo que os assemelham, é possível refletir sobre as contribuições que o grupo disponibiliza para a construção de identidade dos sujeitos.

No âmbito da liderança estudantil, a representação social que esse grupo pode fornecer, sobre eles mesmos enquanto sujeitos constituintes de um grupo, favorece que percebemos aspectos que influenciam a constituição da identidade dos alunos líderes de turma. Isso porque as **representações identitárias**, segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 81) “[...] autorizam, ao mesmo tempo que as cristalizam, as comparações, as semelhanças e as diferenciações”. Por conta disso, perceber, descrever e refletir a respeito das vivências que a liderança estudantil proporciona para os estudantes é fundamental para podermos compreender as marcas específicas firmadas na sua identidade. Vale ressaltar que a dinâmica em que ocorre a representação social não está inserida em um contexto vazio. Esta, por sua vez, é encontrada em um ambiente que integra sujeitos localizados em um tempo e espaço particular, influenciando, tanto individual como coletivamente, na forma como suas representações sociais serão desenvolvidas. Em vista disso, justificamos a importância de incluir o conceito de *habitus* no estudo de representação social e identidade. Prosseguirmos no tópico seguinte, com a descrição da organização sistemática dos capítulos deste trabalho.

1.3 Estrutura da dissertação

Nos tópicos anteriores, introduzimos nosso objeto de estudo e apresentamos os objetivos e hipóteses. Também discorremos sobre os aportes metodológicos utilizados em nossa investigação. Agora, partiremos para os levantamentos e discussões que englobam nossa temática de estudo, considerando que nosso objeto está inserido em um contexto de ensino em tempo integral. No capítulo 2, apresentamos os principais modelos de ensino em tempo integral que já foram instaurados no Brasil. Posteriormente, no capítulo 3, com o intuito de termos um levantamento sobre como os estudos sobre a temática da liderança de turma estão situados, realizamos uma revisão sistemática de estudos publicados em formato de artigos científicos.

Em seguida, no capítulo 4, conceituamos a categoria de líder, a partir das principais teorias sobre liderança, incluindo a teoria preconizada no modelo ECI ,encontrada nos documentos oficiais, procedimento que é importante para podermos refletir sobre as diferentes perspectivas de liderança. No capítulo 5, dedicamo-nos a uma maior aproximação do nosso objeto, com um mapeamento bibliográfico e documental do modelo ECI, incluindo uma análise documental das matérias de formação para os líderes de turma. Depois, com o capítulo 6, realizamos a descrição do percurso metodológico e do lócus da pesquisa e discorremos sobre o perfil dos pesquisados. No capítulo 7, apresentamos os dados construídos empiricamente na ALP; questões abertas e objetivas do questionário; desenhos e transcrições das entrevistas em dupla. Ao final, concluímos com nossas considerações finais a respeito deste estudo.

2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação de tempo integral, no Brasil, surge na forte influência e pioneirismo de Anísio Teixeira, com a implantação de uma dessas primeiras escolas em nosso meio. Conforme Cardoso e Oliveira (2019), na década de 50, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, instaurado no Estado da Bahia. Por conseguinte, outros idealizadores em contextos diferentes formularam propostas, implantadas no decorrer das décadas subsequentes, e contribuíram significativamente para o desenvolvimento da educação de tempo integral no Brasil.

Segundo Coelho (2009), surgiram entre as décadas de 80 e 90 os denominados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, e os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) de abrangência nacional. Ainda com surgimento entre essas mesmas décadas, foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que conforme Paro *et al.* (1988) surgiu em 1986 no Estado de São Paulo.

Acrescentamos que, na contemporaneidade, conforme Gadotti (2009), o tema escola de tempo integral é sempre rapidamente vinculado à aplicação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como a Escola-Parque de Anísio Teixeira e também os CIEPs formulados por Darcy Ribeiro. Isso demonstra o destaque que esses modelos de educação em tempo integral possuem por serem os primeiros a criarem uma ideia de educação integral na aplicação de diversas atividades que iriam além do desenvolvimento cognitivo e fundamentadas na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

No contexto mais atual, o desenvolvimento da educação de tempo integral tem sido evidenciado por políticas educacionais de nível nacional, como o Programa Mais Educação, criado em 2007, responsável por implantar em escolas municipais e estaduais, a fim de garantir a expansão da jornada do tempo de permanência dos discentes na escola. Como citamos anteriormente, na introdução deste trabalho, a educação em tempo integral consta como uma meta no PNE (2014-2024).

Este capítulo foi dividido em três momentos. Em um primeiro momento, discutiremos sobre o desenvolvimento da educação de tempo integral no Brasil a partir da contribuição do intelectual Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Movimento da Escola Nova, que se inspirou nos pressupostos educacionais de John Dewey. No segundo momento, traremos algumas experiências de educação em tempo integral marcantes para o contexto brasileiro, enfatizando o pioneirismo de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e incluindo outras propostas que posteriormente foram surgindo e tornaram-se alvos importantes para

compreender o percurso e características do desenvolvimento da educação integral no Brasil, como os CIEPs, o PROFIC e os CAICs. Por fim, no terceiro momento, abordaremos o Programa Mais Educação e sua influência para o âmbito nacional. Esperamos tratar dos fundamentos que permeiam e influenciam esse ideário pedagógico, assim como discutir sobre os vieses possíveis das propostas pedagógicas da educação de tempo integral.

2.1 Entre concepções e propostas

O conhecimento sobre as diferentes concepções que uma proposta pode assumir quando se trata de oferecer atendimento escolar em tempo integral é de suma importância para compreendermos o caráter das ideias, concepções e práticas na conjuntura de espaços escolares pensados para atender a formação dos alunos. Por conta disso, é necessário entender que diversas concepções podem ser utilizadas como guia para a proposta adotada, inclusive existe uma variedade de termos e formas em que o tempo integral pode ser concebido. Por isso, vale a pena citar a definição dos termos “educação de tempo integral” de Cavalieri (2010) e “educação integral” de Moll (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Escola de tempo integral. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, fisico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (*apud* Leclerc; Moll, 2012, p. 39)

É importante ressaltar que as convicções e demandas influenciam o modo como é concebida a educação de tempo integral empregada no contexto. Por isso, mais tempo na escola pode, ou não, significar o desenvolvimento de uma educação integral. Desse modo, ao estudar sobre este tema, é preciso nos situarmos com pelo menos algumas das concepções encontradas no desenvolvimento da educação em tempo integral.

Nas contribuições para a produção de trabalhos que tratam sobre a educação de tempo integral, Cavaliere (2007) conseguiu identificar quatro concepções principais:

a) *assistencialista* - que enxerga a escola de tempo integral como uma instituição para atender aos que não possuem privilégios, responsável por preencher todas as necessidades de formação dos estudantes, uma instituição que fica no lugar da família e não considera o conhecimento o mais importante. O que é realmente importante é preencher o tempo e socializar de forma básica;

b) *autoritária* - no qual a instituição de ensino em tempo integral transforma-se em um atendimento que visa prevenir a criminalidade;

c) *democrática* - a escola de tempo integral se empenha em cumprir uma função emancipadora, utilizando o tempo integral para garantir uma educação eficiente a partir de um enfoque cultural, aprofundando o saber, o senso crítico e as experiências de democracia. Passar mais tempo na escola promoveria a melhoria dos resultados sobre os conhecimentos na escola que serviria de instrumento para emancipar os estudantes.

d) *multissetorial* - não depende de uma estrutura da escola de ensino em tempo integral, porque entende que é possível ser realizada fora do espaço escolar. Ou seja, para ser tempo integral não é necessário ocorrer apenas em uma instituição.

Essas concepções são usadas para justificar e estruturar uma proposta de tempo integral na escola. Com isso, percebemos que o tempo integral é compreendido em modelos de escolas com jornadas integrais que podem assumir diferentes abordagens, evidenciando variedade de abordagens que contemplam esse cenário. Além disso, a elaboração dessas concepções acompanha formatos institucionais de educação em tempo integral, contemplando princípios de focos diferentes quando relacionados à educação para formação integral.

Segundo Vital e Urt (2019) entre a variedade de percepções que visam uma educação integral quatro delas se concentram em: a) uma educação integral como padronização de sistematização do currículo; b) a educação integral envolvida no preceito de um currículo estruturado na produção do viver sobre as experiências e no aprendizado de temas a partir de projetos; c) a educação integral para garantir uma formação dos sujeitos em seus aspectos múltiplos; e, por fim, d) uma educação integral correlacionada com o tempo integral de jornada escolar.

Diante disso, dois pontos nos chamam a atenção. O primeiro é que a educação integral e tempo de jornada educacional estão associados no sentido de um maior tempo de atendimento educacional. Assim, ter alunos o dia todo na escola significa mais tempo para oferecer atividades de formação global para os estudantes, dando possibilidades para desenvolver uma educação integral. O segundo nexo encontrado está nos pressupostos da educação integral para organização do currículo, valorização das experiências e formação ampla do sujeito

pressuposto. Estes pressupostos estão intimamente relacionados aos preceitos de educação elaborados por John Dewey. Devemos frisar que, de acordo com Cavaliere (2007), o ideal de Dewey e o pressuposto pragmatista que ele reproduz têm um potencial de enorme valor e formulação de base para a constituição das escolas de tempo integral.

Em síntese, a ideia de John Dewey sobre educação partiu da crítica ao ensino tradicional, no qual os alunos eram vistos como receptores passivos do conhecimento. Em contramão a essa ideia, Dewey acreditava que a construção do conhecimento deveria ser estabelecida ativamente pelos estudantes a partir da experiência. As escolas com o ensino tradicional não davam conta de garantir uma formação para as demandas da sociedade. Isso porque, conforme Silva, Rodrigues e Moura (2016, p. 4), na concepção deweyana “[...] a educação é um processo de vida, então cabe à escola, sendo a forma e o lugar atual da educação que deve representar necessariamente a experiência cotidiana dos sujeitos e da sociedade.”

Assim, Dewey enxergava que havia a necessidade de existir escolas que fizessem uma ponte entre o conhecimento e a vida. Nesse sentido, de acordo com Freitas e Figueiredo (2020) a educação para Dewey está pautada em dar respostas para as necessidades da vida, conseguindo superar a superfície exclusiva da educação tradicional, apoiada na premissa de “reconstrução social” por meio da criação de novas práticas, e em consequência, novos modelos institucionais. Isso significa que “[...] a teoria de educação de Dewey insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida.” (Teixeira, 2010, p. 61)

É importante entender que, na dimensão da contribuição da experiência para aprendizagem pautada na vida, esta não seria concebida por qualquer vivência. Existem diversas maneiras de conceber as experiências, e a maneira como elas ocorrem influenciam na formação do sujeito. Por isso, ressaltamos que, conforme Cavaliere (2002), na concepção de Dewey a experiência se dá de várias formas, o modo como ocorre essa experiência influencia a aprendizagem. Dewey entendia que seriam as experiências significativas, denominadas por ele como “reflexivas”, que ficariam responsáveis por promover o desenvolvimento de modo intencional e consciente dos que nela integram.

Em outras palavras, a escola para Dewey tinha o papel de proporcionar vivências baseadas em experiências significativas para os estudantes, resultando na reflexão consciente dos estudantes a partir dessas experiências. Sendo assim, cabe à escola ser um espaço de educação para reconstrução contínua das experiências, que conforme Teixeira (2010, p. 54): “Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições

da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.”

A visão de Dewey fez surgir uma nova concepção de educação, que valoriza as vivências e a produção de experiências para a aprendizagem. Além disso, segundo Pereira *et al.* (2009), Dewey propôs que a aprendizagem tivesse como base problemas ou situações focadas intencionalmente para causar questionamentos e desequilibrar, ou inquietar, intelectualmente. Chamado de método “dos problemas”, buscava valorizar as experiências concretamente e problematizá-las, gerando na prática motivações sólidas para estimular o cognitivo e promover a criatividade nas escolhas e soluções feitas pelos estudantes.

Nesse sentido, os métodos de ensino foram compreendidos por Dewey como fatores importantes para garantir uma aprendizagem ativa e criativa. O foco estava em assegurar que os estudantes fossem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a intencionalidade consistia em despertar a criticidade e a busca por soluções nas questões colocadas entre a vivência das experiências significativas produzidas.

Ao abordar uma educação que ocorresse nesses moldes, Dewey desenvolve uma concepção de educação que vai além dos aspectos cognitivos, partindo para um desenvolvimento integral que coloca os estudantes como centro no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a escola e o professor passam a ser os principais responsáveis por garantir um ambiente que favoreça a aprendizagem nos seus múltiplos aspectos. Sobre o professor, ressaltamos que conforme Teixeira (2010, p. 64): “O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”.

Por conseguinte, com as contribuições de Dewey, surgem fundamentos teóricos suficientes para que se possa elaborar e aplicar uma educação integral. No Brasil, a concepção de educação de Dewey tem grande influência na criação e implementação de escolas em tempo integral, inspirada na educação integral proposta por Anísio Teixeira. Coelho (2008) aponta que Anísio Teixeira, ao implementar a escola pública de tempo integral, tem como objetivo desenvolver uma educação global, o que a autora acredita, está bem próximo do que é uma educação integral.

Vale ressaltar que a formulação de Anísio Teixeira foi influenciada principalmente por aspectos de sua formação. Conforme Cavaliere (2010), em 1928, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, Anísio Teixeira teve conhecimento sobre as teorias de John Dewey e W. H. Kilpatrick, o que influenciou sua formação profundamente, dando-lhe arcabouço teórico e filosófico para elaborar um projeto com o propósito de fazer uma reforma na educação do

Brasil. Por conta disso, existe uma ligação das teorias de Dewey com as ideias propostas por Anísio Teixeira para aplicar uma formação ampla nas escolas públicas.

Em seu livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* escrito no ano de 1968 encontrasse facilmente preceitos fundamentais da filosofia da educação de Anísio Teixeira, baseado com os conceitos de democracia e experiência presente em Dewey. Durante todo o tempo em que Anísio se dedicou à causa educacional pode se perceber sua conexão com o ideário deweyano. (Silva; Rodrigues; Moura, 2016, p. 7)

Em suma, as obras de Dewey serviram como base teórica para o trabalho de Anísio Teixeira na educação brasileira. No entanto, Coelho (2014) salienta que, apesar de John Dewey ter um papel relevante no cenário educacional do Brasil, especialmente por ter sido uma fonte de inspiração para as ideias de Anísio Teixeira, os ideários educacionais dos dois teóricos apresentam grande similaridade. Anísio Teixeira não ficou limitado a somente reproduzir as ideias de John Dewey, pois foi responsável por criar uma vertente pedagógica particular para a educação do Brasil.

É importante ressaltar que Anísio Teixeira as incorporou no Brasil conforme a necessidade que o contexto pedia e aprimorou no que ele julgava necessário. Assim, as ideias de John Dewey em que Anísio Teixeira está baseado são apontadas por Cavaliere (2010, p. 255), que cita: “A possibilidade de mudança de mentalidade está apoiada, em Anísio Teixeira, no pragmatismo deweyano, isto é, numa pretensão de que seja possível, nas vivências cotidianas, a reconstrução da experiência, para que o protagonismo dos indivíduos é peça fundamental”.

Anísio Teixeira foi um dos educadores que esteve envolvido na verdadeira cruzada pela construção de sistemas escolares públicos, expressa no movimento das reformas estaduais das décadas de 20 e 30. Ele foi um dos signatários do Manifesto da Escola Nova (1932) que dirigido ao povo e ao governo delineava todo um programa de renovação da educação escolar, que deveria responder – ajustando-se e direcionando – às transformações sociais decorrentes do processo de industrialização e modernização do País. A escola “tradicional” que servirá para a educação das elites seria incapaz de atender às necessidades da maioria da população brasileira, nesta nova conjuntura. (Brandão, 1999, p.96)

Como podemos notar, Anísio Teixeira reconheceu que a escola tradicional já não dava conta de formar cidadãos capacitados para as demandas da sociedade, e percebeu a necessidade de reconstruir experiências que levassem ao protagonismo dos estudantes. Vale ressaltar que a corrente de pensamento pedagógico que Anísio Teixeira adotou no Brasil concordava com as críticas que John Dewey fez ao modelo educacional tradicional. Isso resultou para que Anísio

Teixeira defendesse uma educação integral, no campo educacional brasileiro, oferecida em uma jornada de tempo integral, capaz de garantir uma formação completa.

Segundo Silva, Rodrigues e Moura (2016), o pragmatismo deweyano influenciou Anísio Teixeira e outros pensadores educacionais do Brasil na defesa da criação de instituições escolares de tempo integral como meio para garantir a qualidade da educação pública na escola. Assim, a concordância entre Anísio Teixeira e outros intelectuais educacionais foi que a permanência dos alunos em jornadas de tempo integral na escola seria a solução para que as escolas públicas brasileiras tivessem uma educação de qualidade.

Como já adiantamos, a tarefa de pensar e organizar a primeira escola pública de tempo integral no Brasil foi realizada por Anísio Teixeira, que se tornou o pioneiro nessa área. Certamente, a tarefa de criar um modelo de educação integral no Brasil não seria tão simples. Por conta disso, Cavaliere (2010) aponta que com relação à ideia de expandir o tempo nas escolas para o tempo integral, Anísio Teixeira reconhecia de forma clara e segura que as escolas deveriam passar por fundamentais mudanças nas características de estruturas do programa, metodológicas e procedimentais.

Motivado pela convicção de que o sistema brasileiro de educação precisava passar por grandes mudanças para poder fornecer uma educação integral, Anísio Teixeira vincula-se como um dos signatários do Manifesto da Escola Nova. De acordo com Cavaliere (2010), nas reformas dos anos de 1920, a defesa em prol da escola executar um papel amplo ganha aprofundamento por pensadores reformistas e surge no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizado em 1932, por 26 pensadores que tinham como proposta a renovação da educação brasileira.

Ainda conforme Cavaliere (2010), o texto do Manifesto cita a “educação integral” pelo menos três vezes. Em uma dessas citações, a educação integral aparece no texto como um direito do cidadão a um ensino público com uma formação que atinja suas múltiplas dimensões. Em vista disso, a educação integral ganha destaque no cenário da educação brasileira. O Movimento da Escola Nova dá início a discussões importantes em função da escola proporcionar que, na prática do dia a dia, ocorra o encontro entre a experiência e vida dos indivíduos.

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua própria prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. (Cavaliere, 2002, p. 251)

O ideário de Anísio Teixeira e a reformulação da educação proposta pelo Movimento da Escola Nova impulsionou o surgimento de discussões para a criação de um modelo educacional de tempo integral no Brasil. Contudo, é necessário salientar que, segundo Pestana (2014), em relação à educação integral e em tempo integral, suas discussões só a colocam como política a partir do Manifesto de 1932, e recebem destaque com o pensamento dos pioneiros da Escola Nova. Porém, somente se concretiza na segunda metade do século XX como uma ação política educacional, devido às ideias de práticas e políticas públicas instauradas por Anísio Teixeira a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, no Estado da Bahia. Com isso, percebe-se que a responsabilidade de criar e organizar a primeira escola de tempo integral ficou a cargo de Anísio Teixeira.

Em vista disso, o Manifesto dos Pioneiros e o Movimento da Escola Nova foram de suma importância para iniciar as discussões e evidenciar a educação de tempo integral como uma política educacional. Contudo, cabe ressaltar que a influência do pensamento liberal deweyano, que contribuiu para o surgimento da Pedagogia Nova, incorporada na Escola Nova, é alvo de inúmeras críticas dos pensadores contemporâneos da educação progressista. Não pretendemos, neste trabalho, aprofundar as discussões que giram em torno dessas críticas, mas é necessário citar o modo como estas são colocadas. Assim, para ilustrar algumas das críticas feitas à Escola Nova citamos Saviani (2008, p. 8-9):

Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Desse modo, apesar do Movimento Escolanovista ter grande relevância nas discussões acerca da ampliação da jornada de tempo escolar, é evidenciado com a citação acima que o Movimento teve muitas falhas na prática e não conseguiu, em suma, alcançar o que dizia defender. Contudo, outras instituições, idealizadas por outros educadores, no decorrer do tempo, foram surgindo e aplicando a ideia da educação pública de tempo integral.

Essas ideias merecem a nossa atenção para compreendermos a formulação das ideias seguintes que surgiram no Brasil. Não podemos esquecer que foi a partir de Anísio Teixeira que a educação integral realmente deu início em sua primeira aplicação e organização prática

no contexto de uma escola de educação pública brasileira. Em seguida, acrescentamos outras instituições, modelos e projetos que surgiram ao longo de décadas nessa perspectiva.

2.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

De acordo com Cavaliere (2010), a partir da década de 1930, Anísio Teixeira já escrevia sobre a ideia de instaurar uma obra capaz de garantir que crianças ficassem os dois turnos na escola. Contudo, foi somente em 1950, a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que sua ideia foi concretizada. Conforme Cardoso e Oliveira (2019), também conhecida como Escola-Parque e construída em um bairro carente da cidade de Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado pelo governo de Octávio Mangabeira quando Anísio Teixeira era secretário de Educação do Estado da Bahia.

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguirá na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico (Nunes, 2009, p. 123).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro instituiu uma ideia inovadora justamente porque Anísio Teixeira conseguiu organizá-la em uma proposta arquitetônica e pedagógica que contemplasse atividades para uma formação global. Isso foi possível graças à introdução das escolas-classes e escolas-parques para oferta da educação integral. Em relação às escolas-classes, no livro *Uma experiência de educação integral* (1983), Terezinha Eboli apresenta uma descrição citada por Nunes (2009, p. 125): “[...] as Escolas Classes tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais.”

A despeito da proposta pedagógica que inseriu nas escolas-classes, segundo Cordeiro (2001), a distribuição das turmas previa algumas particularidades, como a escolaridade consoante a faixa etária de idade, mas sem isso considerar os níveis que deveriam ser alcançados. Cada grupo e classe eram sistematizados em subgrupos, a partir dos níveis de aprendizado. Com relação à aprovação, essa ocorria automaticamente, não havendo espaço para reprovações. Os conteúdos já eram globalizados ou unidos nos projetos pedagógicos, o que atualmente chamamos de inter ou transdisciplinaridade, nas atividades, nos eixos de interesse e

nos projetos que envolviam o ensino. Vale ressaltar que, conforme Nunes (2009), a experiência produzida na Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, ligada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), contribuiu substancialmente como base para o desenvolvimento pedagógico das escolas-classes.

Estes são aspectos importantes quando pensamos como o modelo de educação de Anísio Teixeira era transformador e, ao mesmo tempo, muito ousado, pois, não somente incluiu os estudos de disciplinas, mas também garantiu o acesso aos serviços de saúde, um ambiente de trabalho para coordenação da escola e espaços de convivência para toda comunidade escolar. No desenvolvimento da proposta pedagógica, considerou as experiências produzidas anteriormente e introduziu uma nova forma de organizar, avaliar e mediar os conteúdos didáticos. Isso, sem dúvida, garantiu uma nova concepção de se fazer escola no Brasil.

No tocante à utilização do ambiente das escolas-parques, esses funcionaram para direcionar as atividades de cunho mais livres, que estiveram relacionadas às práticas de esporte, às questões de higiene, à produção de artesanato e atividades artísticas, entre outras, detalhadas abaixo por Cordeiro (2001, p. 243):

Os espaços da Escola Parque eram destinados às atividades desportivas e de higiene, do setor de trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, e tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, e costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Também lugar de destaque foi conferido às artes, música, dança, ao teatro e às artes visuais, à pintura e à escultura.

A configuração de um espaço escolar voltado para o desenvolvimento de atividades tão diferentes do convencional, que a escola tradicional prega quando se tratava de enxergar a função da escola, com certeza, tornou a Escola Parque um espaço singular no tratamento do fazer e ser escola. Ao propor um espaço com opções de atividades para exercitar tantos aspectos multidimensionais envolvidos no sujeito, a Escola Parque dimensionou o papel da escola como um ambiente que não apenas serviu para desenvolver funções cognitivas dos sujeitos. No nosso entendimento, a Escola Parque concebeu-se como espaço escolar de desenvolvimento nas diversas relações humanas entre o corpo, a arte, a cultura e o saber.

A formação dos professores também recebeu atenção no programa de educação de tempo integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Conforme Cordeiro (2001), Anísio Teixeira compreendeu que para transformar a educação era primordial investir na formação dos professores. Por isso, no âmbito da escola, foram realizados com os professores, que atuavam na educação fundamental, um programa de treinamento. Portanto, acentuamos que Anísio Teixeira percebeu que modificar a estrutura dos prédios escolares, diversificar as atividades

educativas e ampliar o tempo de permanência dos estudantes era insuficiente. A capacitação dos professores era indispensável para que pudessem atender às demandas e efetivar uma educação integral.

Assim, o viés de educação de Anísio Teixeira considerou diversos aspectos na sua aplicação. Acentuamos que outras ideias, após a de Anísio Teixeira, surgiram no decorrer da história da educação em jornada integral. Estas propostas configuraram-se em tentativas de aplicar um modelo de educação em tempo integral, principalmente voltado para um público infantil e de origem carente. Exploramos estes modelos na parte seguinte.

2.3 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)

Conforme Heymann (2009), foi no primeiro mandato de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro, a partir de 1983, que o idealizador do CIEP, Darcy Ribeiro, assumiu a coordenação do Programa Especial de Educação que teve como principal finalidade implantar os CIEPs. Na obra “O livro dos CIEPs” encontramos a seguinte descrição sobre os CIEPs feita por Darcy Ribeiro (1986, p. 17):

[...] implantados nas áreas de maior densidade e de maior pobreza. Projetados por Oscar Niemeyer, são edificações de grande beleza que constituem orgulho dos bairros onde se edificam. Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e sala de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os banheiros. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto para a escola como à população vizinha. No edifício principal se integram também instalações para abrigar 24 alunos-residentes.

Os CIEPs constituíram-se em uma proposta de escola localizada no seio de bairros carentes. Com um projeto arquitetônico planejado para disponibilizar prédios com espaços disponíveis para executar as diversas ações que a proposta visava. Por conseguinte, para tratar das características pedagógicas e serviços que o CIEP propõe, vamos nos apoiar nas contribuições do trabalho realizado por Paro *et al.* (1988). Justificamos nossa escolha porque, com base no trabalho de Paro *et al.* (1988), é possível enxergar tanto os aspectos envolvidos no discurso oficial, presentes em documentos, como também aqueles aspectos que estão ligados ao cotidiano presente nas concepções de professores e alunos. Entretanto, acentuamos que os dados empíricos coletados referem-se a somente uma escola CIEPs do Rio de Janeiro.

Segundo Paro *et al.* (1988), a respeito do discurso defendido nos documentos oficiais sobre os CIEPs, a escola pública possui cunho discriminatório e não está voltada para atender as crianças das classes populares. Por isso, a necessidade de criar uma escola que propicie um

maior tempo de ensino para as crianças pobres, capaz de suprir as peculiaridades que essa clientela carente necessita. O fracasso dessas crianças que provêm de famílias de baixa renda é resultado da forma como a escola privilegia os estudantes que já possuem privilégios. Logo, o CIEP aspirou desenvolver uma educação dirigida para atender aos interesses populares e visou capacitar a população carente para introduzi-la em uma luta para combater as desigualdades sociais e, consequentemente, melhorar sua situação de vida. O papel do CIEP esteve em introduzir os alunos de camadas populares ao mundo letrado, mas valorizando sua cultura e o contexto em que vivem.

Podemos perceber que os discursos oficiais dos CIEPs carregaram a justificativa da importância para o desenvolvimento de um programa de educação feito especialmente para atender aos estudantes com um perfil socioeconômico baixo. Além disso, receberam destaque as funções dos profissionais, a concepção pedagógica e o modo como organizam os conteúdos de algumas disciplinas. Segundo Paro *et al.* (1988), na tarefa de valorizar a cultura do aluno de classe popular, criou-se o animador cultural, um profissional para atuar no resgate da cultura do local. Sobre a concepção pedagógica, a orientação é que os professores tomem como partida as vivências dos estudantes para depois chegarem ao domínio do código culto. A afetividade foi colocada em destaque como sendo indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem. Entre a sistematização dos conteúdos, existiram duas áreas que receberam ênfase:

“[...] a alfabetização, que deve ocorrer num período de 2 anos - Classes de Alfabetização (CA) e 1.^a série - e o trabalho sobre linguagem num sentido mais amplo, especialmente na 5.^a série, tendo como elemento integrador o professor-orientador de Língua portuguesa responsável pela Oficina de Redação. Aliás, a proposta de que essa série se transforme em uma oficina de redação. (Rio de Janeiro, 1985: 40) O material didático para essa série, calcado na linguagem, divide-se em dois blocos: a) “quem somos nós?”, em que abordam discriminação e a violência contra negros, mulheres e trabalhadores; e b) “somos parte de um todo - a América Latina”, com o objetivo de informar os alunos sobre a cultura e história dos países latinos-americanos e neles desenvolver um sentimento de latinidade (Paro *et al.*, 1988, p. 30).

Ademais, Paro *et al.* (1988) citam que os discursos oficiais dos CIEPs orientavam que a avaliação não deve somente contemplar a verificação da aprendizagem dos alunos, mas incluir também a prática do professor. Nesse sentido, podemos enxergar a defesa por uma avaliação voltada e feita pelo professor sobre sua própria prática pedagógica. Ainda segundo Paro *et al.* (1988), os discursos oficiais dos CIEPs reforçaram que a escola deve permitir a democratização das relações. O que pressupõe a participação de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões junto à gestão da escola. Com isso, notamos que existiu uma convicção de que os processos de tomada de decisão na escola sejam horizontalizados. Ou seja, a gestão e a

comunidade escolar trabalham juntas nas decisões sobre a escola. O que é garantido a partir da participação da gestão escolar com os professores, alunos, pais e responsáveis na instituição escolar.

Acerca da gestão da escola e o modo como se organizou a administração, conforme Paro *et al.* (1988), o diretor-geral era a figura de maior autoridade e o diretor-adjunto responsável por substituir o diretor-geral e dividir com ele as tarefas da parte administrativa, pedagógica e a mediação entre a parte diretiva externa da escola. Também fizeram parte do grupo de funcionários da administração os coordenadores de turno e a equipe interdisciplinar. Para ser um diretor-geral, não era necessária uma formação em Pedagogia ou Administração Escolar. O pré-requisito foi que, para o professor ocupar o cargo, ele deveria ser concursado na rede municipal ou estadual. Nessa conjuntura, percebe-se que ter o vínculo de professor estabelecido por concurso público foi o que configurou a possibilidade do docente ocupar o cargo de diretor-geral. Descartou-se qualquer formação específica que poderia ser prevista para assumir o cargo no modelo de educação em tempo integral dos CIEPs.

Outra questão que caracterizou os CIEPs é a sua proposta de treinamento para a qualificação dos profissionais que nela atuavam. Com isso, surgiu uma equipe especializada dedicada a realizar a formação prevista nas orientações oficiais dos CIEPs. De acordo com Paro *et al.* (1988), para conceber a formação e capacitação dos funcionários nos CIEPs foi elaborada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), responsável desde o treinamento da equipe dos docentes e do pessoal do apoio, até as instruções do grupo de técnicos-pedagógicos. A CPT também acompanhou o sistema de inserção do trabalho pedagógico desenvolvido e participou da avaliação realizada no decorrer de todo o desenvolvimento de instauração dos CIEPs.

Além disso, a CPT possuiu três equipes de trabalho, uma delas voltada para a Classe de Alfabetização para 4^a série e 5^a a 8^a série; uma para preparação dos diretores e funcionários do administrativo; uma para assessoria administrativa e para coordenação geral das escolas de demonstração. Ainda conforme Paro *et al.* (1988, p. 64-65) o treinamento tomou como orientação sete eixos, os quais foram: a vontade política; a gestão e decisão na (pela) escola; a consideração da “cultura” da clientela ; a essencialização dos conteúdos; a unificação dos conteúdos métodos de ensino; a interdisciplinaridade; a avaliação.

Diante do exposto, evidenciou-se que os CIEPs investiram na formação e capacitação dos seus profissionais. A CPT foi um instrumento tanto de formação como de verificação, para acompanhar e orientar o processo de instalação e funcionamento dos CIEPs. O acompanhamento realizado aconteceu entre as áreas docente e administrativa na gestão das

escolas. Os sete eixos de orientações, por sua vez, serviram como base de direção e sustentação, nas quais constituíram as ideias que guiaram e fundamentaram a ideologia dos CIEPs.

Para concluir, mais uma característica marcante dos CIEPs, presente na sua proposta, foi a ideia do projeto aluno-residente. Nesse projeto, foram disponibilizadas moradias com o propósito de receber crianças para morar com um casal-residente. No discurso da coordenadora da CPT, o intuito do projeto se deu para combater a evasão escolar assistindo crianças que estão com famílias em circunstâncias difíceis. Dessa forma, diante do que foi demonstrado ao atribuir o aluno-residente nos CIEPs, evidencia-se mais uma estratégia para que os estudantes permaneçam frequentando a escola em uma jornada integral.

Por fim, no que tange o discurso oficial dos CIEPs é possível perceber algumas características básicas das ideias teóricas que nortearam o projeto dessas escolas. Em síntese, uma delas é que os CIEPs surgiram com uma escola preparada para receber os estudantes de contextos carentes. Uma de suas orientações é valorizar a cultura popular dos estudantes, e criou-se o animador cultural, um funcionário dedicado a executar esta tarefa.

Além disso, a afetividade e a valorização das culturas foram apontadas como requisitos para a prática do professor que, na mediação dos conteúdos, deve partir do contexto do estudante para em seguida passar para as instruções do domínio do código culto. A avaliação foi concebida como um instrumento no qual o docente deve avaliar o aluno e a sua própria prática pedagógica.

Para mais é apontada a participação da comunidade junto à gestão administrativa nas decisões escola; o diretor-geral como principal administrador da escola, que deve ser um professor concursado para assumir o cargo, e o diretor-adjunto como segunda autoridade; existe um foco na formação dos profissionais, administração, acompanhamento e avaliação feita pela CPT; e para contemplar alunos que por algum motivo de dificuldade familiar precisavam fixar moradia na própria escola para permanecer frequentando o CIEP criou o programa aluno-residente responsável por assistir os alunos junto a um casal-residente responsável.

Desse modo, os CIEPs elaboraram uma ideia de educação voltada para atender às necessidades dos alunos de classes baixas, mas que, com o tempo, fosse introduzida considerando a valorização de uma educação popular. Para tal, os CIEPs, em sua concepção teórica, conseguiram desenvolver mecanismos diversos para atender às demandas em que acreditavam ser necessário para a escola cumprir seu papel. Um aspecto considerável dos CIEPs é que ocorreu como um projeto de escola em tempo integral que teve em vista construir edifícios com espaços próprios para executar suas ações educativas. É crucial destacar que o PROFIC

será a próxima proposta de educação integral, em que abordaremos o que o diferencia nesse aspecto.

2.4 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

De acordo com Guará (2006), o PROFIC foi realizado em São Paulo, durante os anos de 1986 e 1993, responsável por integrar distintos projetos para fornecer a formação integral, com a característica principal de estabelecer parcerias com as prefeituras dos municípios, e instituições sociais da localidade, como meio para minimizar os custos e aproveitar os espaços já existentes. Ou seja, as parcerias serviam para que o PROFIC utilizasse os ambientes e os instrumentos disponíveis nas escolas e nas instituições parceiras. Isso configurou um menor custo para o PROFIC já que não era necessário construir ou comprar materiais, pois estes foram fornecidos pelos próprios parceiros.

Além disso, o PROFIC entendia que para fornecer uma formação integral era preciso disponibilizar diferentes tipos de projetos. Os quatro projetos que constituíram o PROFIC são, segundo Fonseca (1986, p.173): a) formação integral da criança nos dois primeiros anos (0-2); b) formação integral do pré-escolar (2-6 anos); c) formação integral do escolar (7-10 e 11 a 14 anos); d) atendimento ao menor abandonado. Frente a isso, os programas do PROFIC foram organizados para atender na formação segundo a idade da criança e do adolescente, mas também para atender crianças e adolescentes vivendo em situação de abandono.

A origem do PROFIC, segundo Ferretti, Vianna e Souza (1991), não ocorreu por meio da Secretaria da Educação, nem por parte dos movimentos populares pela educação ou como solicitação dos profissionais da educação pela ampliação da jornada diária para os alunos permanecerem mais tempo na escola. O PROFIC tem seu princípio na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em seguida, na metade do ano de 1986, foi acolhido e adequado pela Secretaria de Educação do Estado, sem tirar, porém, seus aspectos particulares.

Quando foi acolhido pela Secretaria de Educação, período em que José Aristodemo Pinotti estava na gestão, o PROFIC foi moldado para um “programa de governo”, dirigido pela Secretaria de Educação, entretanto, também envolvendo mais algumas Secretarias de Estado. Com isso, originalmente o PROFIC nasceu na UNICAMP, posteriormente migrou para a Secretaria de Educação do Estado, que o incorporou e o desenvolveu como um programa do governo. Além disso, o PROFIC também agregou-se a outras Secretarias de Estado: “a Secretaria de Educação amplia as suas funções. Além das ações diretas, ela assume a função de

coordenadora de ações e responsabilidades das secretarias de Saúde, Promoção Social, Cultura, Esporte e Turismo e Relações de Trabalho” (Fonseca, 1986, p. 173).

Com relação ao modo como as instituições de ensino expressaram e iniciaram sua participação no PROFIC, Giovanni e Souza (1999) destacam que aconteceu de forma voluntária para as redes de escolas estaduais de educação, as prefeituras e as equipes privadas de assistências. O requisito básico que precisava ser cumprido era possuir espaço disponível e tempo para executar as tarefas. A partir de 1987, começou a exigir um plano de trabalho.

Desta forma, para fazer parte do PROFIC, de início, disponibilizar espaço e tempo foram requisitos suficientes. Contudo, posteriormente foi necessário incluir a elaboração de um planejamento prévio para as atividades. Na organização e utilização dos espaços e recursos disponibilizados pelas parcerias do PROFIC e seleção dos alunos atendidos no programa, Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 6) descrevem:

Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola e dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. Os critérios para os alunos inscritos no Programa englobam características econômicas-sociais e/ou seu desempenho escolar.

Portanto, as atividades oferecidas no turno após as aulas normais funcionaram para os estudantes permanecerem em tempo integral nas instituições. O perfil dos alunos que eram atendidos pelo PROFIC foi traçado por questões econômicas e sociais e o seu rendimento na escola. Vale ressaltar que o PROFIC, no desenvolvimento de suas atividades, foi marcado por discussões que ocorreram em dois lados distintos. Em um dos lados eram encontrados os defensores e no outro os que faziam críticas ao programa¹.

Por isso, na instauração do PROFIC, visando um bom entendimento do tema, Giovanni e Souza (1999) acentuam três momentos, que dizem respeito: a “implantação” ocorrida no ano de 1986; a “expansão” por voltas dos anos de 1987 e 1989; e, por fim, o “declínio e extinção”, entre 1990 até dezembro de 1993, em que o PROFIC encerra definitivamente. Com relação ao encerramento do PROFIC, Guará (2006) acrescenta que os custos para implementação e manutenção foram um dos fatores utilizados como justificativa para o término do programa.

¹ Fonseca (1986) reuniu, ainda quando o PROFIC estava em execução, os principais materiais em que continham os debates, noticiário e artigos, que foram publicados pela imprensa, com os relatos dos defensores e críticos ao PROFIC.

Em síntese, a implantação do PROFIC consistiu numa estratégia de repasses de verbas às instituições municipais e associações locais que firmaram parceria com o programa. Com essa estratégia, o PROFIC conseguiu se expandir, mas suas atividades chegaram ao fim, extinguindo o programa. Cabe observar que, apesar de o PROFIC ter utilizado essa estratégia para garantir sua implantação e expansão, a mesma, com o passar do tempo, não foi suficiente para o programa continuar sendo executado.

Como foi mencionado acima, o custo em manter o programa acabou sendo um dos principais motivos para o seu declínio e extinção. Entretanto, enquanto na mesma década em São Paulo o PROFIC caminhou para o seu fim, um novo centro de educação em tempo integral para âmbito nacional, o Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) foi formulado, como veremos abaixo.

2.5 Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC)

Conforme Dib (2010, p.64), o CIAC uniu aspectos: “[...] do PROFIC e dos CIEPs e tem como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao Estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas ao nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança”. Nesse sentido, o CIAC ocorreu como uma experiência de educação integral estruturada nacionalmente. Amparada por ministérios centrados na assistência, saúde e atenção à criança.

Os CIACs, segundo Gadotti (2009), foram criados no governo de Fernando Collor, entre 1990 e 1992, a experiência de educação em tempo integral foi realizada a partir de um cunho de orientação assistencialista que recebeu o nome de CIACs, seu principal apoiador foi o diretor Leonel Brizola. Ainda conforme Gadotti (2009), o primeiro CIAC foi criado a partir de 1991, localizado na Vila Paranoá, um bairro periférico de Brasília. José Goldemberg, um físico, era o ministro de educação no governo de Collor. O governo justificou as CIACs como uma forma de garantir os direitos expressos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Conforme Dib (2010), com os CIACs as crianças tinham acesso ao aprendizado, ao estudo e a jogos durante oito horas por dia. Ademais, recebiam três refeições por dia e desfrutavam de atendimento médico, dentário e educação para atuarem na higiene básica. Contudo, a nomenclatura do centro sofreria uma mudança, como aponta Gadotti (2009). Devido ao impeachment de Collor, Itamar Franco comandou o governo entre os anos de 1992 a 1994,

ficou como o responsável para dirigir o projeto de educação integral que recebeu outro nome, mas continuou seguindo a mesma orientação.

A partir de então, o projeto é denominado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais, ONG's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Desta forma, os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança (Dib, 2010, p. 66).

Diante disso, o Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) passou a ser o projeto denominado para organizar e gerir as ações, e o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) ficou como denominação dos centros que forneciam os atendimentos. Conforme Sobrinho e Parente (1995), o Ministério da Educação e do Desporto assumiu as ações do projeto e adotou algumas mudanças em sua convicção e mudou o nome para PRONAICA.

O programa não passou por nenhuma mudança e continuou com os serviços integrais para atender às crianças como um caminho possível para a formação dessa clientela, entendendo, contudo, que os serviços poderiam ser disponibilizados em ambientes particularmente criados ou reformados. “Quanto ao financiamento, o PRONAICA era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção)” (Dib, 2010, p. 66). Cabe destacar que, apesar de o projeto sofrer mudanças na sua nomenclatura, o seu objetivo de fornecer educação integral para crianças e adolescentes sempre permaneceu intacto.

De acordo com Dib (2010), no primeiro mês do ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil, excluiu a Secretaria Especial do Ministério da Educação que administrava a instauração dos CIACs nos eixos federativos e colocou a responsabilidade sob a incumbência dos governos dos Estados e municípios. Ainda de acordo com Dib (2010), grande parte destes governos não conservou a ideia que esteve posta inicialmente. Somente utilizaram as edificações dos espaços físicos para receber alunos no modelo educativo convencional.

Por consequência, ao repassar as responsabilidades federativas para as entidades estaduais e municipais o projeto de educação integral acabou sendo descontinuado, pois, as instalações físicas construídas para o atendimento integral passaram simplesmente a ser reaproveitadas para oferecer educação em jornada parcial, ocasionando um retrocesso para a oferta de educação integral ao nível nacional no Brasil.

2.6 Programa Mais Educação

Até o momento, trouxemos alguns projetos de educação em tempo integral implantados no Brasil. Começamos na década de 50 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Anisio Teixeira. Depois, partimos para as décadas de 80 e 90 com os CIACs de Darcy Ribeiro, o PROFIC em São Paulo, e o CIAC de âmbito nacional no Brasil. Neste tópico, seguiremos, a partir dos anos 2000, para concluir nosso panorama de educação em tempo integral no Brasil com o Programa Mais Educação.

Foi no segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2007-2010) que a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Educação. Com abrangência nacional, conforme Soares, Brandolin e Amaral (2017), a estrutura do Mais Educação partiu do conceito de intersetorialidade por contar na sua criação com a participação do Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento social e combate à fome e o do Esporte. Na instrumentalização desse Programa, a indução foi feita pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nesse sentido, Cavalieri (2014) ressalta que através do PDDE o Programa Mais Educação operou fornecendo recursos financeiros para as escolas obterem aparatos didáticos, e para que fizessem nos prédios da escola ajustes e manutenções necessárias, incluindo o pagamento da remuneração, na Lei n. 9.608/1998 do Voluntariado, dos profissionais de educação contratados para realizarem as tarefas. Com relação ao critério de escolha de escolas para integrarem o Programa Mais Educação foram adotados “[...] critérios de prioridade baseados em concentração populacional, vulnerabilidade social e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (Brasil, 2007). Segundo Silva e Silva (2013), na escolha que diz respeito aos repasses dos recursos federais para os Estados, Municípios e o Distrito Federal o IDEB foi tomado como referência primordial.

No ano de 2010, o Programa Mais Educação ganhou uma nova publicação, sendo ratificado por meio do Decreto n. 7083. Segundo Menezes (2012), quando o Programa Mais Educação era regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, não era possível encontrar uma definição para a estipulação do tempo integral. Por conta disso, no decorrer dos primeiros anos de instauração do Programa Mais Educação, as instituições escolares se programaram conforme suas próprias alternativas e barreiras.

Desse modo, uma parte delas decidiu colocar no Programa um número maior de estudantes divididos em grupos para ficarem em dias específicos sob sua responsabilidade

durante um período de sete horas ou mais. Isso significava uma educação de tempo integral que não estava conforme o que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação Básica (FUNDEB) (2007) prescrevia para ser realizada em todos os dias da semana. A partir do Decreto n. 7083/2010 o Programa Mais Educação recebe uma definição de tempo integral para a educação básica ligada à definição proposta pelo FUNDEB (2007).

Diante disso, a promulgação do Programa Mais Educação a partir do Decreto n.º 7083/2010 foi de suma importância na definição do tempo integral para a educação básica, pois nele foi estipulado que o tempo integral de educação é “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (Brasil, 2010). No FUNDEB (2007), a definição assemelha-se, ao ser colocada em seu artigo 4º que a educação de tempo integral é a “[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007).

O Programa Mais Educação (2010) definiu em seu artigo 4º que as finalidades e objetivos do referido programa serão realizados “[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2010). Vale ressaltar que, apesar de existir esse apoio, de acordo com Soares, Brandolin e Amaral (2017), o Projeto Mais Educação aconselha que as instituições escolares procurem parcerias com organizações públicas ou privadas para poderem realizar as tarefas. Essa ação faz-se necessária para a execução e direção do Programa, já que o Programa Mais Educação não previu em suas publicações introdutórias estimativa financeira de orçamento para investir na infraestrutura do prédio da escola para melhorar ou ampliar o espaço.

Podemos afirmar que a marca principal do Programa Mais Educação foi a contratação de monitores para garantir que no contraturno das aulas convencionais sejam oferecidas atividades para que o tempo de permanência dos estudantes seja ampliado na escola. Segundo Parente (2018), no Programa Mais Educação, os recursos repassados para as escolas eram utilizados para fazer o resarcimento de gastos com monitores que se voluntariaram. Na maioria das escolas, por inúmeros motivos, escolhem por não possuírem voluntários e usam seus próprios funcionários efetivos ou contratados para a execução das oficinas realizadas no Programa.

Conforme Cavalieri (2014), há monitores de dois tipos: estudantes da universidade e os agentes da comunidade que possuem algum conhecimento particular. Devido à situação difícil estabelecida com esse vínculo empregatício, houve uma grande rotatividade desses monitores, principalmente quando se tratava dos grandes centros, o que piorou ainda mais as adversidades de introdução das tarefas dirigidas pelos monitores com as tarefas da instituição escolar. Com poucas exceções, Cavalieri (2014) ainda destaca que a relação de contato entre os monitores e os professores era escassa. Além disso, em localidades em que existe distribuição de bônus no caso da escola ter um ótimo desempenho, uma atividade comum que ocorre cada vez mais nas instituições de ensino público, os monitores, sem possuírem vínculo como efetivos, não eram contemplados.

Em síntese, o Programa Mais Educação dava orientações para que as atividades realizadas por meio de oficinas fossem executadas por monitores voluntários, os quais recebiam uma ajuda de custo repassada pela escola. Esses monitores, em alguns contextos, eram pessoas que já integravam o corpo de funcionários da escola. Os monitores também poderiam ser estudantes universitários e agentes que integravam a comunidade e detinham de um específico conhecimento para a execução da oficina.

Apesar de os monitores serem essenciais para executar a proposta do Programa, as condições de trabalho desses monitores eram precárias e ocorria um grande rodízio entre eles, sobretudo nos grandes centros, gerando mais empecilhos para poderem integrar suas atividades com as atividades da escola. Existia pouquíssimo contato entre os monitores e professores, apenas em alguns casos isolados havia esse contato. Por fim, os monitores não tinham vínculo efetivo com a instituição, sendo excluídos na divisão de bônus financeiro dado aos profissionais da escola.

No ano de 2016, devido ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, o Programa Mais Educação foi substituído no governo de Michel Temer que assumiu a presidência da república no Brasil. O programa passou a se chamar Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016. Além da nova nomenclatura, o Novo Programa focou somente na aprendizagem das disciplinas de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. A estipulação do tempo para as atividades sofreu uma diminuição do tempo que antes era previsto no antigo programa.

Com o Novo Programa, a ampliação da jornada foi determinada entre cinco ou quinze horas semanais, podendo ser cumprida no turno e contraturno escolar. Com essas mudanças, o Novo Programa instituiu um atendimento de reforço escolar que priorizava o desenvolvimento da aprendizagem nas disciplinas específicas de língua portuguesa e matemática. Sobre as

atividades ofertadas no Programa Novo Mais Educação, segundo o trabalho realizado por Prado; Passos e Sousa (2021, p. 18): “[...] constituindo-se mais um mero reforço escolar, muitas vezes ofertado no mesmo horário das aulas do aluno. No lugar de inovação, trouxe um retrocesso para muitas escolas que dele participam.”

Desse modo, as atividades do Programa Novo Mais Educação focaram nos aspectos cognitivos, diferente da versão do programa anterior que ofertou atividades que estavam além dos aspectos cognitivos. O fim do Programa Mais Novo Educação segundo Passafaro (2019) foi anunciado no ano de 2019 no 17º Fórum Nacional da União dos Dirigentes Municipais de Ensino pelo Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Jânio Macêdo.

Com isso, concluímos nosso capítulo em que elaboramos um panorama da educação em tempo integral no Brasil. As contribuições que este capítulo deixou para o nosso trabalho são a compreensão de que o ensino em tempo integral foi articulado no Brasil de diferentes modos. Seja incluindo as modificações dos espaços, na oferta de atividades interdisciplinares ou apenas repassando verba financeira para as escolas. Compreendermos que a instauração desses modelos reflete modos diferentes de conceber a educação em tempo integral. No caso deste estudo, a mudança no currículo ocorreu de forma geral em todas as instituições. Contudo, a adequação na construção ou reforma dos prédios escolares não ocorreu em todas as instituições.

Assim, refletirmos que nosso contexto de estudo também possui suas especificidades. Consideração importante adquirida na construção deste capítulo, e agora, partindo do princípio de que também é importante termos uma ideia sobre o contexto da prática da liderança de turma no Brasil. A seguir, no capítulo 3, trabalhamos em uma revisão sistemática para mapear trabalhos que produziram investigações sobre a liderança e representação estudantil no âmbito do ensino básico, a fim de entender como nosso objeto foi estudado e abordado em contextos diferentes do lócus da nossa pesquisa.

3 LÍDERES DE TURMA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Neste trabalho, para tentar mapear as produções sobre liderança de turma, realizamos uma busca que se configurou em reunir trabalhos publicados em português, produzidos no contexto brasileiro, a partir dos anos 2000, produções que estudassem as vivências dos líderes e representantes de turma no contexto do ensino básico. Os eixos metodológicos que nos guiaram foram encontrar os principais pontos de discussões teórico-metodológicas e o foco das investigações.

Desse modo, esta revisão sistemática dedicou-se a recolher estudos que apresentassem experiências de liderança e representação de turma no ensino básico. Buscando mapear, a partir dos trabalhos levantados, os seguintes aspectos: regiões do Brasil que têm produzido mais estudos acerca deste tema; perfil dos pesquisadores que têm se dedicado aos estudos desta temática, assim como os locais onde os artigos foram publicados; e as principais teorias e metodologias empregadas para estudar os grupos de crianças e adolescentes que são líderes e representantes de turmas.

Contudo, precisamos pontuar uma questão importante enfrentada no caminho para a construção desta revisão sistemática: os estudos sobre liderança e representação de turma em sua maioria tratam do ensino superior. Quando a ideia de liderança volta-se para o ensino básico, esta se encontra centralizada na figura do gestor da escola. Isso ocasiona uma escassez no tratamento e investigação sobre liderança e representação de turma no ensino básico, apontando para a necessidade de haver mais estudos que se dediquem a este tema.

3.1 Delineamento metodológico

Para coletar os artigos que tratam sobre liderança e representação de turma no ensino básico, a princípio, realizamos um levantamento preliminar em três bases de dados que apresentam uma relevância acadêmica na área da educação. São elas:

- A Scielo Brasil, criada em 1966, com dois objetivos fundamentais, o primeiro refere-se a divulgar de forma mais ampla a produção científica brasileira no cenário internacional, e o segundo diz respeito a constituir uma base de dados que possui indicadores para possibilitar avaliar a produção no âmbito nacional do conhecimento;
- A Plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas, criada em 2010, é um indexador *online* cujo objetivo é permitir um vasto acesso à coleção de periódicos científicos

advindos do campo da educação a partir da metodologia SciELO-Scientific Electronic Library Online;

- O Portal Periódicos Capes, instituído em 2000, visa garantir o fortalecimento dos programas de pós-graduação brasileiros, garantindo de modo democrático o acesso online a informações científicas.

Com isso, como recorte temporal, nesta revisão sistemática, consideramos os trabalhos publicados a partir do ano 2000, e encontramos, no Portal de Periódicos Capes, 5 produções sobre liderança e representação de turma no âmbito de escolas brasileiras do ensino básico. Os descritores utilizados para fazer a busca desses trabalhos, foram: líder de turma, representante de classe, líder estudantil e representação estudantil. A busca foi feita em maio de 2024. Foram excluídos da busca os trabalhos que não tratavam da liderança e representação de turma no âmbito do ensino básico. Vale destacar que entre as três plataformas de busca somente o Portal Periódicos Capes apresentou resultados. Isso denota uma lacuna nos estudos sobre a liderança e a representação de turma no âmbito do ensino básico.

Como só foram encontrados 5 trabalhos, advindos da busca pelo Portal de Periódicos Capes, resolvemos incluir alguns trabalhos do Google Acadêmico que continham, em seus títulos, os mesmos descritores, sendo publicados no mesmo recorte temporal. Conforme Caregnato (2012), o *Google* Acadêmico surgiu no final de 2004 para ser um instrumento de busca de produções acadêmicas. Desse modo, foram encontrados no *Google* Acadêmico 4 trabalhos, entretanto só incluímos 2 deles nesta revisão sistemática, pois um dos trabalhos foi excluído por se tratar de uma dissertação de mestrado e outro por estar publicado em um e-book.

Com isso, levantamos 7 artigos sobre liderança e representação de turma no contexto do ensino básico, que configuram uma linha do tempo de publicações, datadas entre os anos de 2016 a 2021, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Composição do corpus

| Bases de dados | Resultado de produções encontradas |
|------------------|------------------------------------|
| Periódicos Capes | 5 |
| Educ@ | 0 |
| Scielo Brasil | 0 |
| Google Acadêmico | 2 |

| | |
|--------------|---|
| Total | 7 |
|--------------|---|

Fonte: Os autores, 2024.

O processo analítico se iniciou com a leitura dos 7 artigos levantados. Em seguida, ocorreu a identificação e registro para catalogar suas principais características e resultados. Foram levantados dados como o periódico publicado, o período de publicação, as bases metodológicas utilizadas, os estados em que foram realizados os estudos e a perspectiva de abordagem temática acerca da liderança e representação de turma.

Com isso, apresentamos as análises descritivas sobre a autoria desses estudos, período de publicação, as bases metodológicas utilizadas e os contextos em que foram realizadas. Ademais, mais adiante, realizamos uma discussão qualitativa dos estudos, com foco nas principais ênfases temáticas, elencadas pelos pesquisadores quanto à liderança e representação de turma. Isso, por fim, nos levará a compreender as temáticas mais discutidas quando se trata de estudar a liderança e representação de turma no ensino básico.

3.2 Resultados

A princípio, apresentamos um panorama dos estados brasileiros onde os trabalhos foram produzidos. No que diz respeito ao contexto geográfico em que as pesquisas foram conduzidas, a região Nordeste representa a maior concentração (4 artigos entre 7). O quadro 2 apresenta os estados em que as pesquisas ocorreram e a quantidade de vezes que sucederam.

Quadro 2 - Estados do Brasil em que ocorreram as pesquisas

| Estados | Quantidade |
|-------------------|------------|
| Bahia | 1 |
| Ceará | 2 |
| Pernambuco | 1 |
| Distrito Federal | 1 |
| Rio de Janeiro | 1 |
| Rio Grande do Sul | 1 |
| Total | 7 |

Fonte: Os autores, 2024.

Em grande parte, esse maior número de estudos talvez decorra do fato de que o Nordeste lidera, em primeiro lugar, como a região com o maior número de matrículas no ensino em tempo integral (Censo Escolar, 2023) e essas escolas de ensino básico provavelmente são adeptas das práticas de liderança e representação de turma. A tendência é que o Nordeste continue produzindo um vasto campo de experiência para o estudo da liderança e representação de turma. Essas são perspectivas, em potencial, que vislumbramos para o futuro e continuidade destes estudos.

Apresentamos, a seguir, uma abordagem panorâmica dos artigos analisados. Para tal, no quadro 3 destacamos os aspectos mais gerais dos trabalhos analisados. Adiantamos que apenas um trabalho se diferencia no quesito de abordagem metodológica na realização de sua pesquisa. Foi o caso das autoras Moura e Silva (2021) que analisaram somente o documento que norteava a política de aplicação das ações da liderança e representação de turma no contexto em que estudaram. As demais pesquisas concentraram-se em produzir dados a partir da experiência e visão dos sujeitos da escola. Outro ponto a destacar é que os estudos, em sua maioria, foram publicados no ano de 2021, que conta com o maior número de publicações.

Quadro 3 - Corpus dos artigos analisados

| Autores | Títulos | Periódicos | Ano | Portal de busca |
|--|--|---|------|-------------------------------|
| MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P. | <i>Líderes de classes: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras</i> | Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT) | 2021 | Google Acadêmico |
| BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R.; BARBOSA, K. F. S. | <i>Representante de turma: uma referência no desenvolvimento do protagonismo infanto e juvenil</i> | E-Acadêmica | 2021 | Google Acadêmico |
| MENEZES, K. M. G; NASCIMENTO, J. C. de. | <i>A gestão escolar participativa na construção de um projeto socioeducativo atribuído aos representantes de turma</i> | Conhecimento & Diversidade | 2021 | Portal de Periódicos da Capes |
| BELISÁRIO, G. | <i>Entre representantes e fofosqueiros</i> | Revista de Ciências Sociais | 2016 | Portal de Periódicos da Capes |
| VIANA, A. | <i>Formação de líderes</i> | Revista Práticas | 2021 | Portal de Periódicos da |

| | | | | |
|--|---|---|------|----------------------------------|
| L.; MATOS, C. S. de; MOURA, F. M. T. de; AZEVEDO, M. L.; ASSUNÇÃO, O. H. G.; SUCUPIRA, T. G. | <i>em escola de tempo integral: o estudante como agente de transformação</i> | Educativas Memória e Oralidade | | Capes |
| MUELLER, A.; GOLDMYEYER, M. C. | <i>Liderança estudantil: o que temos de aprender sobre a vivência da autonomia na escola?</i> | Revista Acadêmica Licencia & Acturas | 2018 | Portal de Periódicos da Capes |
| NETO, F. B.; TAVARES, A. C. R. | <i>Liderança e Participação: o foco na participação no protagonismo juvenil em uma escola técnica estadual.</i> | Revista Educere et Educare | 2021 | Portal de Periódicos da Capes |

Fonte: Os autores, 2024.

Como demonstrado no quadro acima, a maioria dos artigos sobre liderança e representação de turma, no âmbito do ensino básico, são escritos em coautoria. Entre os 7 artigos, apenas 1 é de autoria individual. Uma das hipóteses que levantamos é que isso ocorre porque parte dos trabalhos é fruto de estudos de pesquisadores que estavam no mestrado e doutorado, ou graduandos em conclusão de curso da graduação e graduados em especialização. Possivelmente, isso ocorre porque há recomendação ou mesmo obrigatoriedade de publicações (no caso de bolsistas) dos Programas de Pós-Graduação, e que para a conclusão da graduação e especialização é obrigatório a realização de um trabalho para conclusão do curso. Para verificar esta hipótese, fizemos um levantamento da formação dos principais autores quando seus trabalhos foram produzidos. Desse modo, verificou-se que dos 6 trabalhos feitos em coautoria, a formação dos autores principais correspondia a uma doutora, uma mestre, uma mestrandona, dois especialistas e uma graduanda.

No que se refere às revistas nas quais os artigos foram publicados, dos 7 artigos incluídos, somente um, o trabalho feito por Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021), foi publicado em uma revista que não possui qualis. Os 6 artigos restantes foram publicados em revistas com qualis que transitam entre os quadriênios 2013-2016 e 2017-2020. Estes, em sua maioria, estão enquadrados no qualis B, mas também aparecem publicações de revistas com qualis A. O

quadro 4 apresenta o título da revista, seu respectivo ano de publicação do artigo, o qualis e o quadriênio no qual a publicação se encaixa.

Quadro 4 - Classificação das revistas no qual as publicações foram realizadas nos estratos do Qualis Periódicos-Capes (Educação) por quadriênios

| Revista | Ano de publicação | Qualis | Quadriênio |
|--|-------------------|--------|------------|
| Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT) | 2021 | B2 | 2017-2020 |
| Revista Ciências Sociais | 2016 | B2 | 2013-2016 |
| Conhecimento & Diversidade | 2021 | B1 | 2017-2021 |
| Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades | 2021 | A3 | 2017-2021 |
| Revista Acadêmica Licencia&acturas | 2018 | B1 | 2017-2021 |
| Revista Educere et Educare | 2021 | A4 | 2017-2021 |

Fonte: Os autores, 2024.

Para entender as principais abordagens, metodologias e instrumentos de pesquisa adotados pelos pesquisadores, nos trabalhos sobre liderança de turma. Fizemos um mapeamento, nos artigos selecionados, dos procedimentos utilizados, destacando, no quadro 5, o tipo de pesquisa, o modo como os dados foram coletados e os sujeitos incluídos na amostra das pesquisas. Compreendemos que organizar essas informações é importante para termos uma noção sobre as possíveis conduções que as pesquisas sobre líderes de turma podem assumir.

Quadro 5 - Caracterização da abordagem metodológica e objeto das pesquisas

| Autores | Pesquisa | Instrumentos | Sujeitos |
|------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Moura & Silva (2021) | Pesquisa documental e Bibliográfica | análise de documentos | Documentos que norteiam as práticas dos líderes de turma |
| Barbosa; Shitsuka & Barbosa (2021) | Pesquisa-ação | Rodas de conversas, entrevistas e participação na formação dos líderes de turma | Equipe da gestão escolar, docentes e discentes, representantes de turma |
| Menezes & Nascimento (2021) | Pesquisa descritiva | Análise do Projeto Pedagógico, questionário e entrevistas | Comunidades escolar e discentes representantes de turma |
| Belisário (2016) | Pesquisa etnográfica | Observação participante | Professores e discentes |

| | | | representantes de turma |
|--|-------------------|--|---|
| Viana; Matos; Moura; Azevedo; Assunção & Sucupira (2021) | Pesquisa-ação | Intervenção e descrição das práticas pedagógicas | Gestão escolar e discentes líderes de turma |
| Mueller & Goldmeyer (2018) | Pesquisa de campo | Análise do Projeto Pedagógico, entrevista individual e entrevista de grupo focal | Gestão escolar e discentes líderes de turma |
| Neto & Tavares (2021) | Pesquisa-ação | Grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário | Gestão escolar e discentes líderes de turma |

Fonte: Os autores, 2024.

O quadro 5 indica que majoritariamente o foco dos estudos trata das experiências produzidas no cotidiano escolar, com destaque para o uso de entrevistas (individuais e coletivas) e aplicação de questionários na produção dos dados. Somente a pesquisa de Moura e Silva (2021) focou em estudar apenas os documentos que norteiam as práticas de liderança de turma.

No que se refere aos sujeitos que são escolhidos para os estudos, os líderes e representantes de turma são a maioria. Em seguida, temos a gestão escolar como segunda mais escolhida para serem os participantes da pesquisa, depois temos os professores, e por fim, a comunidade escolar. Para concluir, o fato da participação da gestão escolar ser muito considerada nos estudos sobre a liderança e representação de turma, denota que a relação gestão escolar e líderes de turmas é vista como muita próxima para a maioria dos pesquisadores, e coloca uma dimensão concentrada nas contribuições mútuas que essa relação oferece.

3.3 Análise qualitativas dos artigos sobre liderança e representação de turma

Nesta parte, faremos uma avaliação qualitativa dos artigos levantados sobre liderança e representação de turma, tendo como base os principais focos dessas produções, organizados por categorias temáticas. Destacamos que alguns trabalhos possuem semelhança nas teorias e perspectivas em que fundamentam suas análises, e em outros são particularmente diferentes, mas com pequenas semelhanças. A seguir, apresentamos uma exposição baseada nas temáticas dos artigos coletados.

De início, a educação pautada no ideário de Paulo Freire é recorrentemente vinculada como prática positiva para o desenvolvimento da liderança e representação de turma. A partir disso, dois trabalhos coletados nesta revisão sistemática trataram, em contextos diferentes, de estudar as ações de desenvolvimento da liderança estudantil, realizados por Moura e Silva

(2021) no *Programa de Líderes de Classes* do Estado da Bahia, e Mueller e Goldmeyer (2018), que investigaram a liderança estudantil no estado do Rio Grande do Sul. Em comum, as discussões evidenciaram as potencialidades da liderança estudantil para o desenvolvimento da autonomia.

Os contextos em que os estudos foram realizados são bem diferentes, enquanto em Moura e Silva (2021) temos um foco na análise de uma política, Mueller e Goldmeyer (2018) dedicam-se a estudar cinco escolas privadas. O interessante é que, apesar de diferenciarem nos seus focos de estudo, o cerne teórico em que analisam seus estudos são iguais. Todas as autoras recorrem às bases de educação propostas por Paulo Freire para apontar as potencialidades e possíveis fragilidades encontradas na prática de liderança e representação de turma. Vejamos, em seguida, cada ponto de contribuição que os trabalhos nos trazem.

Nas contribuições de Moura e Silva (2021) foi realizada uma pesquisa documental analisada sob uma perspectiva de educação freireana. A partir disso, as autoras entendem que os líderes de turma integram um projeto que consolida a autonomia e a emancipação para uma educação baseada nos preceitos que partem da dignidade humana. Conforme Mueller e Goldmeyer (2018), que acompanharam discentes que exerceram o papel de líderes de turma em sua trajetória no ensino básico de escolas da rede privada, a autonomia é um ponto essencial para formar líderes de turma.

Acerca da participação dos líderes de turmas, segundo Moura e Silva (2021), a participação dos líderes nas vivências curriculares e pedagógicas deve possuir ideais de uma educação problematizadora e libertadora para que os líderes de turma atuem de forma democrática. A esse respeito, Mueller e Goldmeyer (2018) denominaram a participação com democracia de vivências de “liderança positiva”, porque compreendem que a formação de uma liderança positiva, ou seja, a construção da autonomia, acontece na participação desses discentes nas ações da escola e participação no Projeto Político Pedagógico.

Assim, refletimos que a participação dos líderes de turma precisa ocorrer em um sentido real de democracia. Para haver uma formação ampla, essa participação deve ser guiada pela autonomia dos alunos nos espaços escolares, que, por exemplo, oportunizem discussões na elaboração de documentos que guiem as ações e propostas curriculares da escola.

Outro aspecto em comum que esses estudos apontam é a potencialidade da educação pautada em Freire ser desenvolvida na relação dos líderes estudantis com os professores e a gestão. Moura e Silva (2021) alertam que a relação dos alunos líderes e professores muitas vezes é marcada pela falta de acolhimento, sem nenhum espaço para uma efetiva colaboração dos líderes, reduzindo o papel de líder apenas a um comunicador da turma. Então, é preciso

haver um acompanhamento por parte dos profissionais da escola. Por isso, entendemos que o papel do professor é importante no desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a autonomia dos líderes estudantis. Conforme Mueller e Goldmeyer (2018, p. 115-116): “enquanto líder de sala de aula, a conduta do educador pode, ou não, motivar seus educandos a trabalharem autonomamente”.

Como considerações e resultados, as autoras que trabalharam em seus estudos sobre a percepção da teoria de Freire sobre a educação apontam em consenso a importância dos alunos serem protagonistas ao atuarem na liderança estudantil. A esse respeito, tanto Moura e Silva (2021) quanto Mueller e Goldmeyer (2018) citam que a escola deve proporcionar o protagonismo estudantil, efetivando-o nas circunstâncias diversas.

Outro tema encontrado nos artigos utilizados para esta revisão sistemática é a vinculação dos líderes de turma na contribuição do trabalho da gestão da escola. Assim, percebemos que a gestão escolar é bastante considerada nos estudos sobre liderança e representação de turma. Pois, ora ou outra, a postura da gestão escolar, e a inserção no projeto pedagógico, frente aos discentes que exercem a função da liderança e representação de turma é discutida nos trabalhos.

No caso dos estudos de Menezes e Nascimento (2021) e Barbosa Neto e Tavares (2021), não somente incluem essas questões no corpo de suas discussões, mas focalizam toda a sua investigação nos pontos que a gestão escolar pode oferecer para potencializar práticas de liderança e representação de turma que envolvam o protagonismo estudantil.

Menezes e Nascimento (2021) dedicaram-se a investigar as contribuições da gestão escolar na construção da autonomia socio escolar dos representantes de turmas. A partir das atribuições que a gestão escolar repassava para os representantes de turma, e da forma como ocorria a participação e interações desses alunos. O estudo, que teve como *locus* uma escola do Estado do Ceará, foi motivado pela experiência de uma das pesquisadoras que vivenciou a representação da turma durante o período que cursou seu ensino médio nessa mesma escola que se tornou o local de investigação.

No estudo de Barbosa Neto e Tavares (2021), a investigação se deu em uma escola técnica de Pernambuco, onde se concentraram em analisar as questões da gestão escolar que contribuíram para a formação da autonomia e o protagonismo dos estudantes líderes de turmas.

Para descreverem como a gestão escolar organizou o processo de instituições dos líderes e representantes de turmas, os autores dedicaram-se a descrever como ocorreu a escolha desses alunos para assumirem essa função. Barbosa Neto e Tavares (2021) citam que o processo de escolha ocorre primeiramente pelos estudantes que se voluntariaram para concorrer, por meio de uma eleição que ocorre em sala de aula, ao posto de líder de turma. Em Menezes e Nascimento

(2021) esse processo também ocorre igual, porém, existe a figura do Diretor de Turma, assumido pelo professor, que se torna um intermediador entre a gestão escolar e o representante de turma. Apesar de notarmos que o professor aparece como terceira figura na relação entre o representante de turma e a gestão.

Menezes e Nascimento (2021) defendem que os estudantes representantes de turmas funcionam como outro elo entre a gestão escolar e os demais estudantes. Além do processo de eleição, Barbosa Neto e Tavares (2021) abordam a formação que a gestão escolar fornece para que esses estudantes exerçam as demandas do cargo de líderes de turmas, no qual esses líderes possam ser capazes de elaborar um plano de ação e participar efetivamente das demandas enfrentadas.

Após explicarem como funciona a dinâmica para os estudantes poderem se tornar líderes e representantes de turma, tanto Menezes e Nascimento (2021), quanto Barbosa Neto e Tavares (2021), empenharam-se em coletar dados empíricos para fornecer respostas sobre o papel da gestão escolar para a formação da autonomia e protagonismo dos estudantes, líderes e representantes de turmas.

Para tal, como primeira estratégia, Menezes e Nascimento (2021) contaram com a participação da comunidade escolar para responder questões que avaliavam a participação da gestão escolar. As perguntas nortearam pontos de ação, coletividade, clima organizacional, democracia e comunicação. As opções de resposta eram sempre ou quase sempre. Ainda sobre Menezes e Nascimento (2021), as autoras também incluíram os relatos dos representantes de turma como objeto de análise na sua pesquisa.

Agora, partindo para as estratégias de coleta de dados utilizadas por Barbosa Neto e Tavares (2021), a princípio os autores aplicaram um questionário com os líderes de turmas eleitos, a fim de traçar um perfil destes estudantes. Além disso, a partir da entrevista semiestruturada, foi possível montar, com coordenadores e estudantes líderes de turmas, o grupo focal para entrevista, que ocorreram em momentos distintos para os líderes de turma e para os coordenadores.

Tais estratégias foram valiosas para que se pudesse analisar as contribuições da gestão escolar na visão dos estudantes que eram líderes de turma. Para conhecer a percepção dos sujeitos que integram a gestão escolar sobre suas próprias ações e entender a visão que possuem sobre o papel dos estudantes que assumem a função de líder de turma.

Os dados coletados por Menezes e Nascimento (2021) mostraram que, na avaliação da comunidade escolar, pais e professores concordam totalmente que a gestão escolar tem iniciativa nas ações. Para os alunos, o consenso não foi total, sendo que somente 66,3%

responderam que concordam plenamente que a gestão escolar possui iniciativa nas ações. No quesito de avaliação da continuidade das ações, metade dos pais concordou que sempre acontecia, porém, a outra metade respondeu que nem sempre acontecia. Para os professores, foram 66,6% que responderam que sempre ocorria com continuidade, e para os alunos 53,9% disseram que sempre.

Indagados sobre as ideias individuais serem transformadas em ideias coletivas pela gestão escolar, 50% dos pais responderam sempre, 66% dos professores concordam que sempre e 51,7% dos alunos responderam que sempre. Sobre a gestão escolar oferecer um clima que valorize as habilidades dos discentes. Todos os professores concordaram que sempre acontecia, enquanto somente 66,6% dos pais consideraram que sempre acontecia e 59,6% dos alunos afirmaram que sempre acontecia. Quando perguntados se na comunidade escolar a gestão escolar passa confiança e comprometimento, para os professores, 66,6% concordam que sempre, com os pais o número de concordância foi maior, com 83,3% sempre, e para os alunos o número de respostas positivas ficou em 57,3% sempre.

Nas perguntas seguintes, Menezes e Nascimento (2021) dedicaram-se a nortear questões que envolvessem a gestão frente à participação da comunidade escolar, o seu caráter democrático e o compartilhamento de informações. Na questão sobre participação da comunidade, todos os pais (100%) responderam plenamente. Porém, para os professores, apenas 66,3% concordaram, enquanto para os alunos foram 71,9% que concordaram que sempre a gestão escolar estimula a participação da comunidade escolar.

Nos quesitos que exploraram se a gestão escolar era democrática e divulgava informações abertamente, o consenso de concordância foi de 100% entre pais e professores, enquanto somente 51,7% dos alunos afirmaram que a gestão escolar era democrática, e 49,4% acreditam que a gestão escolar compartilhava informações abertamente. Para fechar o questionário, foi pedido uma avaliação da participação na gestão escolar. O resultado geral foi que 77,6% da comunidade escolar enxergava participação na gestão escolar.

Os dados que Menezes e Nascimento (2021) coletaram nos mostram que existe uma discrepância na forma que os alunos compreendem as condutas da gestão escolar. Ao passo que na maior parte os pais concordam plenamente, e em alguns momentos até os professores também, as respostas dos estudantes muitas vezes aparecem na média. Esses resultados são importantes, para refletir no objeto ao qual Menezes e Nascimento (2021) se dedicam, justamente por se tratar da gestão escolar e sua influência sobre os estudantes que assumem a função de representantes de turmas.

No mais, é preciso ter em mente que as questões foram colocadas para toda a comunidade escolar. Isso quer dizer que todos os estudantes responderam ao questionário, incluindo os que são líderes de turmas e os que não são. Por isso, Menezes e Nascimento (2021) recorrem, como segundo passo em sua coleta de dados, ao estudo dos relatos dos próprios estudantes líderes de turmas para aprofundar tópicos essenciais desta temática.

Na pesquisa de Barbosa Neto e Tavares (2021) também foi aplicado o questionário, o diferencial foi que apenas os alunos líderes de turmas responderam. Este questionário serviu para que fosse possível traçar um perfil dos estudantes que assumiram a função de líder de turma. Como resultado, foi verificado que a liderança de turma é ocupada majoritariamente por meninas. Os dados também mostram que apesar de a escola ser localizada na zona urbana, existe uma parcela considerável de líderes de turmas que residem na zona rural.

Também foi inclusa a verificação do tempo de permanência dos líderes de turmas, onde constatou-se que raramente há casos de desistência da função. Ademais, grande parte dos líderes de turma do segundo e terceiro anos já tinham sido líderes em anos anteriores. Após traçar o perfil dos estudantes que assumiram a liderança da turma, o passo seguinte dos pesquisadores foi a realização das entrevistas em grupo focal.

Queremos ressaltar que o levantamento do perfil dos sujeitos é um procedimento importante para ser possível traçar as principais características do grupo estudado. E que apesar do questionário de Barbosa Neto e Tavares (2021) ser direcionado somente para os estudantes líderes, o fato de realizarem um grupo focal para os coordenadores contempla a inclusão da visão da gestão escolar, o que na pesquisa de Menezes e Nascimento (2021) foi contemplado já no questionário aplicado para toda a comunidade escolar.

As táticas para acolher a percepção sobre a gestão escolar nos trabalhos foram diferentes. Menezes e Nascimento (2021) sondaram, no primeiro momento, toda a comunidade escolar. Já Barbosa Neto e Tavares (2021) abordaram diretamente ouvindo os integrantes da própria gestão escolar. O que foi semelhante nas pesquisas desses autores foi que em ambas as pesquisas existiu um momento de escuta para entrevista dos líderes e representantes de turma. Aspectos que exploramos a seguir.

Ao analisar os relatos dos representantes de turmas, Menezes e Nascimento (2021) apontam que os representantes de turmas demonstram serem cientes, num alto grau, dos seus deveres e de como seu papel é essencial para a escola. Além disso, mostraram que estão dispostos a exercer sua função e garantir seu total envolvimento.

A colaboração da escola é um fator que aparece nas falas dos representantes de turma, como algo que fornece apoio e os estimula a participarem, e contribui para reafirmar seu

compromisso com sua função. Desse modo, os representantes de turma transparecem em seus discursos que sua participação e envolvimento asseguram a criação de um clima organizacional escolar benéfico, em pontos internos e externos na dinâmica da instituição de ensino.

Menezes e Nascimento (2021) ainda apontam que identificaram algumas tarefas interessantes atribuídas pela gestão escolar para os representantes de turmas, que são: o dever de levar materiais pedagógicos para a sala de aula e o preenchimento da agenda. Vale enfatizar que antes o preenchimento da agenda era tarefa somente do professor, esta tarefa foi repassada para os estudantes com o surgimento da figura do representante de turma.

Para mais, os representantes de turmas apresentaram uma diferença semântica na interpretação dos termos “líder” e “representantes”. Assim, 88,2% acreditam que líder tem uma conotação negativa, e representante significa algo mais positivo. No entendimento de que a experiência da representação de turma desenvolve habilidades para dentro e fora da escola, 76,5% confirmam que desfrutam desses ensinamentos em outros ambientes sociais.

No grupo focal dos estudantes líderes de turma, Barbosa Neto e Tavares (2021) empenharam-se em colher a concepção dos líderes de turmas, que apresentaram sua compreensão sobre liderança. Para os líderes de turma, para uma melhor desenvoltura da liderança é preciso que haja junto deles uma escuta competente. Sobre a relação com os demais colegas de classe, os líderes de turma demonstraram que sabem representar os interesses coletivos, ou seja, há uma preocupação em conseguir decidir e opinar contemplando a opinião coletiva.

Desse modo, os líderes de turma conseguiram demonstrar que suas tarefas são planejadas e sistematizadas, e que eles possuem a noção de quando e como suas atividades devem ser executadas, visando contemplar a todos. Sobre a relação com a gestão escolar, os depoimentos dos líderes de turmas foram positivos. Na entrevista com o grupo da gestão escolar, a concepção sobre a liderança foi explorada. Para a gestão escolar, a liderança estudantil produz uma formação integral, promove a cidadania, incentiva a criticidade e auxilia na cooperação e compromisso com a responsabilidade.

Assim, nas conclusões dos trabalhos, Menezes e Nascimento (2021) e Barbosa Neto e Tavares (2021) refletem que na representação e liderança de turma a participação da gestão escolar se faz importante para valorizar e encaminhar os estudantes para exercer a função de líderes e representantes de turma. Essa função é apontada principalmente como forma de descentralização para as tomadas de decisões sobre a escola.

Para nós, fica evidente que, com as contribuições dos dados empíricos dessas pesquisas, a gestão escolar possui bastante relevância no direcionamento das práticas de liderança e

representação de turma. As falas dos líderes e representantes de turma evidenciam a relevância do envolvimento da gestão escolar no direcionamento e execução de suas tarefas.

Continuando a análise dos artigos, tem-se as contribuições da pesquisa feita por Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021), que acompanharam as eleições e posse dos estudantes para representantes de turma, buscando identificar como isso influenciava o desenvolvimento do protagonismo desses estudantes. A princípio, os autores realizaram rodas de conversas com a gestão escolar e entrevista com os professores. Depois, fizeram uma roda de conversa para debater com os alunos a importância de haver uma representação estudantil.

A partir do debate, os estudantes concordaram que deveriam ter representantes de turma, sendo organizada nas salas de aula a eleição para escolha desses representantes. Além da eleição, foram estabelecidos pré-requisitos para que o aluno pudesse ser representante de turma, que conforme Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021, p. 3), são: “os pré-requisitos: ser criativo, solidário, ético, responsável, com boas notas, boa relação interpessoal com a turma e funcionários e frequentar as aulas”.

De acordo com Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021), em especial o projeto de representantes de turma, no contexto em que eles estudaram, foi pensado em poder desenvolver habilidades socioemocionais previstas na BNCC. É preciso acentuar que, de início, os discentes acharam que o representante de turma fosse uma espécie de vigilante, mas depois entenderam que a função do representante de turma é ser o porta-voz dos seus colegas de classe.

Com a atuação dos representantes de turma, foi possível recolher as reivindicações dos estudantes, que foram levadas para a gestão da escola. Uma dessas reivindicações foi a permissão de jogar bolinhas de gude, pois, até então, a prática do jogo era proibida aos alunos. A gestão escolar não somente recebeu e aprovou a solicitação como organizou, com os representantes de turma, um Festival de Bolinha de Gudes.

A partir dessa experiência, Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021) apontam que a representação de turma despertou o desenvolvimento do protagonismo nesses estudantes. Isso porque abriu espaço para que eles atuassem na organização da dinâmica da escola, proporcionando engajamento de todos, cooperando de forma voluntária e trabalhando seu protagonismo. Nossa impressão é que os representantes de turma contribuem significativamente no cotidiano escolar. Porém, quando seu papel não fica evidente, pode às vezes intimidar os outros estudantes. Neste cenário, fica evidente que os representantes de turma são intermediários que levam os anseios coletivos para a gestão escolar.

Seguindo para o estudo de Viana *et al.* (2021), a apatia, que era comum entre os alunos, foi um dos principais fatores da escola enxergar a necessidade de implantar a liderança de

turma. Assim, foram implantadas práticas para o acolhimento dos novos discentes; a eleição e posse de líderes de turma; o conselho de líderes; e realizações de assembleias.

Isso tudo foi somado às atividades cujo objetivo era valorizar a ação dos líderes de turma. Outrossim, a construção das lideranças de turma procurou sistematizar alguns pontos básicos, que foram, de acordo com Viana *et al.* (2021, p. 9): “[...] competências técnicas e emocionais, convivência democrática e corresponsabilidade, com estímulo de melhoria do relacionamento no ambiente educacional, melhoria do rendimento acadêmico e desenvolvimento de habilidade para o futuro”.

Para demonstrar os impactos da liderança estudantil, Viana *et al.* (2021) levantaram dados sobre o rendimento escolar antes e depois da liderança de turma. Os resultados mostraram que houve um aumento significativo no número de alunos aprovados e uma queda na quantidade de evasão. Isso evidenciou que, ao fortalecer as práticas de liderança de turma, foi produzida resposta no âmbito pessoal e social, o que gerou efeitos assertivos na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O estudo de Viana *et al.* (2021) reflete que os líderes de turmas produzem efeitos não somente sobre eles mesmos. Os líderes de turmas colaboram com todos os agentes da escola, neste caso, especificamente, mostrou-se que o processo de ensino e aprendizagem é permeado de questões que não se baseiam apenas nos conteúdos. O ambiente e as relações são fatores que influenciam o modo como se ensina e se aprende. E os líderes de turmas são responsáveis pela construção e mediação das relações no ambiente escolar.

Por fim, tratamos da pesquisa de Belisário (2016), uma etnografia realizada para acompanhar o cotidiano dos representantes de turmas e compreender como os alunos interpretavam essa função. Com o acompanhamento, foi percebido que os estudantes nomearam a categoria fofoqueiro para classificar o representante de turma. O argumento dos estudantes é que o representante de turma repassava para os professores e a gestão escolar os alunos que apresentavam um comportamento ruim.

Ao indagar os representantes de turma sobre como suas funções eram encaradas, foi explicado que havia uma seletividade sobre os repasses de informações dos alunos, que dependiam da relação de amizade, ou não, estabelecida com o representante de turma. Os alunos representantes da turma ainda relataram haver uma cobrança em relação ao seu comportamento, que antes de ser representante de turma não existia. Cobranças que eram feitas por outros alunos, seus pais, professores, gestão escolar e demais funcionários da escola.

Segundo Belisário (2016), ao observar e ouvir os representantes de turma, o que se notou foi que estes eram utilizados para manter ou corrigir comportamentos dos alunos. A gestão

escolar e professores em suas consultas aos representantes de turmas tinham o objetivo de levantar quem não manteve um comportamento adequado. Caso fosse constatado que algum estudante apresentou um comportamento inadequado, era aplicada uma punição como forma de correção.

Essa relação estabelecia um certo jogo de poder no qual o representante de turma tinha a função de intermediar, mas que a escola era a verdadeira responsável por controlar a conduta dos alunos. Isso nos parece uma questão importante quando discutimos as relações de poder no espaço escolar, a presença do representante de turma surge como um novo agente nessas relações. O que a experiência de Belisário (2016) nos mostra é que a escola pode utilizar o representante de turma como uma forma de verificar se as regras do seu jogo estão sendo seguidas. Entretanto, podemos perceber que o representante de turma nessa experiência cria suas próprias estratégias e não se mantém neutro.

Em síntese, sobre os três últimos trabalhos analisados, as perspectivas parecem diferentes na ideia prática da liderança e representação de turma. Em Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021), verificou-se que a liderança e a representação de turma servem para fins de gerar mais espaços para todos os estudantes. Eles conseguem recuperar uma prática, que era a atividade de jogar bolinhas de gude, antes proibida, envolvendo toda comunidade escolar. Em Viana *et al.* (2021), percebe-se que a liderança e representação de turma consegue envolver positivamente todos os alunos, refletindo no desempenho da aprendizagem. Já em Belisário (2016) a lógica é invertida para ficar a favor da escola e contra os estudantes, a liderança e representação de turma servem para vigilância e manutenção de regras da escola.

Por fim, considerando todos os 7 trabalhos analisados, os autores que investigaram sobre liderança e representação de turma contribuíram significativamente para um campo de produção tão escasso. Nossos esforços, com esta revisão sistemática, se deram para que pudéssemos realizar um mapeamento dos artigos sobre a liderança e representação de turma no âmbito do ensino básico, com o intuito de refletir sobre as potencialidades que a liderança e a representação de turma fornecem para o campo da educação. Com nosso levantamento, podemos perceber os anos de publicações e estados brasileiros que estão produzindo mais sobre esta temática. Adicionalmente, ter um panorama de onde essas publicações podem ser encontradas e de sua qualidade acadêmica.

Os temas em que essas publicações têm se concentrado fornecem pistas sobre teorias e suas aplicações empíricas. Como foi visto, dois cernes aparecem mais de uma vez como centro dessas publicações. A educação para autonomia e emancipação dos sujeitos, conforme Freire,

surge como aporte teórico que guia alguns trabalhos para suas interpretações. E em outros, a gestão escolar é vista como base que influencia o rumo da liderança e representação de turma.

Para mais, outros temas gerais foram vinculados por autores neste campo, levando-nos a refletir que liderança e representação de turma pode ser empregada sobre três aspectos: como agentes que intermedian a situação e influenciam em mudanças que contemplem o coletivo; como sujeitos que influenciam no ambiente e podem contagiar até mesmo na qualidade da aprendizagem e permanência dos outros estudantes na escola; e também podem ser utilizado como instrumento de manutenção de regras da escola, todavia, ainda consegue decidir, até certo ponto, sobre a quem aplicar essas regras.

Concluímos reafirmando ser necessário haver mais investigações em torno da liderança e representação de turma, tendo em vista que essa dinâmica pode assumir direcionamentos dicotômicos. Ou seja, o líder/representante de turma pode ser um agente que trabalhe para o coletivo para fins democráticos, mas também pode ser um mecanismo de opressão e controle. Dessa forma, construir mais discussões acerca da liderança e representação de turma é desvelar o caráter das práticas em que isso está sendo instituído. É refletir sobre o papel ativo dos estudantes no ensino básico.

Assim, justificamos que o levantamento dos trabalhos sobre a liderança de turma contribui para evidenciar a escassez de estudos dedicados a este tema, o que comprova a relevância do nosso estudo. Para mais, os estudos levantados contribuem para a nossa pesquisa perceber as possíveis lacunas de estudo desse objeto. Mas também mostram os instrumentos que podem ser incorporados na construção dos dados empíricos referente à sua investigação.

Vamos relembrar que até aqui, além da introdução e da abordagem teórico-metodológica, apresentamos neste trabalho uma parte sobre a contextualização dos principais modelos educacionais de ensino integral no Brasil. E apresentamos aqui a revisão sistemática sobre a produção de estudos brasileiros, publicado em artigos, que trataram sobre a liderança de turma.

Tudo isso é de suma importância para compreendermos os diferentes contextos de inserção que teve o ensino integral, para percebermos como os estudos sobre os líderes de turma foram abordados. Partindo disso, acrescentamos na parte seguinte uma exposição dos principais conceitos e a teoria do líder servidor adotado nos documentos do lócus estudado, sobre liderança.

4 LIDERANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faremos uma breve exposição sobre os principais conceitos e teorias sobre liderança. Isso nos levará a compreender as concepções e suas percepções presentes nas teorias de liderança. Desse modo, nesta parte do trabalho, apresentamos, em um primeiro momento, o desenvolvimento da liderança a partir das contribuições da Corrente de Administração Clássica e Corrente das Relações Humanas. Em um segundo momento, discorremos sobre ser líder na concepção de algumas das principais teorias de liderança.

Justificamos que tais contribuições são significativas para a compreensão da liderança de turma, tendo em vista que as teorias de liderança norteiam diferentes concepções sobre ser líder. Outro motivo é que, nos documentos de formação que orientam as atividades dos líderes de turmas estudados, está presente a teoria da liderança servidora. Diante disso, sublinhamos a relevância de conhecermos as principais teorias sobre liderança, incluindo a perspectiva do líder servidor, para podermos prosseguir no capítulo que segue com os dados construídos na presente pesquisa.

Conforme Borges (2009), entre o final do século XIX e o início do século XX foram realizados os primeiros trabalhos referentes à administração. Frederich Winslow Taylor, engenheiro americano, criou a Escola de Administração Científica com o propósito de crescer a eficácia dos operários. Henry Fayol, engenheiro europeu, criou a Teoria Clássica com o objetivo de aumentar a eficiência das empresas ao sistematizar e aplicar princípios gerais da administração com base científica.

Ainda conforme Borges (2009), nos Estados Unidos, a administração de Taylor conseguiu aumentar a produtividade. Contudo, os trabalhadores se sentiam explorados e não recebiam atenção às suas necessidades. Isso ocasionou o crescimento de conflitos entre os administradores e funcionários. No caso de Fayol, este dedicou-se a trabalhar na França outros conceitos, nos quais desenvolvia princípios que davam relevância à liderança de modo implícito e explícito, em defesa do preceito de que uma gerência boa significa a melhora da produção da instituição.

De acordo com Matos e Pires (2006), o trabalho de Fayol foi o que complementou o trabalho de Taylor, por substituir a perspectiva analítica e concreta de Taylor para uma perspectiva sintética, globalizada e universal. Taylor criou uma proposta capaz de racionalizar a organização da administração. A empresa começa a ser vista como uma síntese das várias estâncias que integram a sua organização. Entretanto, destacamos que, na questão do desenvolvimento da liderança, as contribuições da Teoria Clássica foram demasiadamente

rasas. Segundo Chiavenato (2003), a Teoria Clássica não se dedicou aos aspectos da liderança. Os estudiosos clássicos somente citaram superficialmente a liderança, tendo em vista que a liderança não implicou em ser uma temática na qual depositaram interesse.

Desse modo, foi preciso que surgisse outra corrente teórica capaz de valorizar e sistematizar a liderança como algo relevante. Segundo Chiavenato (2003), a abordagem da Teoria Clássica é simplista e não completa, porque o comportamento humano somente é considerado na instituição. Vale ressaltar que a Teoria Clássica recebeu diversas críticas por seu caráter reducionista do homem nas organizações. Assim, outros fatores que não foram incluídos pela Teoria Clássica passaram a ser vistos pelos estudiosos da corrente da Teoria das Relações Humanas. De acordo com Motta e Vasconcelos (2002, p. 38), para “[...] a Escola das Relações Humanas, havia muitas outras coisas que motivavam o homem, como o prestígio, o poder, a aprovação de seu grupo, o sentimento de autorrealização”.

Segundo Chiavenato (2014), os humanistas criaram a Teoria das Relações Humanas em oposição às ideias da Teoria Clássica da Administração. Vale ressaltar que as visões opostas dessas teorias estavam sobre a compreensão do homem nas organizações. Conforme Chiavenato (2003), na visão da Teoria Clássica, as pessoas eram compreendidas a partir do modelo *homo economicus*, no qual o comportamento humano é influenciado unicamente pelo recebimento de dinheiro, bônus salariais e ganhos de bens materiais a partir do trabalho. Entretanto, com a Teoria das Relações Humanas surge uma nova visão sobre as pessoas chamada *homo sociales* que apresenta três características, de acordo com Motta e Vasconcelos (2002, p. 54):

- o homem é apresentado como um ser cujo comportamento não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas;
- o homem é, a um só tempo, condicionado pelo sistema social e pelas demandas de ordem biológica;
- em que pese as diferenças individuais, todo homem possui necessidades de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e autorrealização.

Diante disso, a Teoria das Relações Humanas avança na compreensão sobre o homem como um ser completo, considerando tanto os aspectos sociais como os aspectos biológicos. Além disso, demonstra compreender que as pessoas possuem necessidades diferentes e não somente o desejo de receber dinheiro e bens materiais. Tal afirmação é comprovada quando, segundo Chiavenato (2003), na experiência de Hawthorne, foi demonstrado que o ganho de salário, até mesmo quando é bem renumerado, não se constitui como único ponto para garantir trabalhadores satisfeitos no ambiente de trabalho. Elton Mayo e seu grupo criaram um conceito

de motivação oposta ao *homo economicus* em que as pessoas são motivadas não por condicionantes econômicos e salariais, mas por ganhos sociais e simbólicos.

A Teoria das Relações Humanas contribui na compreensão dos fatores sociais que colaboram para manter as pessoas motivadas. No entanto, é preciso frisar que a Teoria das Relações Humanas apresentou limitações referentes à organização do trabalho. Conforme Motta e Vasconcelos (2002), uma coisa que os teóricos da Escola das Relações Humanas têm em comum com os teóricos da Escola Clássica é o fato de compreenderem o ser humano como um agente passivo, que quando submetido aos estímulos da organização age de modo padronizado. Salientamos que, apesar da Teoria das Relações Humanas ser alvo de críticas, sua cooperação para o desenvolvimento da liderança é inestimável. Todas as teorias que vieram antes e após a Teoria das Relações Humanas foram passíveis de críticas. Todavia, os teóricos humanistas apresentaram uma base teórica para os estudos sobre motivação e liderança. Em vista disso, citamos, conforme Chiavenato (2014, p. 376), McGregor, que define as teorias X e Y ligadas à motivação, na prática da liderança.

Na teoria X, predomina a manipulação das pessoas, a coação e o temor. As pessoas são consideradas indolentes e preguiçosas e, portanto, precisam ser dirigidas, coagidas e ameaçadas para trabalhar. Elas representam recursos inertes que precisam ser geridos pela administração. “[...] Na outra ponta, na teoria Y, predomina o respeito às pessoas e às diferenças individuais. As pessoas gostam de trabalhar quando o trabalho é agradável e principalmente se puderem ter voz ativa na definição e em formular os objetivos da organização. Elas podem ser criativas e gostar de assumir responsabilidades. Cada pessoa representa uma riqueza de recursos que pode ser explorada por uma adequada gestão.

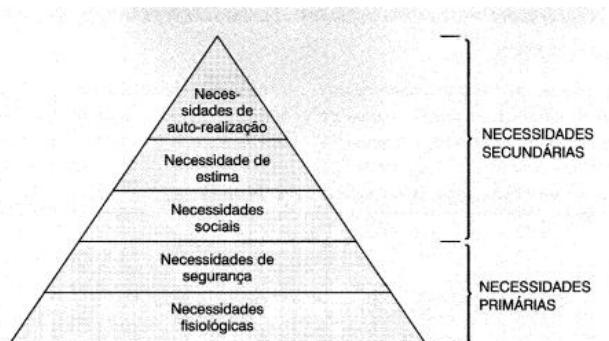
Diante do exposto, em síntese, a teoria X diz respeito a uma perspectiva na qual as pessoas não gostam de trabalhar, existe a necessidade de serem geridas para cumprirem seu trabalho. Na teoria Y, as pessoas gostam de trabalhar quando estão em um bom ambiente de trabalho. Uma gestão adequada reconhece e utiliza os recursos que as pessoas dispõem em um bom ambiente de trabalho. Isso significa que, enquanto na teoria X há uma responsabilização no trabalhador, a teoria Y responsabiliza o ambiente de trabalho por produzir a motivação das pessoas. Além disso, percebemos que as duas teorias demonstram que existem duas concepções opostas sobre a compreensão do comportamento das pessoas no local de trabalho. E que a teoria Y considera os fatores sociais em que as pessoas estão inseridas.

A partir da teoria Y, surgiram novas propostas no sentido de redesenhar as tarefas do processo de trabalho, permitindo-se maior descentralização da autoridade e concessão da autonomia aos indivíduos. Nessa época, foram criados também muitos estudos sobre liderança. (Motta; Vasconcelos, 2002, p. 69).

Vale relembrar que a Teoria das Relações Humanas teve seu foco nas motivações sociais que permeavam as necessidades humanas. Nessa direção, temos contribuições valiosas do teórico Abraham Harold Maslow, que se dedicou a produzir estudos sobre os fatores de necessidade para a motivação do comportamento humano. Motta e Vasconcelos (2002) pontuam que os trabalhos produzidos por Maslow constituíram-se como base para outras teorias que trataram da motivação e liderança, inclusive, os trabalhos de McGregor, sobre os quais tratamos anteriormente, a partir da sua teoria X e teoria Y. As autoras afirmam que McGregor resgata pressupostos de Maslow para apresentar sua teoria e relacioná-la com motivação e liderança.

A teoria de Maslow, segundo Chiavenato (2003), consiste na organização das necessidades humanas por níveis de hierarquia conforme sua significação e influência. Vistas sobre uma pirâmide, as necessidades fisiológicas estão na base, enquanto as necessidades de autorrealização ficam no topo. Sobre a organização dessas necessidades, Lacombe e Heilborn (2008) chamam atenção para duas questões: a primeira é que as necessidades podem ser modificadas com o tempo, além de serem cumpridas por ordem da hierarquização; a segunda é que o esquema de Maslow traz uma média, e não pode ser visto como uma sequência inflexível. Diante disso, refletimos que o contexto histórico influencia na formulação das necessidades humanas, incluindo pensar que podem existir adequações na ordem das realizações dessas necessidades para cumprir a exigência de cada contexto. A figura 1, a seguir, apresenta a pirâmide de hierarquia das necessidades postulada por Maslow.

Figura 1 - A hierarquia das necessidades humanas, segundo Maslow.



Fonte: Chiavenato, 2003.

Como podemos observar a partir da pirâmide, as necessidades são organizadas por Maslow em cinco categorias que englobam dois grupos de necessidades, as quais são divididas entre necessidades primárias e necessidades secundárias. No grupo das necessidades primárias,

temos a base com as necessidades mais emergentes, que são as necessidades fisiológicas e segurança. O segundo grupo das necessidades secundárias está voltado para as questões sociais e sentimentais das pessoas, sendo as necessidades sociais, estima e autorrealização. A busca pela satisfação de todas essas necessidades obedece uma hierarquia que inicia a partir da base e segue até o topo da pirâmide.

De acordo com Maslow (1975), as necessidades fisiológicas são tidas como ponto inicial e, quando supridas, dão lugar ao surgimento das necessidades de segurança. Ao satisfazer às necessidades de segurança e fisiológicas, surgem as necessidades sociais, que estão relacionadas à busca de amor e afeto. A satisfação das necessidades sociais é encontrada nas relações com as pessoas e no sentimento de pertencimento a um grupo.

Em seguida, temos as necessidades de estima ligadas ao sentimento de autoestima das pessoas. As necessidades de estima possuem dois grupos de desenvolvimento. No primeiro, temos o anseio pela confiança e liberdade. Já no segundo, temos o anseio por receber reconhecimento e ser prestigiados. A última necessidade, que compõe o topo da pirâmide, são as necessidades de autorrealização. Estas significam que mesmo quando conseguimos suprir todas as necessidades anteriores, podem surgir inquietações que nos fazem buscar meios para desenvolvermos a autorrealização.

A respeito das contribuições de Maslow para o estudo sobre a motivação e liderança, Motta e Vasconcelos (2002) pontuam um avanço na concepção de compreensão do ser humano. Enquanto a Teoria das Relações Humanas, como já havíamos mencionado, concebeu a ideia do *homo sociales* como condicionante do comportamento humano, com Maslow a ideia passa a ser do *homo complexus*, que significa a concepção de que as pessoas têm diversas necessidades. Em outras palavras, o foco da Teoria das Relações Humanas estava na influência que os fatores sociais tinham sobre as pessoas. Maslow a amplia, considerando todos os multi-fatores que regem as necessidades das pessoas. E, diante disso, expande a visão sobre o que comanda a motivação humana.

Nesse cenário, podemos apontar, em síntese, a partir do que já foi exposto neste capítulo, que a temática liderança teve sua premissa de aprofundamento com a Teoria das Relações Humanas. E como confirma Chiavenato (2003), os humanistas contribuíram de forma substancial para conceituar e estudar a liderança. Como tratamos, teóricos como McGregor com a teoria X e Y, e Maslow com a teoria da hierarquia das necessidades humanas, foram primordiais para a compreensão da liderança e motivação nos contextos organizacionais. Também forneceram um panorama sobre como os líderes podem ver e gerir seus liderados. Esta parte do capítulo é essencial para a compreensão das premissas sobre a ideia do

desenvolvimento da liderança. A seguir, discorremos sobre algumas das principais teorias de liderança: Teoria dos Traços da Personalidade; Teoria sobre os Estilos de Liderança; e Teorias Situacionais de Liderança, incluindo a Teoria da Liderança Servidora, que faz parte dos documentos orientadores para os líderes de turmas estudados nesta pesquisa.

4.1 As Teorias da Liderança

Os estudos sobre liderança foram responsáveis por lançar teorias que buscaram conceituar a função da liderança. Tais estudos foram desenvolvidos a partir de diversos focos e perspectivas sobre ser líder. Maximiniano (2000) aponta que três foram os núcleos de estudos sobre o líder. No primeiro, o foco se deu na influência que os líderes têm sobre os liderados; no segundo, o foco foi sobre os atributos da personalidade do líder; e no terceiro, o modo como a autoridade do líder é usada na relação com os liderados. No contexto contemporâneo, Bergamini (1994) acrescenta que na definição da liderança existem duas perspectivas em comum, que na maior parte são usadas na definição sobre liderança. Em uma delas, temos a ligação da liderança ao conjunto grupal que integra dois ou mais sujeitos. Na outra, aborda-se a liderança como um fenômeno no qual o líder influencia intencionalmente seus liderados.

Nesse sentido, o conceito de liderança tende a ser apresentado como um fator que envolve a relação entre líder e grupo de liderados, com ênfase em como o líder utiliza intencionalmente sua influência e autoridade sobre os liderados. Entretanto, o conceito de liderança também surgiu inicialmente como uma lista de características pessoais para ser líder. Botelho e Krom (2010) ressaltam que o foco da liderança foi modificado várias vezes nas décadas passadas, o que demonstra que a liderança não é uma competência simples, e concomitantemente, consoante ao desenvolvimento humano, a liderança é capaz de se renovar.

Diante disso, surgem diferentes teorias que buscaram explicar e conceituar a liderança. A seguir, apresentamos algumas das principais teorias de liderança e, por fim, também apresentamos a teoria ligada ao material de formação do modelo educacional ECI, o qual é destinado à formação dos líderes de turma estudados neste trabalho.

4.2 Teoria de Traços da Personalidade

A origem da Teoria de Traços da Personalidade, segundo Bergamini (1994), ocorreu em pesquisas realizadas ainda na primeira parte do século passado. Em uma revisão feita sobre essas pesquisas, foram identificados cerca de 34 traços da personalidade indicados para ser um

bom líder. Conforme Chiavenato (2003), a Teoria de Traços da Personalidade é a teoria mais antiga sobre liderança. O líder para essa teoria é a pessoa que possui traços característicos na personalidade que o difere das outras pessoas. Esses traços também fazem com que o líder influencie no comportamento das outras pessoas. Ainda conforme Chiavenato (2003), esses traços da personalidade do líder estão relacionados aos aspectos físicos, intelectuais e sociais ligados às tarefas de liderar.

Em suma, a Teoria de Traços da Personalidade, considerada a teoria mais antiga entre as teorias relacionadas à liderança, é uma teoria focada em pesquisas para determinar traços, ou seja, as características de bons líderes. Os traços da personalidade do líder o distinguem e promovem sua influência sobre seus liderados. Esses traços estão ligados ao campo físico, intelectual e social necessários para a tarefa da liderança. Cabe observar que Vergara (2007) destaca que na Teoria de Traços da Personalidade a liderança era vista como inata. Por conta disso, foi necessário desenvolver outra teoria que não concebia a liderança como inata e sim que o comportamento de um líder pode ser aprendido.

4.3 Teoria sobre Estilos de Liderança

Segundo Bergamini (1994), a Teoria sobre Estilos de Aprendizagem tem seu foco a partir da década de 50, com um enorme empenho das pesquisas mobilizadas em descobrir como um bom líder deve atuar. Chiavenato (2003) coloca que a Teoria sobre Estilos de Aprendizagem trata do modo como o líder atua sobre seus liderados, ou seja, é sobre o estilo de comportamento de liderar do líder. Enquanto na Teoria de Traços da Personalidade o foco estava em como o líder é, a Teoria sobre Estilos de Aprendizagem foca na forma como o líder atua. Desse modo, percebe-se uma mudança nas investigações sobre liderança, o que antes estava naquilo que um líder é, com base em traços, passa a ser sobre o comportamento de atuação do líder.

Borges e Baylão (2009) citam que os três principais estilos de liderança, que focam em seus liderados, são o Autocrático, o Democrático e o Liberal. Estes estilos de liderança apresentam as seguintes características:

- Liderança Autocrática - no estilo Autocrático, o líder carrega críticas e preconceitos na relação com os liderados. O líder Autocrático não permite que os liderados participem do processo de decisão. Sua abordagem é centralizadora, é responsável por estabelecer os objetivos e os meios de trabalhos dos liderados. Além de adotar um controle rígido, a tendência na avaliação de desempenho é a falta de objetividade.

- Liderança Democrática - as decisões do líder são tomadas com base no consenso entre o grupo de liderados, motivando a participação de todos os integrantes. O líder democrático busca delegar responsabilidades e utiliza feedback. Acata as decisões tomadas pelo grupo, mesmo que as decisões sejam diferentes da sua opinião. O líder democrático se preocupa em atender os anseios e expectativas de seus liderados, que dispõem de grande autonomia para escolher, propor e instituir.
- Liderança Liberal - também conhecida como *Laissez-Faire*, nela o líder pouco decide, os liderados são os que mais tomam decisões. Os liderados dispõem de grande autonomia, devido à falta de controle e por não serem avaliados pelo desempenho. Na Liderança Liberal, o líder busca deixar o grupo de liderados totalmente livres.

Percebe-se que cada estilo se diferencia pela postura de atuação do líder frente aos liderados. Na Autocrática temos a figura de um líder que centraliza suas ações nele mesmo e não considera as contribuições dos liderados. Na Democrática, a relação entre líder e liderados é horizontal, envolvendo a todos num processo coletivo. Já na Liberal, temos poucas intervenções do líder, os liderados recebem toda a autonomia nas decisões. Assim, afirma Chiavenato (2003) que na Liderança Autocrática o foco está no líder, na Liderança Democrática o foco é no líder e liderados, e na Liderança Liberal o foco é nos liderados.

É preciso frisar que, dentre os estilos de liderar, Vergara (2007) sublinha que muitos chegaram a acreditar que o Autocrático era o melhor, contudo, situações cotidianas revelaram que não era bem dessa forma. A depender da situação, o estilo adotado pelo líder poderia ser Democrático ou Liberal. Chiavenato (2003) reitera que, na prática, o líder pode adotar os três estilos dependendo da situação com os liderados e tarefas a serem cumpridas. O líder com uma liderança Autocrática tanto pode ser capaz de dar ordens como pode, com uma Liderança Democrática, consultar os liderados antes de fazer uma escolha; e também, com a Liderança Liberal, pode dar sugestões sobre a realização de determinadas tarefas. O principal desafio da liderança é reconhecer o momento adequado na utilização de cada estilo, ou seja, saber qual o estilo deve ser adotado, dependendo das situações, tarefas e liderados. Sendo assim, o fato do líder utilizar o estilo de liderança considerando o contexto da situação fomentou novas discussões e fez surgir uma nova teoria de liderança, vista a seguir.

4.4 Teorias Situacionais da Liderança

Com o surgimento das chamadas Teorias Situacionais de Liderança, temos o início da consideração do contexto para uma liderança bem sucedida. Nela, o estilo de liderança deve estar alinhado à situação e diversas variáveis devem ser consideradas na escolha do estilo de atuação do líder. Maia, Salgado e Muniz Junior (2007) apontam que os estudos das Teorias Situacionais da Liderança, também chamadas de Teorias Contingenciais, mais relevantes foram feitos nos anos de 1960. Os teóricos das teorias situacionais investigaram o contexto e atuação dos líderes em distintas situações.

Segundo Robbins (2005), Fiedler foi responsável pelo primeiro modelo situacional, que propôs que o sucesso do desempenho dos liderados vai depender do líder adotar um estilo adequado e também do grau de favorabilidade proporcionado pela situação. Maximiniano (2000) complementa que o “grau de favorabilidade” de Fiedler permite avaliar a situação para o líder com base em três características, que são: as relações entre o líder e liderados; o grau de estruturação que a atividade pede para ser desenvolvida; e o poder que o líder ocupa e detém em sua posição.

Além disso, de acordo com Maximiniano (2000), Fiedler e seus colaboradores aplicaram um questionário para medir o estilo do líder e os aspectos presentes na situação. A partir dos resultados dos questionários, tiveram duas conclusões. A primeira é que a liderança guiada para a tarefa é eficiente tanto em situações boas quanto ruins para o líder. Já a segunda é que a liderança guiada para os liderados é eficiente nas situações com dificuldades medianas. Entretanto, Maximiniano (2000) destaca que diversas críticas foram direcionadas para Fiedler. Uma das principais críticas é que o questionário estava avaliando atitudes e não comportamentos do dia a dia.

Nesse sentido, o modelo de Fiedler contribuiu para os estudos situacionais sobre liderança, por considerar a adequação do estilo do líder de acordo com as necessidades da situação. Fiedler também destacou que as situações carregam um certo nível de favorabilidade que envolve tanto as relações do líder com seus liderados, como o nível de tarefa a ser desenvolvida, e o poder do líder na organização. Com os questionários, Fiedler conseguiu identificar que a eficiência da liderança na tarefa para o líder é atingida em situações boas e ruins. No entanto, a eficiência da liderança do líder nos liderados depende de situações que tenham pelo menos um nível médio de dificuldade.

Apesar de tudo, como vimos, Fiedler recebeu críticas pelo seu modelo, principalmente porque os críticos acreditavam que o enfoque de seu questionário era sobre as atitudes e não

sobre a realidade cotidiana. Ademais, outra crítica que o modelo de Fiedler recebeu, conforme Maximiniano (2000) é a desconsideração sobre os liderados. A esse respeito, surgem dois teóricos situacionais, Hersey e Blanchard que dão enfoque aos liderados. Segundo Robbins (2005) para Hersey e Blanchard a liderança eficiente é conquistada quando o estilo escolhido é adequado ao nível contingente dos liderados, pois o líder depende da atuação dos seus liderados para ter sucesso. Lacombe e Heilborn (2008) explicam que para Hersey e Blanchard o líder deve atuar conforme a curva de maturidade dos liderados, isso significa que o indicado é que o comportamento do líder varie segundo a maturidade dos liderados.

Maximiniano (2000) expõe que a análise da maturidade para Hersey e Blanchard deve ser feita associada a uma tarefa em particular, compreendendo que os liderados, ou grupo de liderados, não são completamente imaturos, uma vez que podem dominar atividades distintas de maneira diferente. O uso da autoridade do líder sobre os liderados é regulado pela intensidade da maturidade dos liderados. Assim, para liderados com mais maturidade, a autoridade é usada com menos intensidade e o relacionamento é orientado com mais intensidade. Para os liderados com menos maturidade ocorre o contrário, a autoridade é utilizada com forte intensidade e o relacionamento recebe pouca ênfase.

Galvão *et al.* (1998) afirmam que a lógica do uso da liderança do líder consoante a maturidade dos liderados está classificada nos níveis: (M1) baixo, (M2) baixo e moderado, (M3) moderado e alto, e (M4) alto. E organiza-se em quatro estilos de liderança: (E1) determinar, (E2) persuadir, (E3) compartilhar, e (E4) delegar. A figura 2 apresenta a estrutura da curva de maturidade dos liderados no modelo de Hersey e Blanchard.

Figura 2 - Modelo de liderança situacional de Hersey e Blanchard:



Fonte: Galvão *et al.* (1998, p.82) *apud* Hersey e Blanchard (1986, p.189)

Desse modo, o modelo de Hersey e Blanchard permite que o líder adote o estilo adequado ao nível de maturidade de seus liderados. Galvão *et al.* explicam que o estilo de liderança *determinar* está ligado ao nível de maturidade dos liderados no nível baixo e propõem o comportamento do líder em tarefa alta com relacionamento baixo, enquanto o estilo de liderança *persuadir* liga-se ao nível de maturidade dos liderados no nível baixo e moderado e impõe o comportamento do líder tanto na tarefa como no relacionamento ao nível alto. Sucessivamente, o estilo de liderança *compartilhar* conecta-se ao nível de maturidade dos liderados entre os níveis moderado e alto. Para o líder, o relacionamento é alto e o nível de tarefa baixo. Por fim, o estilo de liderança *delegar* encontra-se no nível de maturidade (M4) alto dos liderados, colocando no comportamento do líder o relacionamento baixo e a tarefa também baixa. Galvão *et al.* (1998, p. 82-83) ainda descrevem esses quatro estilos de liderança da seguinte forma:

- Determinar é o estilo de liderança que se refere a “[...] definir o que o liderado deverá fazer, como, quando e onde.”
- No estilo de liderança persuadir “[...] o líder tenta convencer o liderado a realizar determinada atividade de acordo com suas orientações.”
- No estilo compartilhar “[...] o líder apoia os esforços do liderado e juntos participam de processo de tomada de decisões.”
- Para o estilo de liderança delegar “[...] o liderado decide como, quando e onde fazer as coisas.”

Diante do exposto, no estilo *determinar*, os liderados estão sob total controle do líder. No estilo *persuadir*, o líder utiliza sua influência para convencer os liderados. No estilo *compartilhar*, líder e liderados se unem no processo decisório. No estilo *delegar*, os liderados recebem autonomia para tomar as decisões por conta própria. Vale relembrar que o líder deve adotar o estilo que corresponde ao nível de maturidade dos liderados. A descrição desses quatro estilos parece não apresentar nenhuma inovação. Obviamente, a teoria situacional aponta que a escolha do estilo deve considerar o contexto e a maturidade dos liderados. Esse é um aspecto que não podemos esquecer, a contribuição da teoria situacional na consideração do contexto e até dos liderados para o líder ter uma liderança de sucesso.

Em síntese, sobre as três teorias que já vimos (teoria dos traços; teoria dos estilos; e teorias situacionais) nota-se que os estudos sobre liderança repousaram sobre ser líder em um primeiro momento nas características, e consequente, nos tipos de estilo para atuação e depois na consideração do contexto e liderados. Essas teorias são significativas para o nosso estudo, principalmente para as seguintes indagações: o significado de ser líder é ter características específicas? Os estilos de liderar que definem o líder? Ou é o contexto de inserção da liderança

e os liderados que definem o líder? Procurando cruzar essas indagações com a teoria que os documentos oficiais adotam e os dados que coletamos juntos ao nosso pesquisado, adicionamos a apresentação da Teoria da Liderança Servidora.

4.5 Teoria da Liderança Servidora

De acordo com Marinho e Oliveira (2006) *apud* Silva (2023), a Liderança Servidora é um modelo proposto inicialmente em 1977 por Robert Greenleaf que publicou um livro com uma proposta inovadora para o conceito de liderança. Na Liderança Servidora, o líder coloca os liderados antes dele mesmo. A Liderança Servidora está assentada nos valores intrínsecos da dignidade humana, o centro é a autoridade que o líder conquista com base no amor, dedicação e sacrifícios pelos liderados. Isso quer dizer que a base da Liderança Servidora não é o poder.

Nesse panorama, o líder tem um papel de servidão perante os seus liderados, no qual o significado da autoridade está ligado a uma dimensão afetiva, o líder está sempre em prol dos liderados. Assim, surge uma mudança de paradigma, a Liderança Servidora passa a eleger que o líder deve servir aos seus liderados. Nesse sentido, Hunter, autor do livro *O Monge e o Executivo*, ilustra os princípios da Liderança Servidora. Ressaltamos que esses princípios são colocados nos documentos orientadores de formação para os líderes de turmas desta pesquisa.

Conforme Hunter (2011), a Liderança Servidora não é adepta do poder, mas da autoridade para liderar. Para catalogar as diferenças entre os termos poder e autoridade, Hunter (1998) utiliza a conceituação de Max Weber que define autoridade como habilidade de utilizar sua influência para fazer as pessoas cumprirem de bom grado a sua vontade. Enquanto o poder é definido como modo de utilizar a sua posição para obrigar as outras pessoas a cumprirem a sua vontade, mesmo que as pessoas não sintam vontade de cumprir. Além disso, essas diferenças são colocadas por Hunter (2011) para estabelecer que existe distinção entre ser um líder e ser um chefe. E que, nesse sentido, a liderança está centrada no uso da autoridade, e jamais no poder utilizado pelo chefe.

Isso ocorre porque, segundo Hunter (1998), com a liderança, a pirâmide de organização das empresas foi invertida. Antes da liderança, no paradigma anterior, o chefe estava no topo, sustentado por seus subordinados, que por sua vez eram a base da pirâmide. Com o novo paradigma, a função do líder na Liderança Servidora é ser base para os seus liderados. Nessa lógica, o modelo da Liderança Servidora também é sustentado por uma pirâmide invertida. Ainda segundo Hunter (1998), os atributos que sustentam a pirâmide da Liderança Servidora são: autoridade; serviço e sacrifício; amor; e vontade. Conforme a figura 3, demonstra:

Figura 3 - Modelo de Liderança Servidora de Hunter.

MODELO DE LIDERANÇA



Fonte: Hunter, 1998.

Como podemos ver na Figura 3, na pirâmide invertida do modelo da Liderança Servidora, no topo vislumbramos a liderança. A liderança é definida por Hunter (2011, p. 17) como “[...] habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”. Em seguida, nessa mesma pirâmide, temos a autoridade, que como já foi explicado, o sentido da autoridade é sobre influenciar as pessoas a cumprirem uma tarefa com boa vontade. Por conseguinte, temos na pirâmide o serviço e sacrifício, no qual o sentido é atribuído ao papel que o líder tem em servir aos seus liderados. Depois temos na pirâmide, próximo à base, o amor. E por fim, a base da pirâmide é constituída pela vontade.

Com relação ao amor, que está próximo à base da pirâmide do modelo de Liderança Servidora, Hunter (2011) destaca que o amor relacionado, nesse contexto, não está ligado ao significado de um amor de sentimento romântico, mas ao modo do líder se comportar na sua relação com os liderados. Assim, as ações do líder na Liderança Servidora devem ser guiadas por um amor ágape. Essas ações estão no comportamento do líder em sua autoridade e liderança, e também pelo amor ágape. Hunter (1998, p. 54) detalha o caráter dessas ações da seguinte forma, no quadro 6:

Quadro 6 - Atributos de um líder servidor, conforme Hunter:

| Autoridade e Liderança | Amor Ágape |
|------------------------|------------|
| Honesto, confiável | Paciência |

| | |
|--------------------------------|--------------|
| Bom modelo | Bondade |
| Cuidadoso | Humildade |
| Comprometido | Respeito |
| Bom ouvinte | Generosidade |
| Mantém às pessoas responsáveis | Perdão |
| Trata às pessoas com respeito | Honestidade |
| Atitude positiva, entusiástica | Compromisso |
| Gosta das pessoas | |

Fonte: Hunter, 1998.

Podemos observar que o quadro apresenta uma lista de características ligada a questões morais de comportamento. Isso ocorre porque Hunter (2011) entende a Liderança Servidora como uma atividade missionária, e cita o comportamento de Jesus como reflexo de um líder servidor. É importante salientar que o autor sustenta que as pessoas não nascem com esses atributos, mas que é possível desenvolver esses atributos ao assumir a responsabilidade de servir. Isso relaciona-se com a vontade, a base da pirâmide da liderança, que instrui que o líder, ao aceitar a responsabilidade da liderança, adote, segundo Hunter (2011, p. 60): “A vontade de servir e de se sacrificar pelos outros, a disposição de abrir mão dos próprios anseios pelo bem-maior, este é o verdadeiro altruísta e, em consequência, o verdadeiro líder”.

Em resumo, a pirâmide da Liderança Servidora sustenta que a vontade é a base da liderança. Essa vontade está relacionada ao líder ter a responsabilidade de colocar os liderados em primeiro lugar, e abdicar de suas preferências para atender ao bem geral do grupo de liderados. O amor, que vem após a vontade na pirâmide, coloca o comportamento do líder servidor com ações de caráter moral, que inclusive utiliza Jesus como sinônimo de caráter para o líder servidor. O Serviço e Sacrifício, presentes na pirâmide, seguem com a ideia do líder abandonar suas necessidades em prol das necessidades do grupo. E a Autoridade, colocada na pirâmide, encontra-se num sentido particular, pois o uso da Autoridade na Liderança Servidora significa a influência que o líder servidor possui sobre os liderados para que esses exercem às atividades voluntariamente e com gosto.

Por tudo isso, com a Liderança Servidora há uma inversão do papel do líder em relação à concepção da liderança que tínhamos em outras teorias. Apesar de termos visto que os liderados começaram a ter mais destaque no decorrer do desenvolvimento das teorias, o que a Liderança Servidora propõe é algo mais complexo e implica que ser líder significa servir

exclusivamente aos seus liderados. É o líder abdicar de suas preferências e acolher o que é melhor para todos os seus liderados. Isso ilustra a liderança como uma missão de sacerdócio para o líder, na qual o caráter de ordem moral é eleito como principal enfoque de princípios para ser um líder servidor.

Como vimos, justificamos a necessidade de conhecermos os pressupostos que guiam a Liderança Servidora. Mas também se fez necessário conhecer outras concepções sobre liderança que podem ser incorporadas. Assim, após discorrermos sobre a liderança, vamos, a seguir, discutir a ideia da Liderança Servidora atrelada aos materiais orientadores para os líderes de turmas. Adiantamos que acreditamos existir uma intencionalidade para que os estudantes que assumem a liderança de turma possuam ou construam os aspectos elegidos para ser um líder servidor.

5 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL DO MODELO ECI

Na parte introdutória deste trabalho, já lançamos algumas informações iniciais sobre o surgimento do modelo da ECI na Paraíba. Nesta parte, aprofundaremos algumas características particulares deste modelo, a fim de termos um panorama específico daquilo que a compõe e contextualizar a educação em tempo integral no modelo ECI-PB, o qual é o lócus de investigação desta pesquisa. Vale relembrar que o referido modelo não somente influenciou na expansão do tempo de permanência dos estudantes paraibanos na escola, mas também introduziu uma concepção pedagógica própria junto à criação de novas disciplinas. Outra novidade foi que esse modelo introduziu a figura do líder de turma, o qual determinou que em cada turma existisse um aluno responsável por ocupar a função de líder da turma.

Para início, é importante relembrar que esse modelo adotado na Paraíba foi idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Conforme informações do site oficial ICE Brasil, consultado em 2024, o ICE foi criado no ano de 2003 e atuou pela primeira vez em 2004 no Ginásio Pernambucano, a primeira Escola da Escolha. Segundo Carvalho e Rodrigues (2019), a proposta do ICE em Pernambuco ganhou apoio do governador Jarbas Vasconcelos e do seu vice-governador José Mendonça Filho.

Vale ressaltar que o ICE é denominado como uma instituição privada sem fins lucrativos, mas estabelece parcerias para fins de financiamento de empresas privadas como Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Cacau Show, Itaú, Fiat, entre outros. Além disso, o ICE atua em diversos Estados e municípios do Brasil, fornecendo assessoria e introduzindo seu projeto de escola em tempo integral. No caso da primeira introdução do ICE em Pernambuco as escolas de tempo integral ficaram denominadas de Escola da Escolha, entretanto, posteriormente, os outros Estados que adotaram o modelo formulado pelo ICE criaram sua própria nomenclatura, que no caso da Paraíba ficou denominada Escola Cidadã Integral (ECI).

De acordo com Silva (2023), a introdução oficial do modelo de educação integral do ICE na Paraíba ocorreu a partir de 2018, no início foram apenas 8 escolas, mas atualmente já ultrapassa o número de 300 escolas. Destacamos que, em relação aos demais Estados brasileiros, segundo dados do Censo 2023, a Paraíba ocupa o quarto lugar no ranking nacional no número de alunos matriculados no ensino de tempo integral. O que acreditamos ser um reflexo da ampliação da quantidade de escolas em tempo integral ocorrida no território paraibano, o que consequentemente gera um maior acesso dos estudantes da Paraíba ao ensino de tempo integral.

A Lei responsável por oficializar o modelo de ensino integral na Paraíba foi a Lei 11.100, de 06 de abril de 2018, que aponta três tipos de escolas para os atendimentos em regime de tempo integral: Escola Cidadã Integral (ECI); Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT); e a Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS). No ano seguinte, a Lei n.º 11.100/2018 foi alterada pela Lei 11.314, de 06 de abril de 2019, que introduziu algumas mudanças, uma delas foi a inserção do ensino de tempo integral para o ensino fundamental nos anos iniciais a partir do Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA).

Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;

Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania; (Paraíba, 2018, p. 4, **grifos nossos**)

Conforme Rodrigues, Chagas e Calabria (2023), o ICE forneceu o material para as bases curriculares, teóricas, metodológica e de gestão educacional para o modelo adotado na Paraíba, no qual constam uma coleção formada por cinco volume, e disponibilizaram 12 cadernos denominados Cadernos de Formação para o Ensino Médio. O ICE também influenciou na formação dos professores, gestores das escolas e dos funcionários técnicos da SEECT/PB, disponibilizando apoio técnico e formação continuada.

Além disso, o ICE disponibilizou material teórico para as equipes das escolas e realizou bimestralmente monitoramentos nas escolas, denominados como “ciclos de acompanhamento”. Com relação ao material destinado ao trabalho dos docentes, Silva (2023) aponta que este foi elaborado pelo ICE e está disponibilizado em uma versão digital, na qual é definido o modo como os docentes devem sistematizar suas aulas, a designação dos temas e os objetivos que devem ser trabalhados.

Silva (2023) ainda aponta que a ICE introduziu nas escolas estaduais paraibanas a mesma base curricular da Escola da Escolha de Pernambuco. Atualmente, na Paraíba, a

administração do modelo acontece em regime de colaboração entre a Secretaria de Educação do Estado, o ICE e com a parceria do Instituto Sonho Grande. Com relação às características dos prédios das escolas que atuam com esse modelo, as cores utilizadas são características. Algumas escolas, tal como uma das escolas da cidade de Guarabira-PB, utilizada como lócus desta pesquisa, foram especialmente construídas para atender ao modelo. Em outros casos, as escolas recebem algumas reformas, entretanto, existem escolas que receberam o modelo e não passaram por nenhuma reforma estrutural na transição para o modelo de tempo integral.

A respeito da organização pedagógica nas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba (2023) ao tratar do modelo incorporado nas ECI, ECIT, e ECIS são incluídas nessas Diretrizes as Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII), direcionadas para o atendimento escolar em localidades indígenas. Ainda segundo as Diretrizes no Modelo Pedagógico são oferecidos cursos profissionalizantes e tarefas em diferentes campos (como as atividades no campo esportivo, musical, artísticos, entre outros), visando reinserção e inserção de crianças e adolescentes em sociedade para no futuro ocorrer sua introdução na esfera do mercado trabalho.

Essas Diretrizes ainda destacam que o Modelo de Educação Integral Paraibano tem suas próprias Diretrizes Operacionais e que seu objetivo é alinhar de modo sistemático todo o trabalho das unidades escolares, perpassando pelas práticas pedagógicas, a gestão, a administração e indo até as questões curriculares. No mais, as Diretrizes apontam que o modelo, além de oferecer ensino de tempo integral, está centralizado no desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos (destacado na figura 4, abaixo), de uma forma que as práticas devem mobilizar três eixos formativos. Para Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida. “Sem predominância de uma sobre a outra, juntas elas devem prover as condições necessárias para o educando atuar em sua vida de forma autônoma, solidária e competente” (ICE, 2019b, p. 38).

Figura 4 - Modelo pedagógico da escola.



Fonte: Concepções do Modelo Pedagógico ICE, 2019c.

Vale acentuar que a gestão desse modelo está apoiada no que chamam de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) colocada como a “[...] base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a ‘intenção pedagógica’ em efetiva e concreta ‘ação’ refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2019c, p. 13). No tocante aos três eixos formativos o ICE (2019a) sublinha que não existe Projeto de Vida sem Formação Acadêmica de Excelência, tendo em vista que não existe cidadania quando há ausência do domínio da língua materna ou da aptidão para a matemática nos números e operações. Uma Formação Acadêmica de Excelência não é desenvolvida após a Educação Básica, por ser necessário que o saber seja desenvolvido desde o início do ensino fundamental até o ensino médio.

Para tal, a organização do currículo deve incluir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por documentos da instituição, e uma parte diversificada integrada para garantir que o currículo seja enriquecido, aprofundado e diversificado. Nesse sentido, os conteúdos para a Formação Acadêmica de Excelência são “[...] meios para o desenvolvimento de capacidades pelos estudantes que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (ICE, 2019a, p. 9). Na Formação de Competências para o Século XXI o ICE

(2019a) aponta que é essencial que os estudantes utilizem o que aprendem na vida. Sobre a Formação para a Vida o ICE (2019a, p. 21) sublinha que “[...] a aquisição, o fortalecimento e a consolidação de valores e ideais, e a capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa”. Abaixo citamos a definição do Projeto de Vida dada pelo ICE (2019d, p. 29):

Projeto de Vida: processo estruturado oferecido sob a forma de aulas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que objetiva levar o educando a descobrir a necessidade de projetar seus sonhos, desejos e ambições sob a forma de ações a serem viabilizadas no futuro. Essa projeção é registrada sob a forma de um Diário de Vivências (no Ensino Fundamental) e de um Projeto de Vida (no Ensino Médio), sendo esse material de uso pessoal do educando. Com expectativas claramente definidas para cada segmento (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), os educandos desenvolvem competências que os permitem definir metas de curto, médio e longo prazo e suas respectivas estratégias num processo lógico e estruturado, sempre acompanhado e apoiado pelos seus educadores. O Projeto de Vida encerra toda a centralidade do Projeto Escolar, pois para ele devem convergir todos os esforços, o sentido e o significado da prática pedagógica.

Vale ressaltar que este Modelo gira em torno da construção do Projeto de Vida dos estudantes. No trabalho de Silva (2023) encontramos descrições valiosas de como as atividades do Projeto de Vida são desenvolvidas no cotidiano da escola. Um dos primeiros aspectos que nos chama atenção é que não existe uma formação específica para o professor poder ficar responsável pelo Projeto de Vida.

No mais, é descrito que as atividades do Projeto de Vida iniciam nos Acolhimentos, feitos por duas vezes durante o ano, um ocorre no começo do ano e o outro quando acontece o retorno do recesso de janeiro. São realizadas algumas dinâmicas, orientadas por uma cartilha denominada “Portfólio do Protagonista”, propondo que todos os alunos de todas as séries participem. Nas dinâmicas, os estudantes são incentivados a refletirem acerca deles mesmos, na sua caminhada pessoal, sonhos e aspirações para o futuro.

Silva (2023) ainda destaca que uma das tarefas principais é a elaboração de uma árvore dos sonhos, na qual os estudantes fixam objetos e bilhetes a fim de registrarem sonhos e aspirações para o seu futuro. Com essa atividade, as informações recolhidas dos alunos são encaminhadas para a Secretaria de Educação da Paraíba, que produz um “*Dashboard dos sonhos*” que realiza uma categorização dos estudantes utilizando seus anseios acadêmicos e de profissões. Silva (2023) acrescenta que, com essa atividade, é possível levantar índices sobre o percentual de carreiras desejadas, contudo, não existe a consideração de outras questões relacionadas ao desenvolvimento e ao bem-estar desses estudantes. Além do Projeto de Vida, neste modelo encontramos indicado no Livreto Institucional do ICE, disponível nas publicações

do site ICE Brasil, acessado em 2024, princípios educativos norteadores para o Protagonismo; os Quatro Pilares da Educação (Conhecer, Fazer, Ser e Conviver); a Pedagogia da Presença; a Educação Interdimensional; a Experimentação e a Ludicidade.

Dois dos princípios, elencados acima, nos materiais do ICE (2019e) encontramos referências de citações do autor Antônio Carlos Gomes da Costa². A primeira delas é sobre o *Protagonismo* como precursor para a criação de ambientes com situações em que os jovens possam atuar para solucionar problemas cotidianos, tendo iniciativa, com liberdade e sendo comprometidos. O segundo é na *Pedagogia da Presença*, no qual é assentado na própria teoria do autor, onde o ICE (2019e) coloca que o educador exerce uma dinâmica de aproximação e distanciamento. Na aproximação, o objetivo é perceber as necessidades dos educandos e no distanciamento, o educador atua com criticidade para enxergar e avaliar a prática educativa. Sobre o princípio dos Quatro Pilares da Educação, o ICE (2019e) ressalta que este está conectado à proposta da UNESCO³. Já, na *Educação Interdimensional* é atribuída a ideia de que o dever da educação é colaborar com o desenvolvimento pleno do sujeito, garantindo uma formação para que este atue no mundo, conseguindo produzir pensamentos e operando de modo autônomo, crítico em ações realizadas em todas as áreas da sua vida. No caso dos dois últimos princípios, a Experimentação e a Ludicidade, estes são integrados no panorama educativo dos anos iniciais do ensino fundamental.

A Experimentação é um Princípio que fortalece a afirmação sobre a importância das relações sociais no desenvolvimento infantil. É pela experimentação sobre e do mundo que se aprende (Dewey, 2011). “[...] A Ludicidade apresenta-se como um princípio que de muitas formas se faz presente na fundamentação da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois se relaciona a todas as dimensões do ser humano e guarda estreita relação com o desenvolvimento da criança nos seus aspectos físico, psíquico, cognitivo, bem como na dimensão social, moral, afetiva e cultural.(ICE, 2019c, p. 44)

É importante destacar que, neste modelo, segundo ICE (2019e), o Protagonismo aparece de muitos modos: Protagonismo como princípio educativo; Protagonismo como uma metodologia de êxito; Protagonismo como premissa no modelo de gestão; Protagonismo como prática educativa para o modelo pedagógico. Quanto ao protagonismo na oficialização do

² Conforme Lopes (2022) Antonio Carlos Gomes da Costa (1944-2011) nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, formado em pedagogia, criou a concepção da Pedagogia da Presença e contribuiu na defesa dos direitos infanto-juvenis desde o começo da década de 1980. Foi um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil.

³ Para saber mais sobre os Quatro Pilares da Educação recomendamos a leitura do livro “Educação: um tesouro a descobrir, um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX”, edição 2010, disponível no link: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

modelo pela Paraíba, a definiçãoposta na Lei pretende levar em direção à construção do Projeto de Vida dos alunos. Assim, o Protagonismo é definido como: “[...] processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida” (Paraíba, 2018). Acrescentamos, que na Paraíba desde 2022 o Protagonismo também tem sido abordado como uma disciplina, atualmente essa disciplina está sendo ministrada apenas no 1º ano do ensino médio com um material produzido pela SEECT/PB.

Figura 5 - Capa da sequência didática para a disciplina Protagonismo.



Fonte: SEECT/PB, 2022.

Acerca da organização do currículo, o ICE (2019c) explica que este está integrado à BNCC e a uma parte diversificada, no qual compreende as Metodologias de Êxito: Projeto de Vida; Eletivas; Estudo Orientado; Pós-Médio; Pensamento Científico; e Protagonismo. No trabalho de Silva e Oliveira (2023) encontramos como ocorrem as Eletivas e o Estudo Orientado. Desse modo, as Eletivas são disciplinas que surgem de temas sugeridos por docentes ou discentes, unindo docentes de distintas matérias e campos para a ação pedagógica pautada na interdisciplinaridade, objetivando ajudar para aprofundar os assuntos das disciplinas da BNCC. Já no Estudo Orientado, o objetivo é disponibilizar aos discentes um tempo reservado para aprender como estudar, com um docente responsável neste período. Em todas as Metodologias de Êxitos há um material pedagógico elaborado pelo ICE para os docentes

aplicarem nas aulas. Ou seja, um “[...] material instrucional elaborado pelo ICE que permite ao professor ministrar as aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pensamento Científico e Protagonismo e Pós-Médio durante o primeiro ciclo de vida da escola” (ICE, 2019d, p. 21).

Ademais, algumas das Práticas Educativas que destacamos neste modelo são a Tutoria e as Vivências de Protagonismo. No caso da Tutoria, Pereira (2020) explica que é um processo que ocorre quando o discente escolhe um docente como seu tutor, visando receber orientações para enfrentar as demandas cotidianas e as vivências que surgem na escola. As Vivências de Protagonismo se expressariam neste modelo a partir de algumas ações, uma delas está na criação dos Clubes de Protagonismos, tido como fundamental para os estudantes conseguirem elaborar seu Projeto de Vida.

Clubes de Protagonismo: organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida (Paraíba, 2018, p.03).

Outra que faz parte das Vivências de Protagonismo é a atuação dos estudantes como líderes de turmas. Na Paraíba, como já citamos na introdução, a Instrução Normativa SEECT/PB n.º 002/2022 foi responsável por definir as atribuições dos líderes de turmas. Segundo o ICE (2019, p. 53f): “Todas as turmas precisam ter seu Líder, que a represente perante a Equipe Gestora e com quem se reúne periodicamente”. O processo de escolha dos líderes de turma ocorre por meio de uma eleição, cujos pares votam para eleger um colega de classe como líder e outro como vice-líder. Os detalhes das atribuições e definições colocadas para os líderes de turmas serão detalhados mais à frente em uma parte destinada a explorar somente estes aspectos.

Em suma, este modelo incorporado na Paraíba surge da proposta do ICE, e além da ampliação da jornada de tempo na escola, trouxe novas disciplinas e papéis para os integrantes das escolas. O modelo busca sempre a construção do Projeto de Vida dos estudantes, os quais precisam atuar como protagonistas a partir das práticas pedagógicas para as vivências de protagonismo. Uma dessas vivências dirigesse a ser líder de turma, implicando, na hipótese deste trabalho, em marcas na formação da identidade desses jovens.

5.1 Líderes de Turma na ECI, nos materiais do ICE

Advertimos que, em uma outra parte deste trabalho, fazemos uma revisão sistemática acerca dos trabalhos produzidos sobre os líderes e representantes de turmas no Brasil. Nesta parte, nos empenhamos em tratar dos materiais pedagógicos e documentos que orientam as práticas de liderança no modelo ECI-PB. Para tal, de início, exploramos os materiais produzidos e fornecidos pelo ICE, os quais orientam, definem e nomeiam o papel dos líderes de turma, como também descrevem as contribuições exercidas pelos demais atores da escola para que as atividades dos líderes de turmas sejam executadas.

Em seguida, focamos nos materiais pedagógicos e documentos elaborados e publicados pela SEECT/PB e SEE/PB para auxiliar na formação dos líderes de turmas, e organizar suas demandas no âmbito da escola. Destacamos que na Paraíba, no ano de 2022, foram publicadas instruções normativas para que as ações de Protagonismo no âmbito da liderança de turma fossem definidas.

Sobre as produções do ICE, como já mencionamos em uma parte anterior deste trabalho, foram fornecidos materiais e formação pedagógica na implantação do modelo ECI na Paraíba. Vale lembrar que os materiais pedagógicos fornecidos pelo ICE para formação dos educadores compreendem 12 cadernos de formação distribuídos num total de 5 volumes. Dentre esses 12 cadernos de formação, em 4 deles encontramos informações sobre os líderes de turmas no conjunto de cadernos chamados de “Inovação em Conteúdo, Método e Gestão”.

Além deles, o ICE publicou um conjunto de Cadernos do Protagonista para formação do Protagonismo dos estudantes. Um deles é direcionado aos Líderes de Turmas com um conteúdo voltado para os próprios estudantes que assumem a liderança. Neste material, encontramos algumas características que o educando deve apresentar para ser um Líder de Turma. Incluindo a sistematização das etapas de formação que a gestão da escola deve realizar com Líderes de Turmas.

A definição apontada no Caderno do Protagonista para os Líderes de Turma do ICE (2019g, p. 11) é que “[...] Líder de Turma é estudante indicado e eleito por seus colegas. Ele tem o importante papel de colaborar de maneira responsável na formação e no desenvolvimento dele próprio e dos demais colegas”. Referente às características que os estudantes Líderes de Turma devem apresentar, é pontuado que a atuação dos Líderes de Turmas é baseada no princípio do comportamento de um “Líder Servidor”. Dessa maneira, o estudante que é Líder de Turma recebe uma dupla responsabilidade exercida sobre ele mesmo e para outros estudantes

de turma. Com isso, é indicado que o Líder de Turma adote uma postura que esteja a serviço para atender às demandas apresentadas, o que denominam como um “Líder Servidor”.

Figura 6 - Quadro de qualidades para o Líder de Turma atuar como um Líder Servidor.

| Qualidades | Atitude do Líder Servidor |
|--------------------|--|
| Paciência | Demonstra capacidade de controlar suas emoções com calma e tolerância. |
| Gentileza | Dá atenção às pessoas, aprecia o que elas dizem e as incentiva. |
| Humildade | É autêntico, sem pretensão ou arrogância |
| Respeito | Trata todas as pessoas com consideração e importância. |
| Altruísmo | Dedica-se aos outros abrindo mãos dos próprios interesses. |
| Perdão | Não mantém ressentimento pelas pessoas quando sente-se injustiçado. |
| Honestidade | É verdadeiro e age com caráter e decência. |
| Compromisso | Cumpre as suas obrigações e compromissos assumidos. |

Fonte: ICE, 2019g.

Para que os Líderes de Turmas incorporem o princípio de serem um Líder Servidor, o processo de escolha e formação dos Líderes de Turmas atende ao cumprimento de seis etapas sistematizadas e indicadas para ocorrer no segundo mês de aula do início do ano letivo. Conforme o Caderno do Protagonista, para os Líderes de Turma do ICE (2019g) a gestão da escola é responsável pelas duas primeiras etapas que dizem respeito à apresentação da proposta da liderança de turma, do significado da liderança e da importância de ter um Líder de Turma. Na terceira etapa, os estudantes interessados na liderança devem apresentar sua proposta para os colegas de turma. Já nas etapas quarta, quinta e sexta, estas são de responsabilidade da gestão e coordenação pedagógica da escola que realizam o processo de votação para os alunos elegerem o seu Líder de Turma. Organizam uma cerimônia de posse para os Líderes de Turmas e criam o Conselho de Líderes de Classes que atuam junto a gestão da escola.

No mais, encontramos no Caderno do Protagonista para os Líderes de Turma a definição utilizada para diferenciar a sua atuação da que é feita por um Representante de Turma. Nela, se diz que o Líder de Turma “[...] atua para inspirar a turma a agir no interesse do bem-comum e não apenas para representar as decisões da turma” (ICE, 2019g, p. 18). Também encontramos,

a sugestão da criação de um Contrato de Convivência para os Líderes de Turmas para estabelecer as regras que devem ser seguidas. Entretanto, apesar da sugestão do Contrato de Convivência, no Caderno do Protagonista as atribuições que devem ser desenvolvidas pelo Líder de Turma são precisamente citadas. Posto isso, as atribuições que um Líder de Turma deve exercer compreendem oito tarefas:

- **integra a sua turma** em torno dos interesses comuns. Como? Quando parte da Turma tem uma ideia legal para realizar ou quando há colegas ou grupos que não se entrosam de apoio para se aproximarem;
- **sonda as dificuldades** da Turma e busca superá-las, conversando com os colegas, pensando juntos em como encontrar soluções para resolvê-las e envolvendo a todos nessa responsabilidade;
- **participa das reuniões** como Gestão Escolar, de acordo com o cronograma criado ou de outras que não estavam planejadas, mas que são necessárias. Após as reuniões, o Líder organiza as informações para fazer com que os seus colegas de tome conhecimento;
- **orientar e acompanhar** o planejamento e execução das diversas atividades da Turma. Existem atividades com o Estudo Orientado onde é necessária a atuação do Líder para apoiar na manutenção do foco daquilo que é importante, por exemplo;
- **facilitar o contato** e a relação entre os colegas, professores e a Gestão Escolar não apenas quando existem problemas, mas em tudo aquilo que favorece as boas relações;
- **falar e responder** em nome da sua turma em diversas situações porque o seu objetivo é buscar o bem-estar coletivo;
- **participa** do Conselho de Líderes de Turma para discutir, propor e colaborar nas ações que o Conselho delibera;
- **discute** com os colegas de sua Turma os assuntos que devem ser levado para o Conselho de Classes e após a realização do Conselho, conversa novamente sobre o que foi discutido e encaminhado (ICE, 2019g, p. 19).

Como podemos ver, estas atribuições englobam várias dimensões, enquanto em cinco delas os Líderes de Turmas exercem tarefas que envolvem a sua própria turma. Em síntese, são os Líderes de turma integrando sua turma para atender o interesse coletivo. Fazer a sondagem das dificuldades, a orientação e o acompanhamento das atividades realizadas na sua turma. O dever de falar e responder em nome dos estudantes, ou seja, ser uma espécie de porta-voz, discutir com seus colegas os assuntos que serão levados para as reuniões do Conselho de Classe e repassar as informações que surgem nestas reuniões para a sua turma. Nas outras três atribuições restantes, duas delas aparecem na participação em reuniões junto aos outros Líderes, no Conselho de Líderes, e encontros com a gestão da escola. Em uma, é atribuído ao Líder de Turma o papel de mediador na facilitação das relações de contado entre os seus colegas, professor e a gestão da escola.

Ressaltamos que encontramos algumas dessas atribuições com mais detalhes no conjunto de caderno de formação “Inovação em Conteúdo, Método e Gestão”. Formado por quatro cadernos, como já mencionamos, estes são direcionados para a formação dos educadores

da escola. Neles, professores, gestores e coordenadores pedagógicos encontram instruções e definições sobre as metodologias, rotinas, práticas, espaços e a gestão do processo de ensino e aprendizagem. Num desses cadernos, a prática dos líderes de turmas está relacionada ao Estudo Orientado, uma das metodologias de êxito do modelo.

Segundo o caderno Metodologia de Êxito do ICE (2019h), os líderes de turma possuem a demanda de auxiliar seus colegas nos momentos do Estudo Orientado, sendo responsáveis por recolher, na sua turma, as fichas de Plano de Atividades ou Plano de Estudos. Nas fichas, os estudantes registram sua frequência e a tarefa que realizaram no horário do Estudo Orientado. As fichas são recolhidas e colocadas em uma pasta pelos líderes de turmas que fazem o encaminhamento para a Coordenação Pedagógica. É indicado que os líderes possuem a responsabilidade de refletir com os seus colegas sobre a utilização consciente do tempo indicado para o Estudo Orientado. No momento do Estudo orientado é sua atribuição, também, direcionar a atenção para o Plano de Atividade da Turma com foco em destacar suas prioridades.

Além disso, o caderno Metodologia de Êxito do ICE (2019h) vincula os Líderes de Turmas na função de auxiliar o trabalho do professor no desenvolvimento do Estudo orientado. Assim, os “[...] Líderes de Turma comunicam aos professores responsáveis pelos respectivos horários, sobre a agenda de atividades de sua turma, bem como a distribuição das tarefas às quais cada um está dedicado” (ICE, 2019h, p. 62). Por sua vez, o Líder de Turma também é colocado como responsável por contribuir no planejamento das atividades do professor, indicando que o Líder de Turma faz “[...] o registro, com o apoio dos professores, de todas as demandas dos componentes curriculares (trabalhos, provas, pesquisas, seminários, etc.)” (ICE, 2019h, p. 62), e acrescentando que “[...] o Líder de Turma ajuda os professores a localizar no Plano de Atividades da Turma os dias e horários para apresentação/entrega” (ICE, 2019h, p. 62).

No segundo caderno sobre as Rotinas e Práticas Educativas, o ICE (2019f) aponta que a vivência em protagonismo é desenvolvida a parti dos Clubes de Protagonismo e da experiência dos Líderes de Turmas. Além disso, neste caderno o apoio da gestão escolar, dos coordenadores pedagógicos e professores é explorado, definindo que: “O Gestor deve planejar com o Coordenador Pedagógico a qualificação constante desta Prática e Vivência em Protagonismo na escola [...]” (ICE, 2019f, p. 54). No caso do professor, o apoio é dado pelo professor de protagonismo que deve promover um espaço para que os Líderes de Turma e Vice-

Líderes⁴ participem. Ainda neste caderno encontramos definições de atuação para o Conselho de Líderes.

O Conselho é formado pelo conjunto de Líderes de todas as turmas e trabalha para contribuir tanto com o desenvolvimento dos seus colegas, quanto do projeto escolar. [...] Periodicamente, os Líderes utilizam-se de dados relativos ao cotidiano escolar para discutir e propor alternativas para melhoria dos processos educativos. [...] O Conselho de Líderes também se reúne com a Equipe Gestora para discussão dos problemas e das possibilidades de solução propostas, bem como sua capacidade de execução (ICE, 2019f, p. 56).

No terceiro caderno que compõe a coleção “Inovação em Conteúdo, Método e Gestão”, focado nos espaços educativos, os Líderes de Turmas são citados como um meio para promover a participação dos alunos nos eventos da escola, citando que: “Convidar os estudantes por meio dos Líderes de Turma para tomar parte do planejamento é uma boa estratégia [...]” (ICE, 2019i, p. 35). Diante disso, o Líder de Turma parece servir como um instrumento que aproxima e incentiva os estudantes da sua turma nas atividades da escola.

Por fim, o quarto caderno centrado na Gestão do Ensino e da Aprendizagem, trata sobre a atuação dos Líderes de Turma no Conselho de Classe. Vale ressaltar que a efetivação do Conselho de Classe é realizada em três momentos, conforme o ICE (2019j), a participação dos líderes de turma no Conselho de Classe ocorre em dois momentos específicos. O primeiro momento do Conselho de Classe está focado no planejamento, o pré-conselho, nele toda turma avalia a relação entre o professor e os alunos, metodologias empregadas, métodos de avaliação e fazem uma autoavaliação da sua turma.

No segundo momento do Conselho de Classe, que ocorre em 2 fases, uma delas executada pelos Líderes de Turmas, o líder é responsável por apresentar o resultado da autoavaliação realizada por sua turma, e os professores apresentam o caráter e os resultados do nível acadêmico da turma. No terceiro momento, Pós-Conselho, os líderes recebem o apoio da Coordenação Pedagógica para apresentar nas suas respectivas turmas o caráter da turma que foi apresentado pelo professor e aborda as demandas propostas para criar acordos visando sua concretização.

Posto isso, o Líder de Turma atua em duas vias no Conselho de Classe. Numa delas, expõe a autoavaliação que a sua turma fez e, em outra, expõe para os seus colegas de classe o caráter da turma que foi traçado pelo professor. Além disso, no Pós-Conselho, o Líder de Turma

⁴ Vice-líder é o estudante que funciona como um suplente para substituir o Líder de Turma em casos de ausência.

não somente apresenta, mas é utilizado para comunicar na sua turma as demandas solicitadas e intervém com negociações capazes de atender essas demandas.

Em síntese, no grupo de cadernos do ICE “Inovação em Conteúdo, Método e Gestão” encontramos como campos de atuação dos Líderes de Turmas: Estudo orientado; Conselho de Líderes; e Conselho de Classe. Ademais, eles também são vistos como meios para promover a participação dos outros estudantes nos eventos da escola. Como apoio para as atividades, os Líderes de Turmas recebem para o seu trabalho na gestão escolar, coordenação pedagógica e professor de protagonismo.

5.2 Líderes de Turma nos documentos da Paraíba

Vejamos agora como as atribuições dos Líderes de Turmas foram organizadas nos documentos produzidos na Paraíba. Discutiremos a relação dos documentos paraibanos com os produzidos pelo ICE buscando analisar, à luz de Bourdieu, o papel dos líderes de turmas a partir destes documentos. Vale lembrar que foi entre os anos de 2016 e 2018 que a Escola Cidadã Integral foi sendo instaurada na rede estadual da Paraíba. O modelo idealizado pelo ICE contou com materiais e formação para a sua implantação. Por sua vez, a prática da Liderança de Turma também recebeu materiais de orientações do ICE.

Relembreamos que os materiais do ICE constituíram a visão que as atitudes do líder de turma devem estar alinhadas à concepção de uma liderança servidora. Com a explícita apresentação de um quadro de qualidades de um líder servidor, a proposta presente nos materiais do ICE é que os líderes de turma adotem atributos relacionais de paciência, gentileza, humildade, respeito, altruísmo, perdão, honestidade e compromisso. A seguir, apresentamos e discutimos os materiais produzidos na Paraíba para instrução e formação dos líderes de turma.

Na Paraíba, a partir de 2018, uma cartilha foi produzida pela SEEET/PB para a formação de Líderes Estudantis. Nela, o Líder e Vice-líder de Turma encontram instruções sobre o seu papel na escola. Além disso, é apontado que o Líder de Turma é um canal para transmitir as informações da instituição fornecidas por “[...] Professores e Coordenadores Pedagógicos da Secretaria e da Equipe Gestora das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Médio e Técnico, sejam elas Regulares, Escolas Cidadãs Integrais e Integrais Técnicas” (SEEET/PB, 2018, p. 4). Nesta mesma cartilha é citado que um dos benefícios de ser Líder de Turma é receber um certificado. Em seguida, a cartilha aponta como esses estudantes devem atuar:

- Buscando opinião consensual da turma e representá-la em situações decisórias, buscando trabalhar sempre na coletividade, mostrando-se responsável e aberto ao diálogo para o crescimento da sua turma, realizando quando necessários, reuniões de interesses da turma.
- Checando seus e-mails, assim como aplicativos de mensagens para acompanhar as informações enviadas pela gestão escolar para melhor comunicação entre os alunos (a) e docentes.
- Realizar reuniões no período de 1 (uma) vez ao mês com Equipe Gestora e Professores da Escola, fazendo parte da equipe Gestora com força de vontade para solucionar as dificuldades em sala de aula.
- Planejar com a turma as pautas que serão abordadas nas reuniões e divulgar os resultados com todos (a), bem como, os eventos programados pela Escola, estimulando a participação coletiva.
- Elaborar um plano que atenda às necessidades da turma relativa à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o regimento da escola e contribuindo para a manutenção do bom clima escolar.
- Estabelecer contato permanente com os demais líderes de turma para troca de experiência e criação de propostas para melhoria do processo educativo.
- Estimular a interação entre todos os alunos/as da turma, através de conversas e reflexões que resultem em atitudes positivas.
- Ter conhecimento dos limites disciplinares, pedagógicos e/ou administrativos estabelecidos pela escola.
- Os líderes precisam exercer o papel de protagonistas, buscando o melhor para a convivência na escola.
- Realizar a inserção de atividades em parceria de fortalecimento do Grêmio Estudantil Livre na Escola, enaltecendo ainda mais o Protagonismo Juvenil. (SEECT/PB, 2018, p. 6)

A cartilha da SEECT/PB (2018) introduz para os estudantes o modo como o Líder de Turma deve atender sua turma; comportar-se; especificar suas tarefas; a obrigação das reuniões com a gestão e professores; o papel de ser um protagonista; e a cooperação com o Grêmio Estudantil. Desse modo, a referida cartilha serve como um guia para orientar suas atividades, mas também dita seu comportamento e espaços de atuação na escola. Assim, ao delimitar os espaços e modos de atuação dos Líderes de Turma, a cartilha coloca o que poderíamos compreender, recorrendo a Bourdieu (1997, p. 23), como “[...] a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes” que determina o que eles podem e não fazer.

Sobre a atuação dos Líderes de Turma na Paraíba, mais dois documentos foram publicados nos anos posteriores à publicação desta cartilha. No dia 1º de setembro de 2022 foi lançada no Diário Oficial da Paraíba a Instrução Normativa SEECT/PB n.º 002/2022 responsável por estabelecer procedimentos direcionados às escolas da Rede Estadual da Paraíba nas ações para a “[...] promoção da cidadania e à participação estudantil, servindo de base orientadora no processo de planejamento, organização, fomento à criação e ao acompanhamento dos Grêmios Estudantis, Liderança Estudantil e Representação de turmas” (Paraíba, 2022, p. 2).

Referente à Liderança Estudantil, a Instrução Normativa SEECT/PB n.º 002/2022 traz as incumbências da gestão escolar com os líderes de turmas, e determina as etapas da educação

básica que terão os Representantes de Turmas e Líderes de Turmas. Também define as atribuições dos Representantes de Turmas; Líderes de Turmas e do Conselho dos Líderes de Turma. E por fim, coloca as normas que a escola deve seguir para realização das eleições.

Vale destacar que, com a publicação da Instrução Normativa SEECT/PB n.º 002/2022 os Líderes de Turmas são os estudantes que fazem parte do ensino médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E os Representantes de Turmas são os estudantes que estão no Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais e Finais. Em suma, tanto Líderes de Turmas como Representantes de Turmas devem participar dos processos democráticos das escolas e das reuniões do Conselho Escolar, Conselho de Classe, etc.

Como atribuições exclusivas dos Líderes de Turma, a Instrução Normativa SEECT/PB n.º 002/2022 cita:

II. Líderes de Turma no Ensino Médio e EJA, com as seguintes atribuições e responsabilidades:

- a) Ser elo entre a classe e a gestão escolar, buscando sempre a harmonia da comunidade escolar e o bem comum;
- b) ter conhecimento do Regimento Interno da escola;
- c) trazer à gestão escolar as sugestões ou problemas levantados pela turma;
- d) fazer-se presente nas reuniões de líderes com a gestão escolar para o alinhamento de questões relacionadas à sua classe;
- e) participar das reuniões do Conselho de Líderes, sempre que convocadas.
- f) consultar os colegas antes de tomar uma decisão importante que envolva interesse comum;
- g) ser referência em disciplina e respeito na comunidade escolar
- h) ser assíduo, ter bom desempenho e participação nas diversas disciplinas escolares, bem como zelar pelo cumprimento das regras da escola. (Paraíba, 2022, p. 3)

Como podemos notar nas atribuições dos Líderes de Turma publicados nos materiais da SEECT/PB, entre 2018 e 2022, não aparecem como colocados pelo ICE o Líder de Turma envolvido nas ações práticas do professor para planejamento e no estudo orientado. Entretanto, permanece a demanda para participarem das reuniões e dos Conselhos que existem na sua escola. O papel de atender e representar seus colegas e agir como um elo entre a gestão escolar e os outros estudantes também permanece. O que chama mais nossa atenção é que nos materiais da SEECT/PB a ênfase no modo como os Líderes de Turma devem se comportar recebe uma maior atenção.

A esse respeito, ao utilizarmos o conceito de *habitus* de Bourdieu para uma análise breve sobre as atribuições dos Líderes de Turma posta na SEECT/PB n.º 002/2022, compreendemos que as instruções deste documento demanda atribuições que constroem dispositivos que os distinguem os dos demais estudantes. Nesse sentido, “[...] os *habitus* são diferenciados; mas também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções:

põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciações comuns” (Bourdieu, 1996, p. 22).

Nas Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba de 2024, encontramos um detalhamento sobre os espaços de atuação dos Líderes de Turma. Elaborada pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE/PB) o capítulo seis é dedicado ao protagonismo e desenvolvimento estudantil, indicando ser primordial que a escola coloque os estudantes em um ambiente de protagonismo, “[...] como: Líderes de Turma; Grêmios Estudantis, Clubes de Protagonismo, Acolhimentos, Monitorias, Olimpíadas, Se Liga Protagonista, Eventos Escolares, entre outros programas, ações e projetos da SEE/PB” (SEE/PB, 2024, p. 109).

Como um dos propósitos das escolas estaduais paraibanas é realizar as atividades que envolvam o desenvolvimento do protagonismo estudantil, a SEE/PB (2024) elaborou um calendário estipulando as datas de início e os prazos finais das ações. Nas atividades para os Líderes de Turma é orientado que as eleições ocorram no mês de março e o monitoramento seja realizado por todo o ano letivo. Segundo a SEE/PB (2024, p. 112): os(as) Líderes possuem a missão de estabelecer uma comunicação adequada entre os seus colegas de Turma e a Gestão Escolar. Além disso, tornam-se partícipes da equipe gestora, buscando a solução de possíveis desafios enfrentados pela comunidade escolar”.

É importante destacar que a base de formação para os Líderes de Turma baseada em uma Liderança Servidora proposta desde os materiais de formação concedidos pelo ICE permanece nos documentos e materiais da Paraíba. Segundo a SEE/PB (2024) tanto na formação como no fortalecimento das práticas dos Líderes de Turmas, o preceito da Liderança Servidora deve ser utilizado. Em vista disso, são suas atribuições e espaços de atuação, conforme a SEE/PB (2024, p. 112-113):

Entre as atribuições dos(as) Líderes de Turmas, temos:

1. Reunir-se com a gestão escolar sempre que necessário, ficando alinhada uma reunião periódica semanal (fluxo) com data, horário, local e pauta, que devem estar expostas e acessíveis a todos;
2. Representar as turmas no Conselho de Líderes de Turma;
3. Representar os(as) estudantes nos Conselhos e em outras reuniões da escola, nas quais sua participação esteja prevista;
4. Colaborar com o monitoramento de frequência dos colegas de turma, a fim de fortalecer os trabalhos de busca ativa na escola;
5. Apoiar no planejamento e na execução dos Acolhimentos Diários;
6. Apoiar a formação dos(as) colegas em relação aos princípios da Liderança Servidora;
7. Apoiar e estimular a participação dos(as) colegas em eventos, ações, projetos e programas estudantis, tais como: Orgulho IDEB, Desafio Nota Mil, Se Liga Prota, Conexão Mundo, Arte em Cena, Flireda, Ouse Criar, dentre outros, promovidos

- pela SEE-PB ou que tenham a secretaria como parceira;
- 8. Apoiar o planejamento de eventos e ações recreativas e culturais da escola;
 - 9. Apoiar e incentivar a participação dos(as) colegas no Grêmio Estudantil;
 - 10. Apoiar e incentivar a participação dos(as) colegas em monitoria de disciplinas, encontros de Tutoria, Clubes de Protagonismo e outros espaços de protagonismo da escola;
 - 11. Colaborar com a movimentação e monitoramento dos instrumentos de gestão da escola.

Ressaltamos que entre as onze atribuições dos Líderes de Turma colocadas pela SEE/PB (2024), dez apenas reforçaram o que já havia sido prescrito nos materiais de formação anteriores. Pois, como vimos, os Líderes de Turma possuem as demandas em vários espaços da escola, entre elas: devem participar de reuniões e colaborar com a gestão da escola; representar seus colegas de turma no Conselho de Classe e em outras reuniões; apoiar no planejamento, formação e participação de sua turma na escola; e estar envolvido com o Grêmio Estudantil. Contudo, também surge como atribuição do Líder de Turma contribuir no monitoramento da frequência dos seus colegas de turma.

É importante entender que, na perspectiva de Bourdieu (1996, p. 27), “[...] o espaço social é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele mesmo”. Sendo assim, os espaços de atuação do Líder de Turma influenciam no modo como ele vê a representação de si mesmo no ambiente escolar. Essa demarcação de tantos espaços nos documentos demonstra o quanto mais complexa a construção da representação de si mesmo pode parecer para um estudante que é Líder de turma.

A ideia do ICE da base para formação estar no Líder Servidor para os Líderes de Turma, bem como a criação do Conselho de Líderes, também permaneceu em destaque no recente material da SEE/PB (2024). Isso, porque foi elaborado um quadro com instruções que organizam em cinco etapas a instauração e funcionamento do Conselho de Líderes. Cabe à gestão da escola durante a formação dos Líderes de Turma explicar o Conselho de Líderes, seguindo as etapas do quadro abaixo.

Figura 7 - Quadro: Cinco etapas do Conselho de Classe.

| | |
|-------------------|---|
| 1º Momento | Os Líderes de Turma, após eleitos, no início do ano, estabelecem a implantação do Conselho de Líderes e o cronograma de reunião semanal (sempre em horários que não concorram com as aulas), além da forma de registro das reuniões, da nomeação do secretário responsável pela elaboração de atas etc; |
| 2º Momento | Os Líderes devem se reunir com as suas respectivas turmas para desenvolver a escuta atenta e pautar os assuntos que serão abordados com os demais líderes de turma, a fim de encaminhar as demandas que serão discutidas com a gestão escolar. Nessa etapa, assim como nas demais, deve constar ata com assinatura de todos os presentes ou outra forma de registro (a exemplo dos prints de grupos de WhatsApp ou Google Meet, que atestem a participação da turma); |
| 3º Momento | Os Líderes se reúnem entre si, no Conselho de Líderes, a fim de discutir as pautas elaboradas em todas as turmas e unificá-las em apenas uma, além de apresentá-las na reunião com a gestão escolar. Trata-se de uma ocasião em que são estimuladas a capacidade de síntese, de mediação e de interlocução entre os estudantes envolvidos; |
| 4º Momento | Os Líderes se reúnem com a Gestão escolar para apresentação da pauta definida anteriormente, a fim de fazer acordos, para definir prazos e para formular encaminhamentos. Tudo isso deve ser registrado em ata, a ser assinada por todos os participantes no final do encontro. Logo, eventuais demandas da Gestão, na perspectiva pedagógica, administrativa e financeira podem ser levadas para essa reunião. O laço de confiança entre os estudantes e a Equipe Gestora é reforçado a cada encontro realizado; |
| 5º Momento | Os Líderes formulam devolutivas e apresentam feedback às suas turmas, a partir dos acordos feitos na reunião com a Gestão. É de suma importância que a Gestão observe se a primeira etapa de implantação do Conselho de Líderes foi concluída, e estimule a movimentação das demais etapas, garantindo a autonomia necessária para a condução dos trabalhos pelos Líderes de Turma. |

Fonte: SEE/PB, 2024

O Conselho de Líderes funciona como um espaço para que os Líderes de Turma se reúnam e discutam sobre as possíveis necessidades dos seus colegas de turma, levando para a gestão da escola como pauta aquelas que são mais comuns entre os seus colegas. Em seguida, as decisões e acordos estabelecidos nas reuniões com a gestão da escola são repassados de volta para a turma. Desta forma, a existência do Conselho de Líderes é de suma importância para que os Líderes de Turma levantem os anseios da sua turma, fazendo com que gestão da escola tome conhecimento e procure soluções.

Posto isso, a concepção do Líder Servidor e da criação do Conselho de Líderes funciona como um procedimento para os líderes poderem atender sua turma. Tal junção é como uma essência da prática dos Líderes de Turmas que revigora desde a produção dos materiais do ICE. Por isso, são sempre mencionados nos documentos e materiais produzidos para conduzir o seu trabalho. Na publicação da SEE/PB (2024) a ênfase na base do Líder Servidor e orientação das estampas de execução do Conselho de Líderes demonstra como ambos são marcas importantes desses líderes no modelo da ECI.

Para concluir, apesar destas várias instruções que encontramos nos documentos da Paraíba que citam os Líderes de Turma, inclusive a forte base de formação assentada em um Líder Servidor e a criação do Conselho de Líderes, quando partimos para o cotidiano, mesmo

com regras e instruções prescritivas como as presentes nestes documentos, precisamos considerar que, conforme Bourdieu (1997), existem lutas em volta das estruturas objetivas. Sendo assim, os agentes sociais, os Líderes de Turma no caso desta pesquisa, não são sujeitos passivos dirigidos pela força do campo. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de a nossa pesquisa ter sido conduzida para o campo empírico.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Até então, introduzimos nossa temática de estudo e discorremos sobre a base teórico-conceitual adotada. Apresentamos um levantamento da literatura a respeito de algumas instituições, modelos e projetos de escola em tempo integral no Brasil e incluímos uma revisão sistemática sobre a liderança estudantil. Ressaltamos que as pesquisas, nesse sentido, ainda são escassas. Posteriormente, também incluímos uma parte para tratar sobre as principais teorias de liderança e a teoria do líder servidor. Colocamos uma parte sobre o contexto da Paraíba no modelo da ECI, com um levantamento dos materiais pedagógicos e análise dos documentos que orientam a liderança de turma no modelo ECI-PB. Neste momento, partiremos para apresentação do percurso metodológico seguido, destacando-se a abordagem documental e empírica da pesquisa, o lócus do estudo e pesquisados, às técnicas e os instrumentos utilizados para a construção e análise dos dados, incluindo às condutas éticas observadas no desenvolvimento da pesquisa.

6.1 Campo de pesquisa

No que toca aos aspectos referentes ao lócus da nossa pesquisa, nossa pretensão inicial era que a construção dos dados fosse feita em seis escolas da 2^a Gerência Regional de Ensino da Paraíba. Todavia, as dificuldades e imprevistos que surgiram em campo, não possibilitaram a inserção de uma sexta escola como havíamos planejado. Assim, participaram desta pesquisa quatro Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) e uma Escola Cidadã Integral (ECI) que fazem parte da 2^a Gerência Regional de Ensino da Paraíba. No total, foram cinco escolas estudadas, distribuídas em quatro municípios, sendo duas ECITs do município de Guarabira-PB; uma ECI de Cuitegi-PB; uma ECIT de Alagoinha-PB; e uma ECIT de Mulungu-PB.

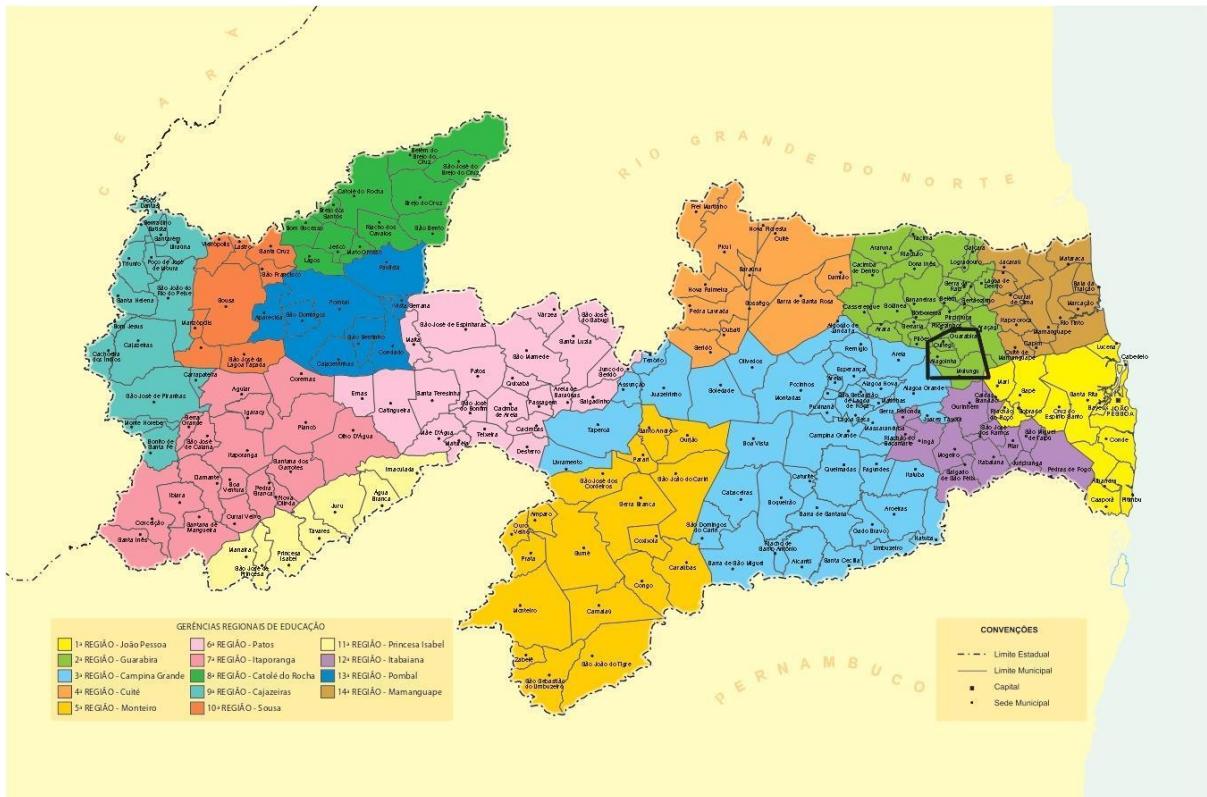
Dentre os municípios em que as escolas participantes estão situadas, a cidade de Guarabira-PB se destaca por ser sede da 2^a região de ensino. Outro destaque é o maior número populacional que, segundo o IBGE (2022), chega a cerca de 57.484 pessoas, totalizando uma concentração demográfica de 162,387 hab./km². A cidade integra o agreste paraibano e centraliza os principais serviços e atividades comerciais. Isso quer dizer que os municípios circunvizinhos de Guarabira-PB, conforme Torres (2011, p. 38), “[...] são influenciados pelo papel de centralização e polarização do mesmo, mesmo que essa influência seja feita de forma indireta na vida política dos municípios vizinhos”.

Além disso, as cidades de Cuitegi–PB, Alagoinha–PB e Mulungu–PB, são circunvizinhas a Guarabira–PB um município considerado polo central da região. Desse modo, os municípios compõem escolas ECI e ECITs que recebem discentes com origens de características predominantemente advindas de cenário territorial, econômico, e cultural que integram sujeitos da cidade e do campo. Por isso, nossa decisão por esses municípios da 2^a região de ensino justifica-se por compreendemos que nelas estão representadas as culturas do campo e da cidade.

Sobre a chegada do ensino em tempo integral nas escolas estudadas, a ECIT Emiliano de Cristo era uma escola que oferecia o ensino no tempo parcial, porém, passou pela transição do modelo integral entre os anos de 2018 e 2019. Já a ECIT Dom Marcelo de Pinto Carvalheira, inaugurada no ano de 2018, foi construída especialmente para aplicar o modelo de ensino em tempo integral, junto ao ensino básico e técnico. Vale frisar que dentre as cinco escolas participantes, a ECIT Dom Marcelo de Pinto Carvalheira é a única que conta com uma estrutura do prédio arquitetada para o ensino em tempo integral. As demais, fato registrado no diário de campo, passam ou aguardam por reformas no prédio escolar.

Com isso, na cidade de Cuitegi–PB, a mais próxima de Guarabira–PB, a ECI Odilon Nelson Dantas adotou o modelo de tempo integral no ano de 2020, mas é a única escola sem curso técnico. A escola de Alagoinha–PB, ECIT Agenor Clemente dos Santos deu início ao ensino de tempo integral no ano de 2019. Atualmente, seu funcionamento ocorre em um anexo, pois o prédio original da escola está passando por reformas. Já em Mulungu–PB, a ECIT Major Antônio de Aquino iniciou o ensino de tempo integral em 2020. A seguir, na figura 8, apresentarmos o mapa das Gerências Regionais da Educação da Paraíba, no qual destacamos a localização dos municípios das escolas estudadas que integram a 2^a Região de Ensino, sediada em Guarabira–PB. Posteriormente, iniciamos na parte seguinte deste trabalho a apresentação do perfil dos líderes de turma pesquisados.

Figura 8 - Mapa das Gerências Regionais de Educação da Paraíba.



Fonte: SE/PB, 2015.

6.2 Caminhos metodológicos adotados

Como já nos referimos anteriormente, a abordagem teórica adotada nesta dissertação se inspira na Praxiologia de Pierre Bourdieu e a Teoria da Representação Social de Serge Moscovici. Com relação aos dados empíricos, utilizamos duas fases para a construção dos dados em uma perspectiva de afunilamento para melhor aprofundamento. Na primeira fase, com um maior número de sujeitos, foi aplicado o questionário. Na segunda fase, foi realizada as entrevistas em dupla para aprofundar as questões levantadas anteriormente. Ambos os instrumentos, questionário e roteiro de entrevista, estão disponíveis no apêndice deste trabalho.

Esclarecemos que iniciamos com o questionário porque consideramos crucial realizá-lo na primeira etapa. Seguindo a perspectiva de Gil (2002), essa abordagem amplia a participação dos envolvidos na coleta de dados e otimiza o tempo disponível para o pesquisador. Vale destacar que nossa intenção era que além de participarem os estudantes que estão exercendo atualmente a liderança de turma, também respondessem o questionário aqueles que já foram líderes. No entanto, devido às escolas não disporem de nenhum registro para identificar os estudantes que já foram líderes de turma, nossos dados só puderam contar com a participação dos estudantes que atualmente exerciam a liderança de turma.

O questionário foi aplicado presencialmente e os participantes responderam a perguntas objetivas e abertas. Também responderam a uma questão formulada pela *Associação Livre de Palavras* (ALP) com a expressão estímulo “*ser líder de turma*”. Na questão referente a ALP solicitamos que os líderes de turmas fizessem a hierarquização das palavras atribuídas em ordem de importância e, a seguir, justificassem aquela palavra que consideraram ser a mais importante. Com isso, ressaltamos que a ALP é um instrumento de pesquisa que proporcionou uma investigação mais aberta “[...] permitindo evidenciar, face a diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras” (Coutinho, 2017, p. 202).

A segunda fase da coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas em dupla (ED). A ED proporcionou que os pesquisados consideram “[...] os pontos de vistas dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (Gaskell, 2002, p. 76). Dessa forma, tal instrumento possibilitou a realização de uma escuta com o registro tanto das experiências individuais, como daquelas compartilhadas entre as duplas, vividas por esses estudantes na liderança de turma.

Com relação às questões colocadas na ED, o roteiro de entrevista apresentou, de início, uma questão para os pesquisados responderem utilizando o recurso do desenho. Dessa forma, foi solicitado para os entrevistados que fizessem um desenho do que para eles é a representação de ser líder de turma na ECIT, e ao lado do desenho, escrevessem a descrição do significado do seu desenho. Em seguida, a dupla mostrava os desenhos e comentava sobre as experiências que os levaram a fazer o desenho. Ademais, o restante das questões do roteiro de entrevista foi de natureza aberta e os participantes responderam oralmente.

Justificamos a adoção do desenho porque, compreendendo as particularidades do nosso campo de investigação, e considerando o perfil dos sujeitos investigados, propomo-nos, nesta pesquisa, a elaborar e utilizar instrumentos que captassem as necessidades previstas tanto para alcançar os objetivos como para propor métodos que fossem de encontro com o lúdico, mas sem nos desviar das teorias utilizadas para desenvolver esta pesquisa. “A ciência, como outros campos criativos, valoriza o *novo*, mas um novo domado, capaz de ser codificado em termos teóricos” (Ades, 1994, p. 24).

Além disso, verificamos que a utilização de desenhos nos estudos que abordam a representação social é uma prática utilizada por alguns pesquisadores, principalmente quando o público participante é mais jovem. A exemplo, encontramos a utilização do desenho para o estudo de representações sociais de crianças nas pesquisas de: Correia e Pacheco (2015) sobre “representação social do corpo”; na pesquisa de Cunha e Zeni (2007) sobre a “representação

social do meio ambiente”; e no trabalho de Lopes e Park (2007) sobre a “representação social da velhice e o processo de envelhecimento”. Aqui, necessariamente nossa pesquisa se destaca por utilizar o desenho no estudo sobre a representação social da identidade dos líderes de turma.

Com relação ao número de líderes de turma participantes da pesquisa, ao todo foram 29 líderes de turma que responderam às questões do questionário, enquanto nas entrevistas participaram 6 líderes de turma, divididos em duplas, resultando em três entrevistas em duplas. Sobre os líderes de turma entrevistados, estes cursam o primeiro e terceiro ano do ensino médio, e possuem faixa etária de idade entre 15 e 18 anos. Ressaltamos que as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com a devida anuência dos pesquisados, suas falas e gestos foram registradas para fins de análise desta pesquisa.

Nas citações de falas e gestos dos sujeitos, nos textos produzidos por esta pesquisa, utilizaremos a seguintes notação: Fonte de dados (**LTED1, TED2, TED3, TED4, TED5** ou **LTED6** para entrevista em dupla e **Q**: questionário), seguido das letras **LT**: líder de turma, com o número do sujeito. Por exemplo: **LTED1** para entrevista em dupla, e **LTQ2** para questionário. Quando ocorrer a citação de nome de pessoas utilizaremos a notação **XXX, YYY, ZZZ** nas falas dos sujeitos.

Na análise dos dados desta pesquisa foram considerados os instrumentos utilizados na *pesquisa qualitativa aplicados às Representações Sociais* (Costa, 2021). Na ALP, a elaboração do banco de dados das palavras evocadas foi organizada por ordem de importância no Excel. Assim, na ALP foram realizadas às análises estatísticas com as palavras mais recorrentes e pela ordem de importância, bem como análises quanto às associações entre estas por meio de rede de significados.

Nas análises das justificativas das palavras mais importantes, nas respostas nas questões abertas, e nos desenhos entrevistas em dupla, adotamos a *Análise de Conteúdo Temática* (Franco, 2005). Por fim, na análise das questões objetivas foi utilizada a estatística descritiva com aplicação. A observação da frequência foi apresentada em tabelas e gráficos com a realização da análise estatística no qual observamos a distribuição existente na ocorrência aleatória e no padrão proposital.

6.3 Inserção no campo de pesquisa e questões éticas.

Na inserção em campo, as principais dificuldades estavam relacionadas à falta de espaços adequados nas escolas para reunir os pesquisados; a falta de disponibilidade de tempo dos pesquisados por terem que cumprir as atividades da liderança, avaliações semanais das

disciplinas do ensino médio, e o estágio do curso técnico no caso dos estudantes do terceiro ano.

Diante disso, para a construção dos dados foi necessário que semanalmente a pesquisadora estivesse nas escolas para encontros com os participantes, já que não era possível encontrar os líderes de todas às turmas do ensino médio juntas. Por falta de ambientes adequados também não foi possível realizar entrevistas em todas as escolas. Tendo em vista que, para a realização da entrevista, os pesquisados precisam ter resguardada a sua privacidade. Mesmo com as visitas semanais nas escolas, entre os meses setembro e dezembro de 2024, em uma escola não houve retorno dos termos de autorização. Impossibilitando a participação dos pesquisados e resultando na exclusão dela na pesquisa.

Destacamos que todos os líderes de turma que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A autorização para a participação dos líderes menores de 18 anos foi concedida pela assinatura do responsável legal. Além disso, os menores assinaram um Termo de Assentimento do Menor para ratificar sua participação na pesquisa. As visitas ao campo de pesquisa foram iniciadas após o dia 03 setembro 2024 com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, dando início à entrega e recolhimento dos termos de autorização dos participantes, aplicação presencial dos questionários e realização das entrevistas em dupla entre os meses de setembro a dezembro de 2024. As entrevistas ocorreram nas próprias escolas, em ambientes que garantiram a confidencialidade das informações compartilhada. As duplas entrevistadas foram formadas seguindo o critério de cursarem o mesmo ano em turmas diferentes. Com consentimentos dos participantes e de seus respectivos responsáveis, formalizado pelo TCLE, as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo.

6.4 Perfil dos líderes de turma pesquisados

Como vimos na revisão sistemática sobre trabalhos que estudaram os líderes de turma, o número de poucos estudos dedicados a este objeto demonstra que a temática é incipiente. Por conta disso, muitos aspectos ainda precisam ser explorados. No âmbito da liderança de turma em que este trabalho foi desenvolvido, exploramos os aspectos que contribuem na formação da identidade.

Para tal, a princípio, organizamos uma ficha de caracterização para levantar o perfil dos líderes de turmas participantes da pesquisa. Nesta parte do trabalho, destacam-se os resultados referentes ao perfil dos líderes de turmas, estudados nesta pesquisa, oriundos de escolas estaduais ECI e ECIT da 2^a Gerência Regional de Ensino da Paraíba, considerando os

marcadores sociais: sexo, série, idade, cor/raça, localidade de moradia, fonte de renda e valor da renda familiar mensal. No qual, apresentamos os resultados a seguir.

No levantamento sobre a composição dos líderes de turmas distribuídos entre o sexo masculino e feminino, no qual 29 líderes de turma participaram desta pesquisa, os resultados revelaram que a maioria é do sexo masculino, enquanto uma proporção significativa é do sexo feminino. Apresentamos, a seguir, na tabela 1, os dados detalhados sobre a distribuição destes líderes de turmas por sexo. Os dados mostram que dos 29 líderes de turma, 55,2% (n=16) são do sexo masculino e o restante 44,8% (n=13) são do sexo feminino.

Tabela 1 - Distribuição dos líderes de turma por sexo.

| Masculino | Feminino |
|---------------------|---------------------|
| 55,2% | 44,8% |
| 16 líderes de turma | 13 líderes de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os dados sobre a composição dos líderes de turmas por sexo indicam uma predominância masculina entre os líderes de turmas, mas também destacam a presença significativa de líderes de turmas femininas. Vale ressaltar que, durante os encontros para aplicação do questionário, já foi possível notar que os líderes do sexo masculino eram a maioria. Ao questionar se havia algum motivo para que a presença masculina fosse maior que a feminina, foi levantado, em conversas com os pesquisados e na observação das reuniões do Conselho de Líderes de turma, o início de um processo para a formação do Grêmio Estudantil nas escolas. Com isso, algumas estudantes deixaram a liderança de turma para assumir as funções do Grêmio Estudantil. Cabe observar que na ausência do Grêmio Estudantil os líderes de turmas estavam naquela situação, até então, como único canal de participação e representação estudantil na escola.

Nessas circunstâncias, percebemos a importância da presença dos líderes de turmas nestas escolas, considerando que algumas das escolas pesquisadas se encontram em processo de formação do Grêmio Estudantil. Inclusive, em trabalhos como de Araujo (2009) que discute sobre gestão democrática e os canais de participação que possibilitam a participação ativa dos estudantes, encontramos a afirmação da importância de representantes de turmas para garantir o envolvimento dos estudantes nas questões da escola, quando existe a ausência do Grêmio Estudantil. Conforme Araujo (2009), a gestão escolar deve considerar a constituição de um conselho de representantes de turma, incentivando nos estudantes o desenvolvimento da liderança e autonomia e, com isso, proporcionar momentos para reuniões com os representantes

de turma sobre os interesses dos estudantes para decidir sobre os assuntos que os tocam diretamente, pois é no exercício de tomar decisões que se consegue aprender a decidir.

Na distribuição de líderes de turma por séries do ensino médio e participação por faixa etária, os dados revelam que 41,4% (n=12) estão no primeiro ano; 37,9% (n=11) no terceiro; e 20,7% (n=6) no segundo ano. Esses dados indicam que a maior parte dos líderes de turma está no primeiro ano, seguido pelo terceiro ano, enquanto o segundo ano apresenta a menor porcentagem de líderes na amostra. A seguir, uma tabela com a distribuição dos líderes de turmas por série.

Tabela 2 - Distribuição dos líderes de turmas por série do ensino médio.

| 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|---------------------|--------------------|---------------------|
| 41,4% | 20,7% | 37,9% |
| 12 líderes de turma | 6 líderes de turma | 12 líderes de turma |

Dados da pesquisa (2024)

Em relação à faixa etária dos líderes de turma, os dados mostram que 75,7% (n=22) tem entre 14 e 17 anos, e 24% (n=7) tem entre 18 e 20 anos. Isso demonstra que a maioria dos líderes de turma está na faixa etária entre 14 a 17 anos, o que sugere que a liderança entre essa faixa etária é mais comum. A maioria dos líderes de turmas também atendem a faixa etária de idade recomendada para matrícula no ensino médio obrigatório. Conforme a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é dever do Estado com a educação escola pública garantir que a educação básica seja obrigatória e gratuita dos 4 até os 17 anos. A seguir, a tabela com a distribuição dos líderes de turmas por faixa etária.

Tabela 3 - Distribuição dos líderes de turmas por faixa etária de idade.

| Entre 14 e 17 anos | Entre 18 e 20 |
|---------------------|--------------------|
| 75,7% | 24% |
| 22 líderes de turma | 7 líderes de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Vale destacar que o ensino médio que os pesquisados estão cursando é oferecido em tempo integral. Apesar de os municípios em que as escolas estão situadas também oferecerem o ensino médio regular noturno, foi observado na aplicação do questionário que alguns dos líderes de turma costumavam conciliar os estudos com o trabalho no comércio e agricultura

locais. Em 2024, nos meses de janeiro e fevereiro, dados de uma pesquisa realizada pelo Datafolha e solicitada pelo Todos pela Educação, mostrou que sete em cada 10 jovens entre 14 e 16 anos, que entraram no primeiro ano do ensino médio em 2024, tem a intenção de estudar e trabalhar enquanto cursam o ensino médio. Desse modo, nota-se que conciliar a jornada de estudo e trabalho é uma realidade para a maioria dos estudantes que ingressam no ensino médio. No caso dos nossos pesquisados, os líderes de turmas, essa realidade é vivida junto ao ensino de tempo integral, curso técnico e atribuições da liderança de turma.

Nos resultados obtidos na autodeclaração da cor/raça dos líderes de turma, os dados revelam a diversidade étnica presente entre os participantes e destacam a predominância de certas categorias raciais. Na questão em que foi pedido para os líderes de turma autodeclararem sua cor/raça, os resultados foram que os líderes de turmas se consideram em 48,3% (n= 14) como pardo; 31% (n= 9) como branca; 10,3% (n= 3) como amarela; e 10,3% (n= 3) indígena. A seguir, a tabela 4 com a classificação dos líderes de turma a partir das respostas da autodeclaração da cor/raça.

Tabela 4 - Autodeclaração da cor/raça dos líderes de turma.

| Pardo | Branca | Amarela | Indígena |
|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 48,3% | 31% | 10,3% | 10,3% |
| 14 líderes de turma | 9 líderes de turma | 3 líderes de turma | 3 líderes de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os dados indicam que a maioria dos líderes de turma se identificou como pardo, seguido pela categoria branca. É importante ressaltar que, apesar da inclusão da opção “preto”, nenhum dos participantes optou por essa classificação. Em uma pesquisa produzida por Silveira e Fuch (2018), realizada em uma escola pública de Florianópolis, foi levantado que grande parte dos estudantes no processo de autoidentificação racial não tinham parâmetros de referenciais suficientes sobre os grupos étnico-raciais, e a escola não fornecia as referências necessárias para esse processo. Por isso, a necessidade da escola contribuir na valorização e formação das referências étnico-raciais.

A respeito da localidade de residência dos líderes de turmas, 69% (n= 20) dos líderes de turmas informaram serem da zona urbana, e 31% (n= 9) da zona rural. Com isso, percebemos que a maioria dos líderes de turma residem na cidade, e a outra parte menor no campo. Apesar da zona rural aparecer com um percentual menor em relação à zona urbana, a presença dos líderes de turmas que residem no campo é importante para inclusão e representação dessas pessoas no âmbito da escola, tendo em vista que, nestas escolas, também temos a presença dos

estudantes liderados do campo. O que compreendemos, de acordo Arroyo (2014), como “outros sujeitos” que conforme chegam à escola, trazem consigo outras experiências, culturas, e costumes, o que torna necessário a utilização de “outras pedagogias” para atender a particularidade desse grupo. A seguir, a tabela 5, apresenta a distribuição dos líderes de turma por localidade de moradia.

Tabela 5 - Distribuição dos líderes de turma por localidade de moradia.

| Zona urbana | Zona rural |
|---------------------|--------------------|
| 69% | 31% |
| 20 líderes de turma | 9 líderes de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Como principal fonte da renda familiar, em primeiro lugar, os líderes de turmas responderam com 31% (n=9) Bolsa Família/auxílios, em seguida com 27,6% (n= 8) comércio. Ficaram empatados a agricultura com 17,2% (n= 5); e aqueles que preferiram não responder com 17,2% (n = 5). Em seguida, também empatados, aposentadoria/pensão com 3,4% (n = 1); e outras fontes de renda com 3,4% (n= 1). Os dados da fonte de renda demostram a dependência de programas sociais, comércio e agricultura, além de outras fontes menos significativas. Esses dados também refletem realidade econômica de muitas famílias, evidenciando a importância dos programas sociais e do comércio local na sustentação da renda familiar. A seguir, a tabela 6, apresenta a distribuição dos líderes de turma por fonte de renda.

Tabela 6 - Distribuição dos líderes de turma por principal fonte da renda familiar.

| Bolsa Família auxílio | Comércio | Agricultura | Preferiram não responder | Aposentadoria a pensão | Outras fontes de rendas |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31% 9 líderes de turma | 27,6% 8 líderes de turma | 17,2% 5 líderes de turma | 17,2% 5 líderes de turma | 3,4% 1 líder de turma | 3,4% 1 líder de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Devemos observar que nas duas opções que aparecem predominantes como fonte de renda, Bolsa Família/auxílio e comércio, estas estão relacionadas entre si. Isso porque o site oficial do Governo Federal, publicou em 2023, um estudo conduzido pelo Banco Mundial que afirma que o programa Bolsa Família produz efeitos positivos sobre a economia local. Ou seja, a renda produzida pelo Bolsa Família é investida pelas famílias no comércio da sua localidade.

Com isso, o comércio local consegue gerar mais empregos para as pessoas da localidade. Outra observação é sobre a opção da agricultura, se considerarmos o percentual dos líderes de turma que residem na zona rural, isso significa que dos 9 líderes de turma da zona rural, 5 desses líderes de turmas da zona rural vivem e produzem sua fonte de renda no campo.

No valor da renda familiar, a maioria dos líderes de turmas, representando 27,6% (n=8), optaram por não responder à pergunta. Em seguida, temos as opções do meio salário mínimo com 24,1% (n= 7), e a opção de até um salário mínimo com 24,1% (n= 7). A opção mais de um e até três salários mínimos registrou 20,7% (6). Por último, apenas 3,4% (n= 1) dos líderes de turma se enquadram na categoria de mais de três e até seis salários mínimos. Os dados revelaram informações relevantes sobre a distribuição da renda entre os líderes de turmas, evidenciando a hesitação em fornecer dados financeiros e a concentração em faixas de renda específicas, mas com predominância de rendas mais baixas.

Podemos relacionar que a predominância nas opções meio salário e até um salário-mínimo tem relação com a maioria ter optado na questão das fontes de rendas pelas opções Bolsa Família/auxílio e comércio. Segundo a Cartilha do Programa Bolsa Família (2023) o benefício repassado para as famílias é de no mínimo R\$ 600,00 (seiscentos reais). Nas fontes que envolvem os trabalhos no comércio temos o valor a partir de um salário-mínimo. Em 2024, estabelecido pelo Decreto n.º 11.864, de 27 de dezembro de 2023, foi definido o valor de R\$ 1.412,00 (mil quatrocentos e doze reais) para o salário mínimo. A seguir, a tabela 7, apresenta a distribuição dos líderes de turma por valor mensal da renda familiar.

Tabela 7 - Distribuição dos líderes de turma por valor mensal da renda familiar.

| Preferiram não responder | Meio salário mínimo | Um salário mínimo | Mais de um e até três salários mínimos | Mais de três até seis salários mínimos |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|--|
| 27,6% 8 líderes de turma | 24,1% 7 líderes de turma | 24,1% 7 líderes de turma | 20,7% 6 líderes de turma | 3,4% 1 líder de turma |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Resumidamente, sobre o perfil dos líderes de turma estudados, temos uma predominância de líderes do sexo masculino sobre as líderes de turma do sexo feminino. A maioria dos alunos líderes de turma no ensino médio está cursando o primeiro ano, seguido pelo terceiro ano, e depois o segundo ano. A faixa etária predominante se encontra nas idades entre 14 e 17 anos, a outra faixa etária com índice menor é entre 18 e 20 anos. Na autodeclaração de sua cor/raça, a maior parte dos líderes de turmas se identificaram como pardo, em seguida como

branco. Também apareceram em um percentual menor a identificação com a cor/raça amarela e indígena. Entretanto, nenhum dos líderes de turma optou pela opção preto, que estava incluída nas opções para os líderes de turma autodeclararam sua cor/raça. No local de moradia a maioria dos líderes de turma residem na zona urbana, a outra parte menor declarou residir na zona rural.

Como fonte de renda familiar os dados mostraram que existe uma predominância entre o Bolsa Família/auxílio e o comércio. A agricultura, e aqueles que preferiram não responder, aparecem em seguida. As opções relacionadas à aposentadoria/pensão, e outras fontes de renda, apareceram muito pouco. Por fim, no valor mensal familiar dos líderes de turmas o meio salário e um salário mínimo foram maioria, seguido por mais de um e até três salários-mínimos. Destacamos que a opção mais de três até seis salários-mínimos apareceu somente uma vez. Outro destaque é o alto índice dos líderes de turma que hesitaram em responder sobre o valor da renda familiar. Para concluir, a seguir, organizamos a tabela 8, com o perfil dos líderes de turmas participantes da pesquisa, a fim de fornecer um panorama individual do perfil de cada líder de turma que participou deste estudo. Em seguida, damos início às discussões dos dados obtidos neste trabalho.

Tabela 8 - Caracterização do perfil dos líderes de turmas participantes da pesquisa.

| Participante | Sexo | Série | Idade | Cor | Local de moradia | Fonte da renda familiar | Valor da renda familiar |
|--------------|-----------|--------|---------|----------|------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| LT1 | Feminino | 3º ano | 17 anos | Parda | Zona urbana | Comércio | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT2 | Feminino | 1º ano | 15 anos | Branca | Zona urbana | Auxilio/Bolsa Família | Menos de R\$ 1.412,00 |
| LT3 | Masculino | 1º ano | 15 anos | Branca | Zona urbana | Pensão/ Aposentadoria | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT4 | Feminino | 1º ano | 17 anos | Parda | Zona urbana | Comércio | R\$ 1.412,00 |
| LT5 | Feminino | 1º ano | 16 anos | Parda | Zona rural | Agricultura | Menos de R\$ 1.412,00 |
| LT6 | Feminino | 3º ano | 18 anos | Parda | Zona urbana | Preferiu não responder | Preferiu não responder |
| LT7 | Masculino | 3º ano | 20 anos | Indígena | Zona rural | Agricultura | Menos de R\$ 1.412,00 |
| LT8 | Masculino | 1º ano | 17 anos | Branca | Zona urbana | Agricultura | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT9 | Feminino | 1º ano | 16 anos | Parda | Zona urbana | Preferiu não responder | Preferiu não responder |
| LT10 | Masculino | 3º ano | 18 anos | Parda | Zona rural | Comércio | R\$ 1.412,00 |
| LT11 | Masculino | 1º ano | 16 anos | Indígena | Zona urbana | Preferiu não responder | Menos de R\$ 1.412,00 |

| | | | | | | | |
|------|-----------|--------|---------|----------|-------------|------------------------|---------------------------------------|
| LT12 | Feminino | 1º ano | 15 anos | Branca | Zona rural | Comércio | Preferiu não responder |
| LT13 | Masculino | 2º ano | 19 anos | Parda | Zona rural | Auxílio/Bolsa Família | R\$ 1.412,00 |
| LT14 | Feminino | 2º ano | 16 anos | Branca | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | Menos de R\$ 1.412,00 |
| LT15 | Feminino | 1º ano | 15 anos | Parda | Zona urbana | Comércio | Mais de R\$ 4.236,00 até 8.472,00 |
| LT16 | Feminino | 1º ano | 15 anos | Parda | Zona urbana | Agricultura | Menos de R\$ 1.412,00 |
| LT17 | Masculino | 3º ano | 18 anos | Parda | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | R\$ 1.412,00 |
| LT18 | Masculino | 3º ano | 18 anos | Branca | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | Preferiu não responder |
| LT19 | Feminino | 3º ano | 17 anos | Branca | Zona rural | Auxílio/Bolsa Família | R\$ 1.412,00 |
| LT20 | Masculino | 2º ano | 17 anos | Amarela | Zona rural | Comércio | R\$ 1.412,00 |
| LT21 | Masculino | 3º ano | 17 anos | Parda | Zona rural | Preferiu não responder | Preferiu não responder |
| LT22 | Feminino | 3º ano | 17 anos | Amarela | Zona urbana | Preferiu não responder | Preferiu não responder |
| LT23 | Masculino | 3º ano | 17 anos | Parda | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT24 | Feminino | 1º ano | 17 anos | Branca | Zona urbana | Comércio | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT25 | Masculino | 2º ano | 17 anos | Amarela | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | R\$ 1.412,00 |
| LT26 | Masculino | 1º ano | 14 anos | Indígena | Zona urbana | Auxílio/Bolsa Família | Preferiu não responder |
| LT27 | Masculino | 2º ano | 16 anos | Branca | Zona urbana | Outros | Mais de R\$ 1.412,00 até R\$ 4.236,00 |
| LT28 | Masculino | 3º ano | 18 anos | Parda | Zona urbana | Comércio | Preferiu não responder |
| LT29 | Masculino | 2º ano | 17 anos | Parda | Zona rural | Agricultura | Menos de R\$ 1.412,00 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

7 TORNAR-SE, SER, FAZER: O LÍDER DE TURMA

Reuniremos, a partir deste capítulo, os dados provenientes de nossa investigação alcançados por meio do Questionário, das Associações Livres de Palavras e das Entrevistas em Duplas (respectivamente apresentados como fonte de dados Q, fonte de dados ALP e fonte de dados ED). Adicionamos que observações do cotidiano escolar e reuniões do Conselho de Líderes de Turmas foram registrados no diário de campo. Tais observações foram primordiais para podermos compreender a contextualização de algumas respostas dadas pelos participantes.

Ressaltamos que os dados serão analisados estabelecendo comparações entre as semelhanças e diferenças das respostas dos líderes de turmas, interpretadas à luz das teorias das Representações Sociais de Moscovici e a Praxiologia de Bourdieu. Buscamos compreender, a partir das representações sociais dos líderes de turma e da construção do *habitus* nas vivências da liderança de turma, o que contribui na formulação da identidade desse grupo. De acordo com Abdala e Villas Bôas (2018), as noções presentes nas teorias de Moscovici e Bourdieu corroboram numa reflexão mais intensa na significação da educação e de mudanças que ocorrem no âmbito social. De fato, essas noções corroboraram para compreensão dos impactos sobre a prática educativa. No caso deste estudo, essas noções nos auxiliam para analisar os efeitos que a liderança estudantil tem sobre a identidade dos líderes de turmas.

7.1 Ingresso na liderança: um processo diferencial do se tornar

O *habitus* é constituído e interiorizado processualmente no espaço social dos agentes. O ingresso dos estudantes na liderança de turma marca sua inserção no campo de um ponto de vista simbólico. Na ECI, inicia-se na eleição escolar para escolha do líder e do vice-líder. Segundo os relatos dos entrevistados, as eleições para escolha dos líderes de turma ocorrem sem a formação de chapas. Os líderes são eleitos por votação dos colegas de turma. O primeiro colocado torna-se o líder e o segundo, o vice-líder. Nas entrevistas, ao relatarem sobre seu ingresso na liderança de turma, identificamos ser recorrente entre os sujeitos da pesquisa terem recebido o incentivo de professores para participarem da eleição, quando percebem que o estudante tem um perfil apropriado, inclusive, em situações em que não há nenhum estudante da turma que queira concorrer por iniciativa própria. Os excertos das entrevistas ilustram essa situação:

- Em uma conversa com uma professora, ela me disse que eu tinha uma boa oratória, sabia me colocar bem e que a turma me respeitava. Por todas essas qualidades, a

professora falou que eu seria um bom líder de turma e me convenceu a me inscrever na eleição para líder de turma. *LTED1 (masculino, 18 anos, pardo)*:

- No começo, para ser líder de turma, confesso que eu não queria. Aceitei porque a líder e vice-líder do ano anterior não aceitaram ser novamente. Então, aceitei porque um professor me indicou para concorrer a função de líder de turma. *LTED3 (feminino, 17 anos, parda)*

Além desses relatos, os pesquisados acreditam que os motivos para serem escolhidos por seus colegas de turma estão relacionados ao fato de demonstrarem um perfil adequado para a liderança. Alguns participantes admitiram que, antes de assumiram a liderança de turma, não tinham consciência de se ver como um líder. Entretanto, apontam que as pessoas da escola já os percebiam como líderes. Conforme podemos observar, no seguinte relato do pesquisado *LTED2 (masculino, 18 anos, branca)*:

Eu agia naturalmente, não tinha consciência que as outras pessoas na escola estariam me vendo como um líder. Acredito que as pessoas notam nosso comportamento e percebem quando você é responsável para falar com a gestão. Também percebem quando você sempre toma iniciativa para ajudar os professores e colegas de turma.

Buscando compreender se haveria experiências anteriores à liderança de turma, identificamos que a maioria não vivenciou nenhuma experiência de liderança anterior. Apenas dois entrevistados afirmaram que, em situações de brincadeiras e jogos, costumavam ficar à frente. A maioria afirmou que nunca assumiram a liderança em nenhum grupo anterior. A seguir, o relato do pesquisado *LTED5 (masculino, 15 anos, branca)* expõe a falta de experiências anteriores como líder.

Nunca tive nenhuma experiência anterior na liderança. Minha primeira experiência foi aqui na escola onde aprendi a ter uma autoconfiança e liderança me tornando líder de turma. É uma experiência que me treinou e vai me ajudar muito no futuro para ter um autocontrole, autoconfiança e liderança. Algo que eu não tinha antes de ser líder de turma.

A representação social de líder é construída inicialmente com base nas ideias circulantes, conhecidas por ocasião da indicação sobre o *perfil requerido* para um líder na eleição, nas formações oferecidas, nas reuniões com a gestão e nas vivências práticas da liderança. Nesse processo de “tornar-se”, vale salientar as cerimônias que são realizadas nas Câmaras Municipais do município das escolas para que sejam entregues aos alunos um Certificado do Líder de Turma. Esse ritual aponta para um ato simbólico significativo no processo de se tornar líder, referendados, portanto, por uma instância política de prestígio, principalmente em pequenas cidades. Nesse sentido, convém sublinhar: “Os indivíduos concebem seus grupos de pertença (inclusive eles) e de não pertença como homogêneo e

heterogêneos em função das representações que eles têm do lugar que esses grupos ocupam na estrutura social" (Deschamps; Moliner, 2009, p. 124).

Os relatos dos pesquisados também elegem aspectos adquiridos na vivência da liderança de turma para a sua formação como líderes. Tais vivências possibilitam aos líderes de turma o que Bourdieu (2007) chama de orquestração de *habitus*, produto das situações de vivência que recebe condicionamentos semelhantes (com leve variabilidade, relacionada às marcas singulares da trajetória). A orquestração do *habitus* consegue promover de modo espontâneo atos adaptados às situações objetivas e com tendência a cumprir interesses pessoais partilhados, conseguindo com isso ser desempenhado, mas sem ser um ato necessariamente consciente.

Os pesquisados relataram que receberam uma formação inicial para repassar as responsabilidades do líder de turma. No demais, as reuniões que ocorreram durante o ano letivo com a gestão escolar foram destinadas ao repasse de avisos e tarefas. Com isso, todos os pesquisados concordaram que a formação dada pela escola não é o suficiente. Entretanto, exercer a liderança no cotidiano e ter as habilidades para a liderança é o que acreditam ser mais importante para atuar como líder de turma.

- Tivemos uma primeira aula que tratou sobre a responsabilidade do líder de turma e o que um líder de turma representa na escola. O restante foi apenas reuniões com a gestão para resolver os problemas com as turmas, mas o que mais contou foi a nossa formação pessoal. **LTED1 (masculino, 18 anos, parda)**
- A formação da escola nunca é suficiente. Porque só aprenderemos sobre liderança quando surgir os problemas em sala. Vamos aprender liderando, por mais que os líderes dos anos anteriores fossem repassar o que eles viveram. Cada pessoa, turma, e ano letivo é diferente. **LTED6 (feminino, 17 anos, branca)**

A esse respeito, refletirmos que, por mais que a formação visasse repassar o que é ser um líder de turma, para os pesquisados esse movimento processual de se tornar líder ocorre na dinâmica escolar cotidianamente, através das relações construídas e das ideias circulantes, notadamente do perfil de líder e, como veremos adiante, na perspectiva teórica do líder servidor. Acerca disso, Jodelet (1989) sublinha que realmente algumas representações chegam até nós já prontas, ou que “atravessam” os sujeitos. Estas são as que querem impor uma ideologia dominante, ou as que estão conectadas no interior da estrutura social como uma condição estabelecida. Entretanto, mesmo nessas situações, o compartilhamento resulta em uma dinâmica social que vai considerar as particularidades da produção dessas representações.

Assim, mesmo que haja a tentativa de repassar, seja em formações ou materiais, a uma representação do que é ser líder, os pesquisados demonstram que a dinâmica cotidiana influencia no modo que representam ser líder de turma. Adiante, exploramos e evidenciamos

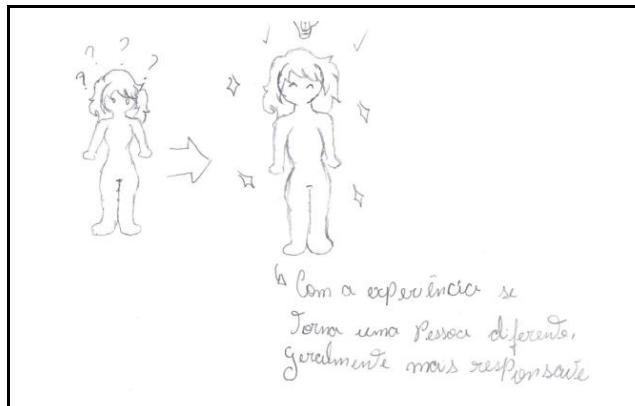
isso a partir dos desenhos produzidos pelos pesquisados na ED. No qual dedicamos a parte seguinte deste trabalho.

7.2 Os líderes de turma através dos desenhos e das suas interpretações: primeiras aproximações do cotidiano

Apresentamos, nesta seção, os desenhos dos pesquisados, que compõem uma subamostra dos participantes, tendo por base o direcionamento sobre o que significa ser líder de turma no ensino médio da ECIT (estímulo utilizado para desenhar). Aproximamo-nos aqui de um conjunto de elementos representacionais que serão retomados com outros resultados da pesquisa com um maior número de sujeitos e outros instrumentos de produção de dados. Esses desenhos sinalizam para algumas dimensões essenciais da representação de ser líder de turma, destacando-se o processo de desenvolvimento pessoal, os atributos necessários, os aspectos positivos e negativos da liderança de turma.

Ao todo foram produzidos seis desenhos. Na escrita interpretativa do seu desenho 1 (abaixo), o **processo de transformação** se evidencia quando **LTED3 (feminino, 17 anos, parda)** escreve, na interpretação do desenho que: “Com a experiência se torna uma pessoa diferente [...]” e, na entrevista, também reafirma que “se torna uma nova pessoa” (**LTED3 (feminino, 17 anos, parda)**). Nas duas ocasiões, essa mudança está vinculada ao ter mais **responsabilidade**, como se pode ler, tendo em vista o contexto do discurso como um todo: “A pessoa que se torna líder de turma tem mais responsabilidade e se torna uma nova pessoa” (Entrevista). “Com a experiência se torna uma pessoa diferente, geralmente mais responsável” (Desenho). Nesta pesquisa, essa característica pode ser concebida como aquisição de um princípio prático de ação, de um *habitus* incorporado pelos líderes na sua forma de ser, agir e pensar, uma disposição prática.

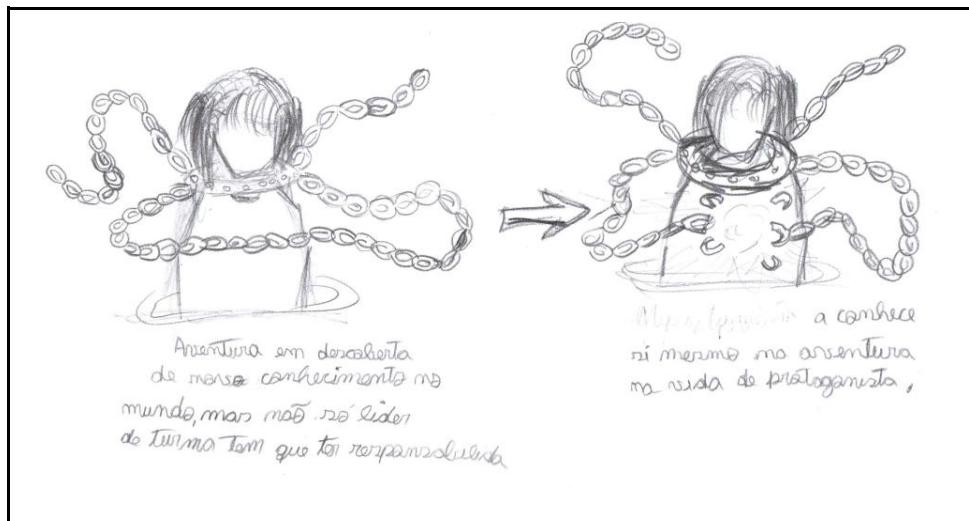
Desenho 1 - Representação do ser líder de turma no desenvolvimento da responsabilidade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por sua vez, o **desenho 2** também apresenta a liderança de turma como um processo de mudança no sujeito, revelando que esse processo liberta o estudante que passa a ser verdadeiro protagonista. Ademais, o autor do desenho 2, ao mesmo tempo em que reconhece esse processo como libertador, destaca que a responsabilidade não deveria ser adquirida somente ao líder de turma. Assim, sinaliza o autor do desenho 2 **LTED2 (masculino, 18 anos, branca)**: “Não é somente o líder de turma que deve ter responsabilidades”.

Desenho 2 - Representação do ser líder de turma no desenvolvimento da responsabilidade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

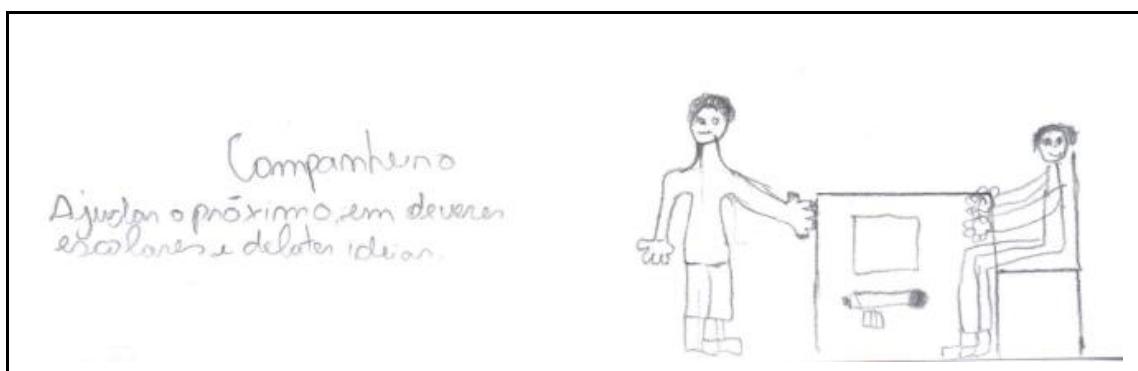
Nesse sentido, é perceptível que os pesquisados reconhecem que a **responsabilidade** é um traço característico dos líderes de turma, sendo um dispositivo diferenciador entre o grupo dos líderes e dos que não são líderes, ainda que todos deveriam ser igualmente responsáveis.

Se, por um lado, é uma **virtude necessária** para o líder, mesmo que vinculada a um processo, é também **virtude requisitada**, que chama os liderados à ordem.

Ao compartilharem o *habitus* de líder de turma, os pesquisados criam e compartilham as representações que orientam sua prática e consequentemente deixam marcas identitárias nos estudantes que assumem a liderança de turma. “Ao construir o que é real para um grupo de pessoas, ordens representacionais expressam identidade, enquadram pensamento e ação, possibilitam comunicação e a integração social, criam a memória dos grupos sociais e instituem projetos” (Jovchelovitch, 2011, p. 192).

O terceiro desenho nos remete à dimensão dos atributos necessários, marcado pela solidariedade e companheirismo. Nele destacam-se as habilidades sociais e cognitivas, que garantem ao atendimento das demandas escolares e do bom relacionamento com os liderados. Essas noções são reforçadas quando o autor do desenho 3 comenta sobre seu desenho na ED, utilizando expressão, **LTED4 (masculino, 17 anos, parda)**: “O líder é o cabeça da turma”.

Desenho 3 - Representação do ser líder de turma na dimensão dos atributos.



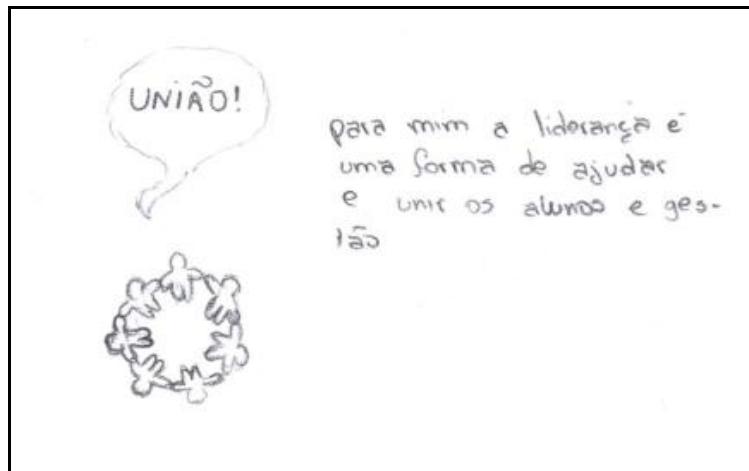
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O líder, sendo o “cabeça da turma”, diferencia-se dos demais colegas. O *habitus* funciona para categorizar e diferenciar os líderes de turma dos seus colegas. “são princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (Bourdieu, 1996, p. 22). Além disso, Deschamps e Moliner (2009) acentuam que as representações instituem os pontos de referência permitindo aos sujeitos expressar a sua identidade a partir de palavras e ações. Essas práticas terminam por retroalimentam um sentimento positividade em relação à liderança.

No caso do **desenho 4**, o pesquisado comprehende que a liderança de turma proporciona a união entre os professores e alunos, sendo uma forma de ajudar. A ideia de ser líder ligada ao sentido de ajudar está intimamente relacionada ao que pressupõe a liderança servidora. Hunter (2011) aponta que, entre os tipos de líder, é o líder servidor aquele que mais se empenha em

atender aquilo que os outros necessitam. Com isso, percebe-se que no contexto do líder de turma o ajudar é colocado como modo pelo qual o líder se dedica a servir a seus professores, a gestão e colegas.

Desenho 4 - Representação do ser líder de turma na dimensão positiva.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A percepção da liderança de turma como algo positivo é influenciada pela forma como os líderes de turma vivenciam suas relações com os outros atores da escola assim como são instruídos. Os líderes de turma são os responsáveis por buscar às boas relações de convívio no espaço escolar. Essa ideia é defendida tanto pelos materiais pedagógicos da ECIT como em reuniões para orientação das tarefas dos líderes de turma. O autor do desenho 4 confirma essa significação quando comenta sobre os momentos de reunião com a gestão escolar. Segundo o autor do desenho 4, **LTED5 (masculino, 15 anos, branca)**: “Nos líderes temos esse dever de união, como a gestora fala nas reuniões: os líderes de turmas são uma ponte entre os alunos e a gestão. E esse foi o motivo de ter feito esse desenho”.

Nesse sentido, percebemos que os líderes de turma recebem orientações tanto de documentos como da gestão escolar. Outrossim, é que o fato de poderem ajudar é interpretado de forma positiva. Relembramos que, no processo de constituição identitária, os indivíduos do grupo buscam por afirmar o sentimento de pertença. Jovchelovitch (2011) pontua que as representações de um grupo de indivíduos enquadram sua identidade, cultura e história. As representações se alicerçam nas memórias sociais e em suas narrativas, e também moldam o sentimento de pertencimento, que confirma mais uma vez aos integrantes individuais sua introdução no espaço social.

Em outro desenho, produzido por um dos pesquisados, a dimensão positiva da liderança de turma também é evidenciada. Diferentemente do desenho 4 que aponta o fato de poder ajudar, o desenho 5 em uma perspectiva positiva da liderança de turma define que ser líder de turma não é somente servir aos outros; é uma prática que desenvolve autonomia e gera benefícios para o líder, traz benefícios para si mesmo.

Desenho 5 - Representação do ser líder de turma na dimensão positiva.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na revisão sistemática incluída neste trabalho, levantamos dois trabalhos que investigaram a perspectiva do desenvolvimento da autonomia na liderança de turma. Moura e Silva (2021) que estudaram liderança de turma a partir de documento orientadores; e Mueller e Goldmeyer (2018) que acompanharam a trajetória de estudantes líderes de turma no ensino básico de escolas privadas.

No contexto do nosso estudo, o autor do desenho 5 afirma que a liderança de turma proporcionou o desenvolvimento da sua autonomia. Entretanto, ao comentar e compartilhar seu desenho na ED, o pesquisado gesticulou com as mãos para enfatizar que utilizava a liderança de turma em prol de si mesmo. Assim, o autor do desenho 5, denomina a estratégia de conseguir benefícios para si como o desenvolvimento de seu “protagonismo pessoal”. Nas palavras do autor do desenho 5, **LTED1 (masculino, 18 anos, parda)**: “*Ser líder de turma contribuiu no meu protagonismo pessoal, comecei a analisar melhor as situações e passei a ver não somente o bem dos outros, mas como eu poderia ser beneficiado por isso.*”

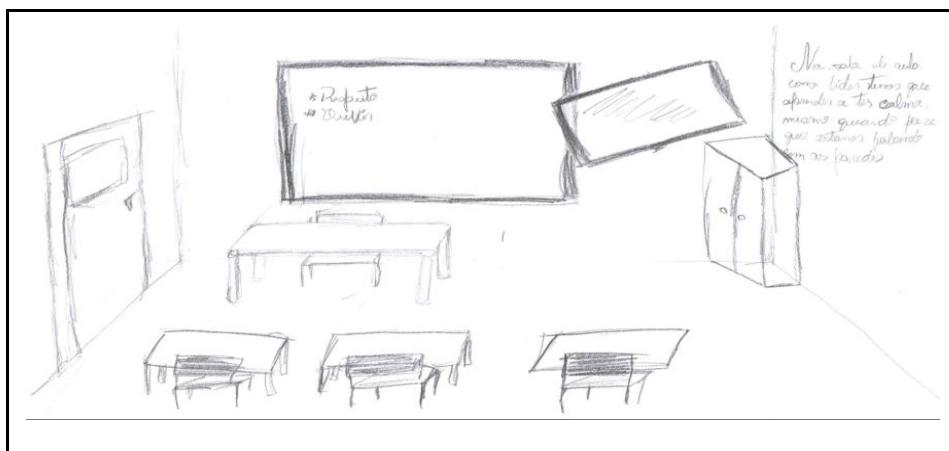
Belisário (2016) ao tratar em sua pesquisa sobre os representantes de turma, constatou que estes eram utilizados pela escola como meio para manter e regular comportamento e regras da escola. Os representantes de turma demonstraram reconhecer que esse era seu papel na

escola, mas também apresentaram ter estratégias próprias para conseguir benefício na sua função. No caso da nossa pesquisa, a dimensão positiva da liderança de turma ilustrada no desenho 5, nas palavras e gestos do pesquisado LTED1 remete haver uma noção de que o líder de turma pode beneficiar-se com a liderança de turma.

Isso denota que apesar de receberem orientações fundadas na liderança servidora, a experiência cotidiana promove uma ressignificação ou mesmo uma negociação de sentidos na perspectiva de desenvolvimento pessoal com ganhos mais individuais. Com isso, relembramos que, segundo Bourdieu (2004), os agentes não são guiados passivamente pela força do campo, pois reagem destacando os benefícios próprios, não somente à serviços dos outros e, por conseguinte, da escola.

Por último, apresentamos o desenho 6, que se concentra na dimensão negativa da liderança de turma. Nesse desenho, a líder de turma acentua a dificuldade de liderar seus colegas de turma em sala de aula. Essa dificuldade é justificada nas palavras da autora do desenho 6, **LTED6 (feminino, 17 anos, branca)**: “*Porque é difícil quando queremos passar alguma coisa importante para a sala e muitas pessoas da turma não prestam atenção. Sinto como se estivesse falando para uma sala vazia como fiz no meu desenho.*” A seguir, apresentamos o **desenho 6**, concentrado na dimensão negativa de ser líder de turma.

Desenho 6 - Representação do ser líder de turma na dimensão negativa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O desenho 6 apresenta e aprofunda algumas problemáticas centradas na dimensão negativa de ser líder de turma para os pesquisados. Como podemos observar, a autora do desenho 6 introduz em seu desenho as palavras “ouvir e respeito”, utilizadas para refletir a ausência desses princípios práticos nos colegas de turma. Assim, a utilização desses termos reflete que “[...] é a partir da representação que os indivíduos realizam operações de

comparações que os levam a diversas constatações de semelhança e/ou diferença” (Deschamps; Moliner, 2009, p. 100)

Dessa maneira, as dificuldades vivenciadas pelos líderes de turma, em sala de aula, os fazem refletir que o *habitus* em construção na liderança de turma é distintivo daquele que seus colegas de turma detêm. Apesar de alguns refletirem que todos os estudantes, líderes de turma e liderados, deveriam praticar alguns desses princípios no cotidiano escolar. Essas significações apresentadas por nossos pesquisados denotam marcas específicas identitárias do que os distinguem dos demais colegas de turma.

Além disso, é preciso lembrar que os documentos orientadores para as práticas dos líderes de turmas concebem a ideia de uma liderança servidora que propõe uma liderança baseada no serviço ao outro. Destaca-se a partir disso que os líderes de turma assumem aspectos da liderança servidora, mas em algumas situações, relatadas nos desenhos e depoimentos dos pesquisados, o líder de turma não é reconhecido ou respeitado pelos seus colegas. Assim, o líder de turma encontra-se num lugar paradoxal em que assume o papel de um líder servidor, todavia carece do apoio e reconhecimento por parte do grupo de liderados.

Podemos como isso fazer uma síntese provisória desses primeiros resultados: a) ser líder é um processo de desenvolvimento pessoal e distintivo (diferencial), no qual se destacam a responsabilidade, o protagonismo e as competências relacionais; b) ser líder é um processo centrado no servir aos colegas da turma, aos professores e a própria gestão da escola; c) ser líder é um processo de negociação de sentidos e de conflitos, no qual se requer também dos outros responsabilidade, atenção, respeito. Na sequência, exploramos um conjunto mais amplo de resultados com um maior número de sujeitos e com outras fontes de dados.

7.3 Ser líder de turma: uma questão de responsabilidade e respeito.

A partir da Associação Livre de Palavras, inseridas na primeira, segunda e terceira questões do questionário, obtivemos um panorama mais abrangente dos significados do ser líder de turma. Na primeira questão, pedia-se para que evocassem até cinco palavras relacionadas a “ser líder de turma”. Na segunda questão, os/as líderes de turmas classificaram as palavras por ordem de importância. E na terceira questão, eles/elas justificaram porque escolheram às palavras que classificaram como primeira, segunda e terceira mais importantes para ser líder de turma.

A melhor forma de organizar os dados das evocações, considerando a importância atribuída as palavras, foi com o quadro de quatro quadrantes muito utilizado com a Teoria do

Núcleo Central de Abric (1998). No total, foram evocadas 56 palavras. Ao ter como referência a Médias das Médias das Evocações ($f = 5,6$) e a Ordem das Médias de Importância (OMI = 3,30), estabeleceu-se um o quadro que indica:

- a) **Quadrante Superior Esquerdo (laranja)** – palavras muito evocadas e consideradas mais importantes (com $f > 5,6$ e OMI < 3,30), palavras que sinalizam para o provável Núcleo Central;
- b) **Quadrante Superior Direito (azul)** – palavra muito evocada, mas considerada pouco importante (com $f > 5,6$ e OMI > 3,30) – palavras que estão na Primeira Periferia;
- c) **Quadrante Inferior Direito (cinza)** – palavras pouco evocadas e consideradas menos importantes (com $f < 5,6$ e OMI > 3,30) – Segunda Periferia;
- d) **Quadrante Inferior Esquerdo (verde)** – palavras pouco associadas, mas consideradas importantes – Elementos de Contraste. Esses elementos de contraste são parte integrante também do sistema periférico, mas ganham um destaque pois podem sinalizar para o surgimento de uma nova representação social.

Quadro 7 - Quadro palavras evocadas por frequência e Ordem de Importância.

| | | MOMI <3,30 | MOMI >3,30 |
|------------------|--|---|----------------------|
| f >5,6 | Responsabilidade ($f=18$; OMI = 1,22) Respeito ($f=12$; OMI= 1,67) | Paciência ($f=11$; OMI= 3,36) | |
| f <5,6 | Compreensão ($f= 5$; OMI = 3,20) Liderança ($f= 4$; OMI = 3,00) Honestidade ($f= 3$; OMI = 2,33) União ($f= 3$; OMI = 2,33) Exemplo ($f=3$; OMI = 3) | Amizade ($f=3$; OMI = 4) Pontualidade ($f=4$; OMI = 4) Comunicação ($f=3$; OMI = 4,30) Companheirismo ($f= 3$; OMI = 5) Empatia ($f=3$; OMI = 5) Escutar ($f=3$; OMI = 3,33) | |

Fonte: Dados da pesquisa organizados no Excel, 2024.

Legenda: f = frequência; OMI = Ordem Média de Importância; MOMI - Média das Ordens Médias de Importância

7.3.1 Elementos do núcleo central: responsabilidade e respeito

Sabemos que para determinar o Núcleo Central de uma representação social é necessário considerar não apenas as palavras da ALP, o que impõe a necessidade de fazer testes para comprovação (Sá, 1995). Contudo, as entrevistas e as observações no campo de pesquisa também nos fizeram considerar que os elementos **Responsabilidade** e **Respeito** são chaves

nessa configuração, ainda que sob diferentes perspectivas, o que leva a uma atitude mais positiva da liderança ou mais negativa (Moscovici, 2013). De todo modo, mesmo que os líderes tenham atitudes consideradas divergentes, a compreensão é semelhante: ser líder vincula-se à responsabilidade exigida e ao respeito que se tem como característica e que se espera por parte dos liderados. Iniciemos tratando da responsabilidade.

A palavra **responsabilidade** presente, no quadrante superior esquerdo, laranja, conseguiu atingir a maior frequência de evocação pelos/as líderes de turmas. Também teve a maior indicação classificação de importância, ficando em primeiro lugar. As justificativas na classificação dessa palavra revelaram que a **responsabilidade** é norteada pelo significado do cumprimento correto do seu dever, ao que o líder de turma faz pelos colegas de turma, pela gestão escolar e até mesmo em prol de toda a escola. Conforme explicitam, as respostas dos líderes de turmas a seguir:

LTQ25 (masculino, 17 anos, amarela): **Responsabilidade**, tem que ser responsável para cumprir seus deveres como líder.

LTQ11 (masculino, 16 anos, indígena): **Responsabilidade**, ser responsável é bom para fazer as coisas certas.

LTQ14 (feminino, 16 anos, branca): É de extrema **responsabilidade**, pois saber que uma turma confiou esse papel a você é muito gratificante.

LTQ26 (masculino, 14 anos, indígena): Ter liderança e **responsabilidade** pela turma.

LTQ12 (feminino, 15 anos, branca): Significa saber ser **responsável** e lidar com uma turma, trabalhar em grupo com sua sala.

LTQ3 (masculino, 15 anos, branca): Ser alguém que deve ter **responsabilidade** por sua turma. Ajudar a gestão. Ser intermediário entre gestão e sala. Saber ouvir, compreender sua turma e ajudar no geral.

LTQ16 (feminino, 15 anos, parda): É uma pessoa que estará a frente para ficar **responsável** com a turma e sempre que houver algum problema ele levará a gestão para resolver ou se ele mesmo puder resolver ele resolve.

LTQ19 (feminino, 17 anos, branca): Significa ter **responsabilidades** maiores, além das que já tinha, é cooperar e ajudar os gestores com melhorias, planos e mudanças na escola.

LTQ2 (feminino, 15 anos, branca): Ser alguém **responsável**, proativo, eficaz e eficiente. Estar sempre presente para ajudar no que for preciso, não só na sala de aula, na escola por completo.

LTQ4 (feminino, 17 anos, parda): **Responsabilidade**, ter responsabilidade com a sala e turma. Fazer com que a turma se comporte e tomar a frente para resolver problemas.

Como podemos observar, os relatos da justificativa da palavra **responsabilidade** indicam que estudantes líderes de turma apreendem um *habitus* específico a partir de sua inserção no contexto da liderança de turma. Uma vez apreendido o *habitus-responsabilidade*-líder de turma, os estudantes passam a guiar suas convicções, atitudes e gestos com base naquilo que o grupo acreditam ser a representação do líder de turma. Ressalte-se também que uma das características das representações sociais é que são guias para a ação (Abric, 1998).

Conforme Domingos Sobrinho (1998, p. 118) “[...] as experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem esquemas de percepções, de pensamentos e de ações que guiam os indivíduos assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através do tempo”. Ou, como coloca Bourdieu (2003, p. 67): “Os indivíduos “vestem” o *habitus* como hábitos [...].”

Para os pesquisados, o que mais os distingue dos demais é a responsabilidade de ser líder de turma. Essa é, portanto, uma marca distintiva dos líderes de turma, que também se evidenciou, em vários momentos, nas entrevistas e nos questionários. Como exemplos, citamos os seguintes excertos que são recorrentes entre os entrevistados: “Continuamos sendo alunos, mas temos uma **responsabilidade a mais**” **LTED5 (masculino, 15 anos, branca)** e “Quando você se torna líder de turma, você tem o peso da **responsabilidade**” **LTED6 (feminino, 17 anos, branca)**.

Com relação aos desafios de ser líder de turma, os dados da fonte Q, também ressaltam a **responsabilidade**. Nesse sentido, os dados apontam que a relação dos líderes de turmas com seus colegas de turma se constitui um verdadeiro desafio para a liderança, pois gera desavenças e discussões com alguns colegas.

LTQ25 (masculino, 17 anos, amarela): Manter a relação razoável com os colegas. Ter **responsabilidade**. Ser protagonista.

LTQ19 (feminino, 17 anos, parda): Turma desunida. Alunos exigindo o impossível. Muita **responsabilidade**.

LTQ15 (feminino, 15 anos, parda): A **responsabilidade**. A desavença em sala de aula. Dizem que a gente quer ser superior.

LTQ12 (feminino, 15 anos, branca): Lidar com a turma, a **responsabilidade** e paciência.

LTQ9 (feminina, 16 anos, parda): Ter **responsabilidade**. Conseguir resolver os problemas em sala de aula. Aturar as pessoas julgando a pessoa.

LTQ7 (masculino, 20 anos, indígena): Lidar com discussões em sala de aula. Buscar melhoria para a turma. **Responsabilidade** demais.

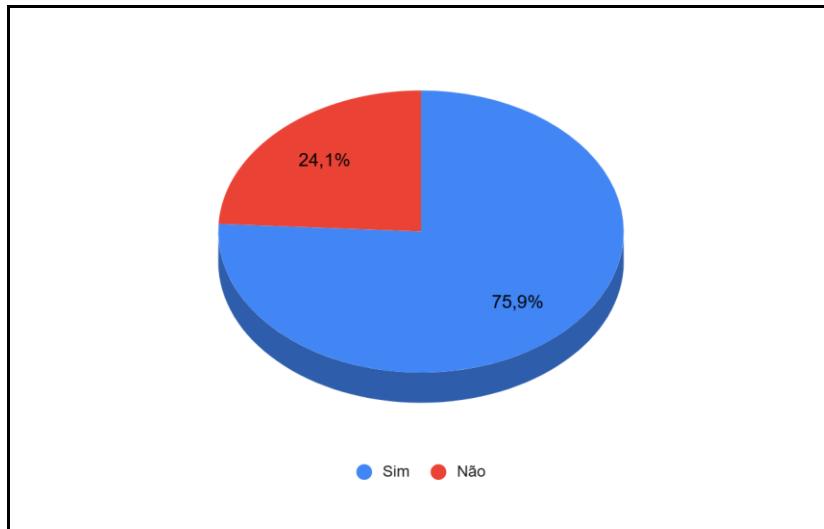
LTQ11(masculino, 16 anos, indígena): Muito trabalho, muita **responsabilidade** e resolver alguns problemas.

LTQ24 (feminino, 17 anos, branca): O gerenciamento de conflitos. A gestão do tempo e das **responsabilidades**. Equilíbrio entre autoridade e empatia.

Ao mesmo tempo que a responsabilidade se faz necessária para ser líder de turma, sua prática é dificultosa. Em alguns casos, a responsabilidade pode até fazer com que os indivíduos não queiram mais assumir a liderança de turma.

Na verdade, temos duas vivencias distintas quanto à responsabilidade. Alguns gostariam de se tornarem líderes de turma novamente e outros não sentem mais vontade ser líder de turma, justamente por causa da responsabilidade advinda.

Gráfico 1 - Líderes de turmas que querem ser líder de turma novamente.



Fonte: dados da pesquisa.

Consoante o Gráfico 1, 75,9% (n=22) dos líderes de turma responderam gostariam de serem líderes de turma novamente, caso tivesse outra oportunidade, enquanto 24,1% (n=7) dos líderes de turma afirmaram que não gostariam. Entre os pesquisados que confirmaram querer a liderança de turma novamente, as justificativas estavam no prazer em participar, ajudar, opinar, tomar decisões. Conforme, exemplificam os seguintes relatos: “Sim. Apesar das dificuldades é bom participar de tudo que acontece. É uma sensação boa” **LTQ12 (feminino, 15 anos, branca)**; “Sim. Porque gosto de tomar a frente nas decisões e opinar em projetos. Como líder de turma esse trabalho é mais recompensado” **LTQ4 (feminino, 17 anos, parda)**.

O sentimento de pertença ao grupo é compartilhado entre os pesquisados que expressam o desejo de continuar a ser líder turma. A esse respeito Deschamps e Moliner (2009) salientam que o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo promove a sua identidade social e define particularmente o seu lugar na sociedade. Em outras palavras, em campo os agentes apreendem o *habitus*, produzem e compartilham a representação em grupo. Por sua vez, o sentimento de pertença garante a inserção e permanência dos agentes no grupo, garantindo contribuições na formação da identidade e o lugar que ocupam em campo.

Por outro lado, uma parcela de líderes de turmas não quer mais essa oportunidade, concentrando-se no argumento da grande **responsabilidade** como algo que os desincentiva: “Não, porque é muita **responsabilidade**” **LTQ6 (feminino, 18 anos, parda)**; “Não, é uma **responsabilidade** muito grande” **LTQ21 (masculino, 17 anos, parda)**; e “Não. Muita **responsabilidade**” **LTQ25 (masculino, 17 anos, amarela)**.

Desde o início de nossa análise, os dados mostraram que a representação, responsabilidade dos pesquisados, consistia como princípio prático da liderança de turma. Ou seja, o *habitus* que os pesquisados externalizaram ao ser líder de turma. Nesse momento, os pesquisados que expressam que não querem ser líder de turma novamente avaliaram que o princípio para se tornar líder de turma é a responsabilidade, sendo este o motivo de alguns desejarem continuar sendo líderes e outros desejarem não fazer mais parte do grupo. Sendo assim, a responsabilidade que é a principal representação identitária do grupo dos líderes. Para uma pequena parte dos pesquisados é vista como algo grandioso, mas difícil de ser executado.

Sandra Jovchelovitch (2011) expõem que o processo de representação permite elucidar e conceituar a diversidade e variações dos conhecimentos e concebe o estado de polifasia cognitiva. Esse estado diz respeito à circulação de distintos modos de conhecimento, detendo distintas rationalidades, convivendo lado a lado no mesmo sujeito ou coletivo. Assim, refletirmos que o conceito de polifasia cognitiva explica a variedade de ideias que cerca o indivíduo ou grupo, inclusive para compreender a variação da significação do termo responsabilidade empregada na representação dos líderes de turma.

Contudo, o que está em jogo aqui não são diferentes rationalidades, são diferentes atitudes pró ou contra a ideia de continuarem sendo líderes, justamente devido ao peso da responsabilidade. Há um consenso em termos cognitivos, mas do ponto de vista afetivo não há, posto que a liderança para alguns é interpretada por um viés negativo.

Após a evocação da palavra **responsabilidade**, também presente no quadrante esquerdo superior, a palavra **respeito** se apresenta com considerável quantidade de evocações e indicações na classificação de importância. Assim, a **responsabilidade**, seguida do **respeito**, constituem-se como os elementos centrais na representação da identidade de líderes de turma, tanto em vista também que as entrevistas e o desenhos também indicaram esse mesmo direcionamento. Nas justificativas para palavra **respeito** encontramos indicações daquilo que os líderes devem partilhar mutuamente com seus pares, compreendido dentro de um sistema relacional de trocas entre os líderes, os liderados e os demais agentes escolares. Isso porque os pesquisados afirmam, na justificativa desta palavra, que os líderes **devem ter e receber respeito**, o que podemos observar a partir das seguintes justificativas:

LTQ28 (masculino, 18 anos, parda): Respeito, porque para ser um líder as pessoas que escolheram têm que ter respeito.

LTQ3 (masculino, 15 anos, branca): Respeito, devemos saber respeitar a todos para merecermos respeito.

LTQ7 (masculino, 20 anos, indígena): Respeito para podermos ser respeitados.

LTQ18 (masculino, 18 anos, branca): Respeito, porque é importante mostrar respeito para receber de igual, ou não ofender ninguém, para não ser uma pessoa ruim.

Vale lembrar que apesar do termo **respeito** ser justificado como algo que o líder tem e deve receber, como vimos na análise dos desenhos da fonte ED, em algumas situações não há **respeito** por parte dos liderados. Também nos desenhos percebemos que o termo **responsabilidade** está associado aos líderes de turmas e não aos liderados necessariamente. A fonte ALP confirma que os pesquisados reconhecem que os princípios **responsabilidade** e **respeito** são elementos distintivos que pertencem ao grupo de líderes de turma e não pertencem ao grupo de liderados. Deschamps e Moliner (2009) ressaltam que a representação vai expressar as similitudes intragrupo (compartilhamos a mesma ideia), expressando concomitantemente a distinção intergrupo (não temos a mesma ideia que eles).

Além disso, é perceptível que os *habitus* e respectivamente as representações que os estudantes líderes de turmas têm se relacionam com o espaço social, ou seja, o campo, em que esses agentes estão instaurados. Nesse sentido, Domingos Sobrinho (1998) sublinha que a teoria de Moscovici corrobora para entendemos que às ações das pessoas não são apenas a soma das experiências reunidas, e nem somente da incorporação sistemas de disposições, são também produto da ação dos sujeitos sobre si mesmo e sobre o mundo externo.

7.3.2 *O Sistema Periférico*

As palavras consideradas do sistema periférico, que estão nos outros quadrantes, segundo Abric (1998), e naquele que tem se denominado Elementos de Contraste, serviriam para contextualizar melhor essa representação. Ao lado de Respeito requisitado, a relação conflituosa, que já aludimos, se evidencia também pela evocação Paciência. Como podemos observar, a partir das justificativas: **LTQ4 (feminino, 17 anos, parda):** “**Paciência**, é preciso ter paciência, pois às vezes os colegas de turmas não entendem o trabalho do líder”; e **LTQ22 (feminino, 17 anos, amarela):** “**Paciência**, pois lidar com vários alunos não é fácil”. Importante considerar que eles chamam os colegas, nesses excertos, de alunos e não de colegas. Parecem os professores falando, incorporaram um lugar de fala diferente dos liderados que são seus colegas de classe.

Contudo, mais uma vez, significados positivos se evidenciam mais, pelo que é requerido quanto aos **aspectos relacionais** (amizade, companheirismo, comunicação, união, empatia, escutar compreensão) ou do que é **requerido para o líder do ponto de vista ético-moral** como a pontualidade, a honestidade, o ser um aluno exemplo. O que nos aparece que os participantes

da pesquisa compreendem que ser líder de turma implica construir vínculos de amizade, cumprir horários e obrigações pontualmente, estabelecer uma boa comunicação na escola, agir como um companheiro, exercer a empatia e prestar escuta. Esses requisitos se interpenetram e tem sempre um propósito, que pode ser vislumbrado nos excertos abaixo.

LTQ2 (feminino, 15 anos, branca): **Compreensão** para ouvir o lado dos nossos colegas.

LTQ10 (masculino, 18 anos, parda): **Liderança** para tomar qualquer atitude.

LTQ9 (feminino, 16 anos, parda): **Honestidade** é você falar a verdade e não escolher falar a mentira.

LTQ19 (feminino, 17 anos, parda): **União** para garantir melhoria o líder tem que ser unido com a sua turma.

LTQ12 (feminino, 15 anos, branca): **Exemplo**, dar exemplo para que os outros saibam se comportarem e ser um bom aluno.

Vale salientar que o significado da palavra “exemplo” não dever ser compreendida de um modo restrito, pois tem relação com um comportamento coerente, que visa também ensinar os outros de algum modo. Pois, todos os pesquisados afirmaram que manter um desempenho satisfatório nas disciplinas do ensino médio regular ficou mais difícil, depois que assumiram a liderança de turma. O curso técnico, oferecido concomitantemente ao ensino médio regular, também foi mencionado por todos, nas entrevistas, como um gerador de dificuldades. O que nos chama atenção é que mesmo tendo assumido haver essas dificuldades, eles também alegaram que têm o dever de manterem boas notas.

LTED2 (masculino, 18 anos, branca): “Acho que no geral temos uma imagem boa, todos fomos escolhidos por ter uma imagem boa, na questão do desempenho nas disciplinas às notas influenciam na imagem. Imagina um líder de turma que tem notas baixas e um aluno liderado tem notas altas”.

LTED5 (masculino, 15 anos, branca): “Querendo ou não, precisamos manter nossas notas altas. Porque como somos os alunos que fazem mais coisas e representamos a escola, nos temos que ser exemplo”.

Diante disso, refletimos que os pesquisados expressam a compreensão que ao assumir a posição de líder de turma espera-se que o mesmo seja exemplo de conduta e desempenho. O que significa que o líder de turma funcione como um “modelo” a ser seguido pelos demais. Nesse sentido, para o estudante na posição de líder de turma ter boas notas não é somente um resultado pessoal. Ter boas notas quando se é líder de turma assume um valor simbólico que atesta a aptidão do estudante para ser líder de turma. Por sua vez, o sucesso escolar é visto como um critério de validação para a posição de líder de turma.

A representação que os líderes de turma devem possuir um bom rendimento nas notas das disciplinas também foi apontada na ED como um fator de mudança. Assim, ao

questionarmos sobre as possíveis mudanças que a liderança de turma trouxe para a trajetória dos pesquisados, estes afirmaram que após se tornarem líderes de turma intencionalmente modelaram seus comportamentos na escola.

LTED3 (feminino, 17 anos, parda): “Mudou, sim, eu tenho que passar uma imagem que os meus liderados se espelham em mim, eu tenho que ser um exemplo para os meus liderados. Isso me fez focar mais nos estudos para que eu possa passar uma boa imagem para os meus liderados”.

LTED4 (masculino, 17 anos, parda): “A gente tem que ser um líder exemplar, ter boas notas. Precisamos reclamar com os liderados pelo lixo jogado no chão e na organização das cadeiras na sala de aula. Nessa situação às vezes os liderados não gostam quando os líderes de turma reclamam e surgem brigas”.

Desse modo, fica perceptível que na trajetória dos líderes de turma ocorreu a modulação de seus comportamentos, mesmo com as diversas atividades da liderança no ensino médio regular e ensino médio técnico. Os líderes de turma passaram a se dedicar mais aos estudos para garantir um bom desempenho. A esse respeito, conforme Moscovici (1978, p. 26) “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Assim, na representação os líderes de turma exprimem comportamento específico do grupo. Ou seja, exprimem o *habitus* que adquiriram na trajetória de líder de turma.

Vale destacar que o modelo pedagógico das escolas estudadas nesta pesquisa possui um material de formação que inclui a liderança de turma. Esse material disponibilizado para os líderes de turma possui a ideia do líder servidor, elencando-se as características do ser líder servidor com palavras prescritivas de comportamento. Dentre as palavras encontradas nos materiais de formação, somente três surgiram na fonte de dados ALP (**respeito, honestidade e paciência**). Apesar dos pesquisados não mencionarem sobre o líder servidor, não podemos ignorar que algumas palavras e concepções expressas pelos pesquisados dialogam com a ideia da liderança servidora.

Diante disso, o fato da ideia do líder servidor estar presente na concepção pedagógica do modelo nos faz pressupor que haja uma intenção explícita que os líderes de turma sigam esse modelo de teoria de liderança servidora. As instruções detalhadas de como ser um líder servidor encontradas nesses materiais ensinam os líderes de turma a aprenderem sobre como ser líder na perspectiva da teoria da liderança servidora. E com isso, que os líderes de turmas se apropriem das características do líder servidor e consequentemente as utilizem na prática da liderança de turma.

O estudo de Sousa (2011), realizado no contexto do Departamento da Regional da Bahia, sobre o Programa de Articulação da Educação Básica do SESI com Educação Profissional do SENAI, analisou os Projetos Político Pedagógicos dessas instituições que partiam de princípios e valores da liderança servidora. Sousa realizou entrevistas com coordenadores, professores e alunos e grupos focais com alunos egressos do Programa. Com isso, a autora concluiu que mesmo o Programa analisado não tendo apresentado como objetivo o desenvolvimento dos líderes servidores, a presença dos pressupostos e convicções da liderança servidora inseridas nos Projetos e Projetos Político Pedagógicos indicaram que a liderança servidora pode ser ensinada e aprendida. Desse modo, refletirmos que a inserção de princípios que guiam o conceito da liderança servidora pode influenciar no desenvolvimento da liderança.

De acordo com Jovchelovitch (2011) a análise de sentido na representação sociais proporciona entender que a relação entre o EU e o Outro, e objeto representado é uma relação de vários para vários. As inter-relações postas no contexto de inserção permitem que os indivíduos e grupo representem o objeto e um estado de coisas postas no mundo, colocando o que são e acreditam ser importante, sempre diante dos outros.

A próxima sessão apresenta os dados e análises sobre os líderes de turma em seus lugares e espaços de inserção na escola. Considerando a representação que os líderes de turmas têm sobre as relações entre os líderes de turma, seus colegas de turma, gestão escolar, coordenação pedagógica e professores.

7.4 O fazer e a experiência que formam o líder de turma

De acordo com Domingos Sobrinho (1998), é na formação das representações dos distintos objetos, em lutas internas de um campo específico pelo espaço social, que um particular grupo vai formando as marcas distintivas de sua identidade.

Assim, para compreendermos o lugar do líder de turma na dinâmica escolar, os pesquisados foram questionados sobre os momentos de participação que acreditam representar o papel do líder de turma, sobre as relações com os liderados e agentes escolares, a avaliação da importância do seu papel nos lugares ocupados.

O principal lugar de participação dos líderes de turmas é na sala de aula com 93,1% (n=27). Como segundo, a participação em eventos com 55,2% (n=16) e as reuniões ocuparam o terceiro lugar com 44,8% (n=13). Depois, em quarto lugar, ficaram as questões de orçamento com 31% (9). E em quinto, a participação no Grêmio Estudantil com 27,6% (n=8). Por último,

em sexto lugar, a participação em instâncias colegiadas com 3,4% (n=1). O quadro 8, a seguir, apresenta a ocorrência e distribuição percentual dos momentos de participação dos líderes de turma.

Quadro 8 - Espaços de participação dos líderes de turma.

| Espaços de participação do líder de turma | participação |
|---|--------------|
| Sala de aula | 93,1% |
| Eventos | 55,2% |
| Reuniões | 44,8% |
| Orçamento | 31% |
| Grêmio Estudantil | 27,6% |
| Instâncias colegiadas | 3,4% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A respeito dos resultados, apresentado no quadro 8, podemos observar que o principal lugar de participação dos líderes de turmas é na sala de aula. Este dado indica que a sala de aula é o espaço mais relevante para a atuação dos líderes de turma. Em segundo lugar, a participação em eventos. Isso demonstra que os líderes também se envolvem em atividades que estão além da sala de aula, o que pode contribuir para desenvolvimento de habilidades interpessoais. As reuniões estão terceiro, seguidas da participação nas questões do orçamento, Grêmio estudantil, e instâncias colegiadas. Em relação às reuniões, que ficaram em terceiro lugar conforme o gráfico, a partir do diário de campo, registramos a dinâmica em que ocorrem as reuniões do Conselho de líderes de turma e reuniões de pais e responsáveis.

Na oportunidade, a pesquisadora esteve em duas reuniões do Conselho de líderes de turma. Foi observado que, nas reuniões do Conselho de líderes de turma, o gestor escolar repassa instruções para o cumprimento de solicitações da Secretaria Estadual de Educação. Já os líderes de turma repassam para o gestor escolar as solicitações e comportamento dos colegas de turmas. Em alguns casos, os líderes de turma também repassam informações sobre o comportamento dos professores. Referente à participação nas reuniões com os pais e responsáveis, a finalidade é que os líderes de turmas comuniquem aos pais ou responsáveis sobre comportamento e notas dos colegas de turma.

Em relação a esse papel do líder de turma em repassar informações sobre o comportamento de outros atores da escola, Belisário (2016), ao acompanhar às atividades dos representantes de turma eleita por seus colegas de turma, identificou que os/as colegas de turma classificaram a representante de turma como fofoqueira, porque informava o professor sobre o comportamento dos/as colegas de turma que descumpriam às regras da escola. Nesse caso, o foco era que as informações sobre o comportamento dos/as colegas fossem repassadas para o professor.

No caso da nossa pesquisa, os líderes de turma repassam as informações sobre comportamento dos/as colegas tanto para a gestão da escola como para os pais ou responsáveis. E ainda repassam para a gestão da escola informações sobre o comportamento dos professores. Nesse panorama, no contexto da nossa pesquisa, o líder de turma repassa informações sobre o comportamento dos/as colegas de turma que chegam no âmbito escolar e no âmbito familiar. Além disso, o professor também pode ter as informações sobre seu comportamento repassadas para a gestão escolar.

Para mais, os dados da fonte Q registraram especificações próprias de como ocorre sua atuação na sala de aula. Com isso, os resultados que demonstraram que a sala de aula, como principal lugar de participação dos líderes de turma, proporciona tarefas em diversos âmbitos. Que estão desde o controle da frequência das aulas e comportamento dos colegas de turmas, até questões de higiene. Consoante os pesquisados, o papel do líder de turma na sala de aula:

- Organização da sala, contagem diária de alunos e observar coisas que podem melhorar. **LTQ1 (feminino, 17 anos, parda)**
- Organização e limpeza da sala. Repassar avisos de professores, tentar manter o silêncio em sala. **LTQ4 (feminino, 17 anos, parda)**
- Gerenciar comportamentos, higiene, buscar saber quem falta na escola, coisas assim. **LTQ27 (masculino, 16 anos, branca)**

No contexto de sua atuação, os pesquisados assumem atitudes incorporadas após se tornarem líderes de turma. Aquilo que antes poderia não ser visto no cotidiano, a partir liderança de turma, os pesquisados começam a enxergar. Seu comportamento é moldado para apresentar atitudes que garantam um ambiente organizado, limpo e silencioso. Seu olhar é atento para acompanhar e registrar a participação dos colegas turmas nas aulas. E como líder de turma sua relação com o professor não se restringe às questões de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o *habitus* de nossos pesquisados, apoiado no *ethos* produz um princípio prático assentada na dimensão ética, no qual os líderes de turma não necessariamente apreendem conscientemente, mas incorporam o *ethos* de tal modo que começam a expressar no *habitus*, ou seja, no *hexis*, atitudes e gestos corporais que no caso dos líderes de turma é

necessário executarem para cumprir as tarefas citadas pelos pesquisados acima. Bourdieu (2003, p. 139): “A força do *ethos* é ter-se tornado uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura”.

Para mais, os líderes de turma também expressam sua percepção com relação ao seu papel perante seus colegas de turmas. Conforme Deschamps e Moliner (2009), os grupos sociais ao mesmo tempo que possuem as representações deles mesmo, também possuem as representações da posição que ocupam diante de outros grupos. Essas representações são responsáveis por desempenhar um papel essencial no sentimento de identidade, por ser com base nelas que os sujeitos apreendem suas distinções e suas semelhanças em relação aos outros. Contudo, também dependem da forma que os sujeitos se percebem, como estão percebendo o outro e às representações que têm sobre suas posições sociais. Tudo isso influência, em parte, como eles se representam e representam outros.

Diante disso, apresentamos os resultados referente à avaliação dos pesquisados no âmbito do lugar do líder de turma a partir da contribuição da gestão da turma e dinâmica escolar. Esses dados fornecem um parâmetro para compreendermos como os líderes de turmas se percebem e como avaliam a importância de seu papel na turma e no cotidiano escolar. A seguir, o quadro 9 apresenta às avaliações do pesquisados do lugar do líder na gestão da turma e na dinâmica escolar.

Quadro 9 - Grau de avaliação do lugar do líder de turma.

| Grau de avaliação do lugar do líder de turma | |
|---|--|
| Lugar do líder na contribuição da gestão da turma | Muitíssimo importante 27,6% Muito importante 62,1% Mais ou menos importante 10,3% |
| Lugar do líder na dinâmica escolar | Muitíssimo importante 24,1% Muito importante 62,1% Mais ou menos importante 10,3% Pouco importante 3,4% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A partir do quadro 9, os dados mostram que a avaliação dos pesquisados sobre o lugar do líder de turma na gestão da turma foi avaliada pela maior parte, com 62,1% (n=18), como “muito importante”. Em seguida, foi registrado 27,6% (n=8) como “muitíssimo importante”. E por fim, 10,3% (n=3) avaliaram como “mais ou menos importante”. As opções “pouco

“importante” e “sem importância” não foram escolhidas por nenhum dos pesquisados na avaliação do lugar líder na gestão da turma.

Já na avaliação dos pesquisados sobre o lugar do líder de turma na dinâmica escolar, 62,1% (n=18) afirmaram ser “muito importante”, 24,1% (n=7) avaliaram como “muitíssimo importante”. A opção “mais ou menos importante” registrou 10,3% e a opção “pouco importante” registrou somente 3,4% (n=1). Nenhum dos pesquisados avaliaram que o lugar do líder de turma na dinâmica escolar é “sem importância”. Em resumo, os dados do quadro 9 mostram que a maioria dos pesquisados avaliaram que o lugar do líder de turma na contribuição de ambos os lugares, gestão da turma e dinâmica escolar, constituem como “muito importante”.

Desse modo, os dados indicam que a maioria dos líderes de turma se percebem como muito importantes nesses espaços. Essa representação é firmada e compartilhada entre a maioria dos agentes do grupo. A esse respeito, refletimos a partir de Abric (1998) que as representações sociais possuem uma função identitária, no qual definem a identidade e protegem às particularidades dos grupos. É na função identitária que ocorre principalmente o desenvolvimento de comparações sociais. E o grupo costuma aferir a si próprio uma superavaliação positiva de seus atributos ou funções, com o propósito de firmar uma imagem positiva do grupo em que está inserido.

Além disso, comprehende-se que essas representações se situam em um campo de interações dos líderes de turmas advindas das relações com seus colegas de turma, líderes de outras turmas, professores, entre outros, porque conforme Wagner (1998) uma representação social é muito mais do que as pessoas terem na mente uma imagem estática de um objeto, a representação social engloba o comportamento e práticas interativas do grupo.

Diante disso, incluímos as análises de como os pesquisados percebem os outros atores escolares, com base na avaliação das relações com os colegas de turma, os líderes de outras turmas, os professores, coordenação pedagógica e gestão escolar após os pesquisados se tornarem líderes de turmas. O quadro 10, apresentado a seguir, vê-se os resultados dos dados da avaliação das relações dos líderes de turmas com os colegas de turmas; os líderes de outras turmas; professores; coordenador pedagógico; e gestão escolar.

Quadro 10 - Avaliação das relações.

| Grau de avaliação das relações | |
|--|--------------------------|
| Relação com os colegas de turmas depois que se tornou líder de turma | Ótima 34,5% Boa 55,2% |

| Grau de avaliação das relações | |
|--|--|
| | Razoável 10,3% |
| Relação com os líderes de outras turmas | Ótima 17,2% Boa 62,1% Razoável 20,7% |
| Relação com os seus professores como líder de turma | Ótima 62,1% Boa 31% Razoável 3,4% Ruim 3,4% |
| Relação com o coordenador pedagógico como líder de turma | Ótima 48,3% Boa 37,9% Razoável 13,8% |
| Relação com o gestor escolar como líder de turma | Ótima 51,7% Boa 41,4% Razoável 6,9% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como podemos observar a partir do quadro 10, na avaliação das relações às opções “ótima” e “boa” foram as mais registradas. Dessa maneira, na relação com os colegas de turma após terem se tornado líder, foram registrados 55,2% (n=16) como “boa” e 34,5% (n=10) como “ótima”. Enquanto apenas 10,3% (n=3) afirmaram ter uma relação “razoável” com os colegas de turmas. Na relação com outros líderes de turma, 62,1% (n=18) afirmaram ser “boa”. A opção “razoável” ficou com 20,7% (n=6), e a opção “boa” com 17,2% (n=5).

Já avaliação da relação com o professor, os maiores registros ficaram entre 62,1% (n=18) como “ótima” e 31% (n=9) como “boa”. Com pouquíssima indicação, ainda na relação com o professor, foi registrado 3,4% (n=1) para “razoável” e 3,4% (n=1) como “ruim”. Referente à avaliação da relação com a coordenação pedagógica, foram registrados 48,3% (n=14) para “ótima”, 37,9% (n=11) como “boa”, e 13,8% (n=4) como “razoável”. Por fim, na avaliação da relação com a gestão escolar, 51,7% (n=15) apontaram como “ótima” e 41,4% (n=12) como “boa”. Enquanto a opção razoável ficou com apenas 6,9% (n=2).

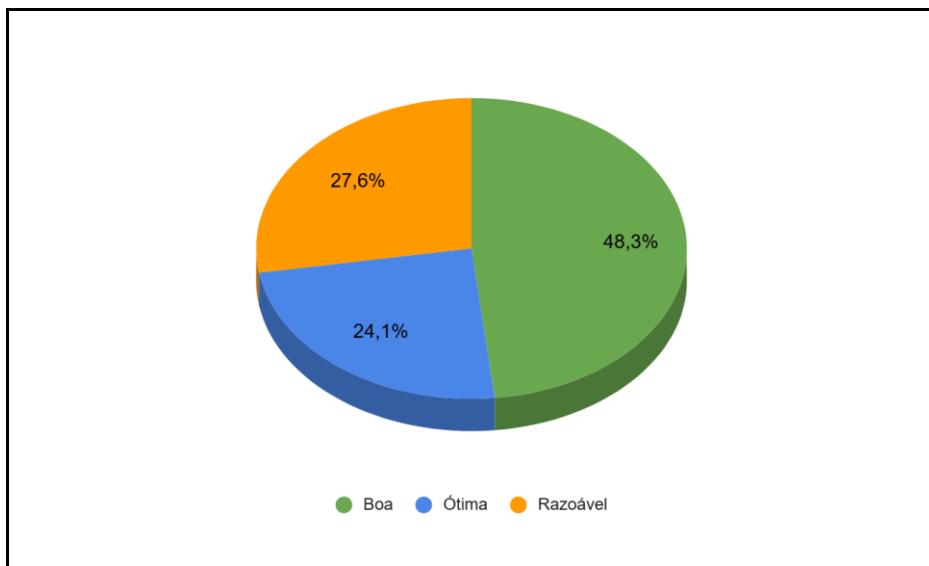
Esses resultados mostram que os líderes de turma indicam ter relações positivas com os colegas de turma, outros líderes, professores, coordenação pedagógica e gestão escolar. Além disso, vale destacar que nenhum dos pesquisados indicaram ter alguma relação “péssima”. O registro das opções “razoáveis” e “ruim” são relativamente inferiores àqueles registrados na opção “ótima” e “ruim”, o que indica haver uma minoria que comprehende que ao se tornar líder às relações com outros atores escolares não são “ótimas” nem “boas”.

É bom salientar que de acordo com Santos (1998), o fato do pressuposto da representação social ser o compartilhamento do conhecimento, não significa necessariamente que exista um total consenso entre os indivíduos de um mesmo grupo. Mesmo que a teoria da representação social signifique o compartilhamento de um conhecimento por um grupo de indivíduos, não se pode garantir que cada indivíduo que faz parte desse grupo compartilhe totalmente do conjunto significativo que compõem essa representação sob qualquer momento e em qualquer que sejam a situação. Todavia, uma vez compartilhada, no estudo da representação social do objeto procura-se entender como o consensual e o heterogêneo, o coletivo e o individual, estão articulados.

Posto isso, os dados demonstram que a maior parte dos pesquisados capturam suas relações em campo entre os níveis “bom” e “ótimo”. O que nos chama atenção é que os atores escolares que os pesquisados indicam na relação “ótima” estão integrados ao líder de turma na instrução de suas tarefas. Isso porque o papel do líder de turma articula-se tanto em sala de aula com o professor, como também em reuniões com a coordenação pedagógica ou a gestão escolar. Já na maioria das indicações de uma relação “boa” todos os atores são estudantes. Uma parte composta pelos colegas de turma liderados e outra pelos líderes de outra turma.

Tudo isso configura que os líderes de turmas representam a relação “ótima” como aquela tida entre os indivíduos que estão responsáveis pela sala de aula e pela escola, enquanto a relação “boa” é representada pelos que possuem a responsabilidade (outros líderes) e por aqueles que precisam ser liderados (colegas de turma). Assim, destaque-se que os líderes de turma construíram a apreensão dessas relações em campo e na produção de suas tarefas, incluindo a influência dessas relações na vivência cotidiana do líder de turma. A seguir, aprofundamos como os pesquisados apreendem a experiência que obtiveram na liderança de turma, expondo as pretensões futuras sobre ser líder de turma novamente. As suas representações mais significativas de ser líder e os eventuais desafios que o grupo enfrenta. O gráfico 2 apresenta avaliação da experiência da liderança de turma feita pelos líderes de turma.

Gráfico 2 - Avaliação da experiência da liderança de turma feita pelos líderes de turmas.



Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar a partir do Gráfico 2, 48,3% (n=14) líderes de turma avaliaram que a experiência na liderança de turma foi “boa”. Já 24,1% (n=7) dos líderes de turma avaliam como “ótima”, e 27,6% (n=8) avaliam como “razoável” a experiência liderança de turma. Assim, percebe-se que a maioria aponta a experiência da liderança de turma como positiva, pois nenhum dos pesquisados indicou que a experiência de ser líder de turma foi “ruim” ou “péssima”.

Acentuarmos que os líderes de turmas não obtiveram suas experiências na liderança de turma em um contexto vazio e estático. A produção da percepção avaliativa da representação dos pesquisados sobre sua experiência na liderança envolve um campo ativo e hierárquico. As relações de disputa em campo influenciam sua percepção sobre a experiência estruturada no *habitus* da liderança de turma. Diante disso, partirmos da compreensão das práticas da liderança “[...] não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporadas, mas também como produtos das ações dos indivíduos sobre si mesmo e sobre o mundo exterior” (Domingo Sobrinho, 1998, p. 119).

A partir das experiências dos pesquisados, na liderança de turma, eles indicaram os aspectos significativos e os possíveis desafios que ser líder de turma implicava. Para os pesquisados, os aspectos significativos estão localizados naquilo que eles podem proporcionar. Nesse sentido, é centrado no papel do líder de turma perante os seus liderados e até mesmo na contribuição eles oferecem para a gestão da escola e professores. Percebemos, com isso, que a representação dos aspectos significativos está voltada para modo como o líder de turma pode

“servir” os colegas de turma liderados, os professores e a gestão da escola. Assim, alguns dos aspectos significativos de ser líder de turma que os pesquisados citam, são:

- Poder ajudar no possível. Poder transmitir a opinião dos meus colegas para a gestão. Ajudar os professores a organizar a sala e a deixar os alunos quietos. **LTQ3 (masculino, 15 anos, branca)**
- Paciência para saber lidar com os colegas. Ajudar os professores a manter a ordem na sala. Ter mais contato com a gestão escolar. **LTQ4 (feminino, 17 anos, branca)**:
- Ajudar a gestão. Efetivar medidas para minimizar problemas. Cuidar e ouvir alunos. **LTQ1 (feminino, 17 anos, parda)**:
- Ouvir a turma. Dar melhoria para a escola e mostrar como fazer. Parceria com a gestão. **LTQ27 (masculino, 16 anos, branca)**:

Fica evidente que a representação dos pesquisados nos aspectos significativos de ser líder de turma. Englobam esferas diferentes de “servir” aos colegas de turma e aos professores e gestão da escola. Na esfera para “servir” aos colegas de turmas, o líder funciona como mediador entre a turma e a gestão; é paciente com os colegas; e oferece cuidado e escuta. Na esfera para “servir” aos professores e a gestão escolar, o líder contribui com o professor para manter a organização da sala de aula e comportamento passivo dos colegas de turma. E com a gestão escolar o líder contribui no repasse dos anseios da turma, e garante mais proximidade e cooperação junto a gestão escolar.

Logo, a representação dos aspectos significativos de ser líder de turma está ligada a ideia de uma liderança servidora, no qual os pesquisados exprimem o *habitus* de uma representação que apresenta uma ideia daquilo que os líderes de turmas fazem para atender os colegas de turma, professores, gestão escolar e a escola. Vale lembrar que a ideia da liderança servidora está imbricada no modelo pedagógico da ECI que disponibiliza material de formação para os líderes de turma. Com isso, os líderes de turma, a partir desses materiais de formação, são inclinados a apreender alguns aspectos ligados a concepção do líder servidor.

Para concluir, os pesquisados relataram sobre o que na percepção deles, a partir da trajetória vivida na liderança de turma, poderia ser melhor na liderança de turma. Todos na ED afirmaram que o que deveria melhorar é a relação e comportamento dos colegas de turma liderados, que não cumprem as regras e não tem consideração pelo líder da turma. Fato detalhado nos seguintes relatos dos pesquisados:

LTED1 (masculino, 18 anos, parda): “*O que poderia melhorar na liderança seria a conscientização dos alunos liderados que são muito indisciplinados. Nos líderes de turma estamos dando o nosso máximo, e os alunos liderados deveriam compreender isso e dar o seu máximo também.*”

LTED4 (masculino, 17 anos, parda): “Poderia melhorar o respeito e valorização dos alunos liderados. A obediência também precisaria melhorar, pois, quando falamos com eles, eles não se importam ou querem bater de frente e dar a opinião. A gente quer o bem da escola, e o bem dos alunos, mas os liderados não se importam.”

Esses relatos demonstram que os líderes de turma enfrentam dificuldades para liderar alguns colegas de turma. Essa experiência marca a trajetória dos líderes de turma como uma um aspecto que merece ser melhorado na liderança de turma. O que percebemos é que apesar de ambos serem estudantes, os líderes e liderados possuem vivências distintas. Refletimos que os estudantes líderes de turma apreendem um *habitus* expresso no princípio prático do *ethos*, expresso nos *eidos* como modo de pensarem, e manifestado no *hexis* de agir do corpo.

Para mais, concluímos refletindo a partir de Moscovici (1978) que a representação social é uma “preparação para ação”, pois a representação social não apenas dirige o comportamento, ela consegue remodelar e reconstituir espaços do ambiente que o comportamento deve ocupar. Com isso, os líderes de turma criam e difundem ideias, mas também instituem onde e quando tal comportamento deve ser inserido. Para mais, há uma disposição dos líderes que os colegas atendam a suas representações como liderados. Todavia, o campo possui embates que demonstram a posição do agente em níveis hierarquizado de poder. E algumas vezes às relações entre os líderes e liderados podem, como relataram os pesquisados, não ser satisfatória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a constituição da identidade do líder estudantil no âmbito do ensino médio no modelo ECI-PB, no contexto da 2ª Gerência Regional de Ensino da Paraíba, tendo por Teoria das Representações Sociais e a praxiologia de Pierre Bourdieu. A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais de ensino em tempo integral ECI e ECITs localizadas na 2ª Gerência Regional de Ensino da Paraíba. Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, foi necessário buscar pela compreensão do ser e do atuar como líder no contexto escolar, considerando o lugar que ocupa nessa instituição e nas relações com os atores escolares (gestor, coordenadores, professores) e demais estudantes. Também foram analisadas as representações do ser líder estudantil, a partir da perspectiva dos que são líderes de turma.

Assim, foi possível perceber que ao longo da construção da pesquisa e na análise dos dados, foi ficando progressivamente evidente que o *habitus* de líder de turma se expressa no Núcleo Central da representação social de líder através das palavras responsabilidade e respeito (necessário para si mesmo e requerido aos outros) assim como pelas demandas por meio de atributos relacionais e ético-morais, expressas no sistema periférico. Por um outro lado, os líderes se diferenciam dos colegas, dos liderados, pelas responsabilidades assumidas na sala de aula e na escola como um todo. “O *habitus* é esse ‘poder-ser’ que tende a reproduzir práticas objetivamente ajustada às possibilidades, sobretudo ao orientar e a apreciação das possibilidades inscritas na situação presente” (Bourdieu, 2007, p. 265-266).

A liderança pode ser vista também como um longo processo de aprendizagem, apesar de se iniciar formalmente e simbolicamente pela eleição; no caso considerado também, pela legitimação simbólica dos líderes que assumiram esse “encargo” em sessão na câmara municipal.

A liderança é um lugar de confrontos e de afirmação identitária, como tal, existem disputas e lutas com os liderados no cotidiano escolar, que são colegas de turma. O que é requerido dos liderados por parte dos líderes parece ser muito daquilo que recorrentemente os professores têm requerido dos alunos. Ao que tudo indica, é como se esses líderes, em processo de diferenciação, se afastassem dos colegas e se aproximassesem dos professores e gestores. Contudo, na maioria das vezes essa experiência de liderança é considerada positivamente pela leitura dos próprios participantes da pesquisa, posto que se veem em um lugar de valorização, de empoderamento ou mesmo de protagonismo nos vários âmbitos ocupados na ambência escolar.

Antes do início desta pesquisa, tínhamos como hipótese subliminar que esse “encargo” de líder na escola gerava muito sofrimento, tendo por base uma pesquisa que lidava com a saúde escolar e depoimentos mais negativos. Acreditamos que existem aspectos positivos que não vislumbrávamos anteriormente, ainda que consideremos que se atribuem muitas responsabilidades para esses adolescentes com pouca valorização do ponto de vista curricular ou mesmo nenhuma do ponto de vista financeiro imediato, visto que exercem de forma voluntária a liderança.

Também tínhamos algumas questões que conseguimos aprofundar durante a pesquisa. Referente aos adolescentes que assumem a liderança de turma nas ECIs e ECITs da Paraíba, especificamente na 2^a região de ensino, a pesquisa revelou que estes constroem e reafirmam essa identidade por meio de práticas cotidianas que articulam a responsabilidade. A liderança estudantil, nesse contexto, emerge como uma representação social positiva, associada à competência de ajudar e servir a gestão, professores e colegas de turma. Vale lembrar que o campo de pesquisa estudado contou com ECIs e ECITs advindas de contextos entrecruzados pelas culturas do campo e da cidade. Desse modo, essa identidade é moldada e reforçada pelas vivências escolares que transitam entre as culturas do campo e da cidade, revelando que ao inseri-se na liderança de turma há a construção simbólica de traços distintivos para aqueles que estão na posição de líder de turma.

As diferentes propostas curriculares do Ensino Médio Regular e Ensino Médio Técnico têm impactado significativamente a constituição dessa liderança, por atribuir mais disciplinas a serem estudadas surge o desafio para que esses adolescentes conciliem as demandas da liderança e mantenham um bom desempenho escolar. Além disso, o contexto de transformações nas políticas educacionais da última década na rede de ensino da Paraíba também influenciou na forma como os adolescentes interpretam e exercem a liderança. Com a introdução do modelo ECI surge oficialmente nos documentos norteadores a figura do líder de turma junto à concepção da liderança servidora.

Considerando a limitada produção acadêmica sobre a representação e liderança estudantil, constatada durante a construção de uma revisão sistemática, este trabalho é relevante por contribuir para a ampliação do debate e a construção de novos conhecimentos na área. Uma lacuna desta pesquisa foi a quantidade relativamente pequena de participantes, que caso fosse maior poderia contribuir para a utilização de outras estatísticas. Os dados das evocações foram, por isso mesmo, analisados de acordo com a Teoria do Núcleo Central e se utilizando do quadrado de quatro quadrantes, que se mostrou mais viável. Todavia, a utilização dos desenhos foi um diferencial para considerar a liderança de um modo mais processual.

Por fim, esta pesquisa evidencia que a identidade dos líderes de turma é forjada a partir de experiências cotidianas e das interações com diferentes atores escolares. A liderança é simultaneamente uma fonte de reconhecimento e de desafios, consolidando-se como um processo dinâmico de construção social e identitária.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; BÔAS, L. V. “Entrar no Jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação dos professores. In: ABDALLA, M. F. B. **Bourdieu e Moscovici** [ebook]: fronteiras, interfaces, e aproximações. São Paulo: Editora Leopoldina Universitária, 2019.
- ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB-Editora, 1998.
- ADES, C. Notas sobre a criatividade em pesquisa. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 3, p. 27-35, 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300004&script=sci_arttext Acesso em: 18 jul. 2024
- ASSIS, J. P. de.; SOUSA, R. P. de.; LINHARES, P. C. F. **Teste de Hipóteses Estatística**. Mossoró: EdUFERSA, 2020.
- BARBOSA NETO, F.; TAVARES, A. C. R. Liderança e participação: o foco na participação no protagonismo juvenil em uma escola técnica estadual. **Educere et Educare**, v.16, n.39, p.319-339, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26789> Acesso: 05 de mai. de 2024.
- BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R.; BARBOSA, K. F. S. Representante de turma: uma referência no desenvolvimento do protagonismo infanto e juvenil. **E-Acadêmica**, v.2, 2021. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/21> Acesso: 03 de mai. de 2024.
- BELISÁRIO, G. Entre representantes e fofoqueiros. **Revista de Ciências Sociais**, n. 45, p.359-372, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/50022b32f00c617ee9818ea4f52e8715/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040281> Acesso: 04 de mai. de 2024.
- BERGAMINI, C. W. Liderança: administração do sentido. **Revista de Administração de Empresas**, v.34, n.3, p.102-114, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/V6HxfSxghqbGdKPvVRDqqWC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jan. 2025
- BORGES, A. F.; BAYLÃO, A. L. da S. Liderança em tempo de mudanças. **Educação profissional: ciência e tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 161-68, 2009. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/4a996a5a2e2a8c40246035abb14f25d1/\\$File/1968.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/4a996a5a2e2a8c40246035abb14f25d1/$File/1968.pdf) Acesso em: 04 jan. 2025
- BORGES, V. E. Evolução do papel do líder nas organizações um enfoque histórico. **Sumaré Revista Acadêmica Eletrônica**. v. 2, 2009. Disponível em: https://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/02/raesed02_artigo04.pdf Acesso: 27 dez. 2024
- BOTELHO, J. C.; KROM, V. Os estilos de liderança nas organizações. **XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-graduação - Universidade do Vale da Paraíba**, 2010. Disponível em:

https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf Acesso em: 03 jan. 2025

BOURDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. (Tradução Denice Barbaro Cotani). São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. (Tradução Mariza Correa). 9^a ed.. Campinas: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1259> Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL, **Decreto n.º 7083, de 27 de dezembro de 2010**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL, **Lei n.º 14.640, de 32 de julho de 2023**, institui o Programa de Escola em Tempo Integral. Altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.640%2C%20DE%2031%20DE%20JULHO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20em,10%20de%20junho%20de%202021. Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL, Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem e Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial** [da] União: seção 1, Brasília, DF, 2016, p.23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file> Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL, **Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.608 de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005/2014.** Brasília: MEC, 2014. BRASIL. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BRASIL. Relatório Linha de Base 2018 (INEP): meta 6 Educação Integral. In: **PNE EM MOVIMENTO.** Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 30 de set. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A História da Educação Integral/em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CAREGNATO, S. E. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão de buscas por autor. **Ponto de Acesso**, v.5, n.3, p.72-86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106> Acesso em: 01 de jun. 2024.

CARTILHA de Formação dos Líderes. **Governo da Paraíba**, 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/desenvolvimento-estudantil/cartilha-de-formacao-de-lideres.pdf> Acesso em: 30 de set. de 2022.

CARTILHA de Formação dos Líderes. **Governo da Paraíba**, 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/desenvolvimento-estudantil/cartilha-de-formacao-de-lideres.pdf> Acesso em: 30 de set. de 2022.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. de F. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 4261-4274, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237> Acesso em: 20 jul. 2024.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html> Disponível em: 21 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/> Acesso em: 21 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2024.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/> Acesso em: 11 jun. 2024.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri-SP: Manole, 2014.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira uma “visão” do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, p. 241-258, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/Wz59VXK9ZdgH9GLSDmzTNVn/> Acesso em: 27 jun. 2024.

CORREIA, F. S. B. da S.; PACHECO, L. M. B. Representação social do corpo: implicações da imagem nos desenhos infantis. **Sitientibus**, n. 52, 2015. Disponível em:
<https://ojs3.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/3768/2968> Acesso em: 27 jan. 2025

COUTINHO, M. da P. L. A técnica de associação de palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, UNIESP, v. 3, n. 1, jan-jun. 2017.

CUCHE, D. **A noção da Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, T. S.; ZENI, A. L. B. A representação social de meio ambiente para alunos de ciências e biologia: subsídio para atividades em educação ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3326> Acesso em: 27 jan. 2025

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 2010. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 23 jul. 2024.

DESCHAMPS, J. C. MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Marília/SP, 2010.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus Docentes, Sens Pratique e representação Social. In: ABDALLA, M. F. B. **Bourdieu e Moscovici** [ebook]: fronteiras, interfaces, e aproximações. São Paulo: Editora Leopoldina Universitária, 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998b. p.117-130.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 5-17, 1991.

Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/1049> Acesso em: 03 jul. 2024.

FISCHER, G.-N. Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social. São Paulo: Instituto Piaget, ed. 1, 2002.

FONSECA, J. P. da. O PROFIC-Programa de Formação Integral da Criança: anotações de um seminário. **Rev. Fac. Educ.**, p. 1-2, 1986. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551986000100009&script=sci_abstract&tlang=en Acesso em: 03 jul. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ed.81, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, ed. 81, 2019.

FREITAS, C. R. de; FIGUEIREDO, I. M. Z. As concepções de educação integral e integradora de John Dewey. **Trabalho & Educação**, v. 2, pág. 197-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618> Acesso em: 20 jun. 2024.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, C. M.; TREVIZAN, M. A.; SAWADA, N. O.; COLETA, J. A. D. Lideranças situacionais: estrutura de referência para o trabalho do enfermeiro-líder no contexto hospitalar. **Revista Latino Americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 81-90, janeiro 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/md86pZzvdKYYYMbc6ckT8nv/> Acesso em: 06 jan. 2025

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: MARTINS, W. Bauer; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. n.º 3, p.64-88.

GERÊNCIAS REGIONAIS, **Governo da Paraíba**, 2015. Disponível em: https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf Acesso em: 30 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, ed. 5, 2002.

GOVERNO FEDERAL, Educação em tempo integral cresce no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil> Acesso em: 01 de jun. 2024.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168> Acesso em: 03 jul. 2024.

HEYMANN, L. Q. Os “fazimentos” do arquivo Darcy Ribeiro: memória, acervo e legado. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 36, p. 43-58, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2246> Acesso em: 03 jul. 2024.

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor**: os princípios de liderança de O Monge e o Executivo. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

HUNTER, J. C. **O Monge e o Executivo**: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 1989.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha**. Palavras Fáceis Para Explicar Coisas Que Parecem Difíceis. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019d.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **ICE Brasil**, 2021d. Parcerias. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/> Acesso em: 20 jul. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **ICE Brasil**, 2021d. Publicações. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/publicacoes/> Acesso em: 21 jul. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **ICE Brasil**, 2021d. Sobre o ice. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 20 jul. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**. Espaços Educativos. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019i.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**. Gestão de Ensino e da Aprendizagem. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019j.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**. Rotinas e Prática Educativas. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019f.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**. Rotinas e Prática Educativas. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019f.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e Concepções do Modelo**. Conceitos. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**. Concepções do Modelo Pedagógico. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**. Os Eixos Formativos. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**. Princípios Educativos. Ensino Médio. 2. ed. Recife, 2019e.

JODELET, D. **As Representações Sociais**: um domínio em expansão. Paris: PUF, 1991.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdcc6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf Acesso em: 01 fev. 2025

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 01-21.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber**: representações, comunidade e cultura. Rio de Janeiro: Vozes, ed.2, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SOUZA, M. de F.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações sociais-50 anos**. Rio de Janeiro: TechnoPolitik Editora, 2011. Disponível em: https://eprints.lse.ac.uk/38411/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Jovchelovitch,%20S_Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais_Jovchelovitch_Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais_2014.pdf Acesso em: 01 fev. 2025

KLEIN, B. L. **Protagonismo juvenil e cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. 2004, 128 f. Dissertação de Pós-graduação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2004.

LACOMBE, F. J. M; HEILBORN, G. L. J. **Administração: princípios e tendências**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LECLERC, G; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em aberto**, v. 25, n. 88, 2012. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084> Acesso em: 18 jul. 2024

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. “Campo”, “Grupo”, “Capital Simbólico”: aproximações entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e elementos da teoria de Pierre Bourdieu. In: ABDALLA, M. F. B. **Bourdieu e Moscovici** [ebook]: fronteiras, interfaces, e aproximações. São Paulo: Editora Leopoldina Universitária, 2019.

LIRA, A. A. D. Ensinar, Cuidar, e Sofrer: habitus e representação social do ser professor do ensino fundamental. In: ABDALLA, M. F. B. **Bourdieu e Moscovici** [ebook]: fronteiras, interfaces, e aproximações. São Paulo: Editora Leopoldina Universitária, 2019.

LIRA, A. A. D. Psicologia da Adolescência e Formação Docente: outros diálogos necessários. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/2575> Acesso em: 25 de dezembro de 2023.

LOPES, E. S. de L.; PARK, M. B. Representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 12, p. 141-148, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7PjmmCkjV8grVf59wZDpj/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 27 jan. 2025

LOPES, M. V. F. A Pedagogia da Presença de Antonio Gomes da Costa. **Revista FT**. v.26, ed.117, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-pedagogia-da-presenca-de-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-referencial-para-a-pratica-educativa-de-criancas-e-adolescentes-na-amazonia/> Acesso em: 23 jul. 2024.

MAGALHÃES, M. **A Juventude Brasileira Ganha uma nova Escola de Ensino Médio: Pernambuco experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz Loqui, 2018.
MAIA, S. B. P.; SALGADO, A. M. P.; MUNIZ JUNIOR, J. A descoberta da essência da liderança. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, v. 14, 2017. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/18925184.pdf> Acesso em: 05 jan. 2025

MANSKE, G. S. Juventude, Voluntariado e Liderança: modos de governo no século XXI. **Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas**, Vale do Itajaí, v.1,n.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/redivi/article/view/5087> Acesso em: 13 de mar. de 2023.

MASLOW, Abraham H. Uma teoria da motivação humana. **O comportamento humano na empresa**. Rio de Janeiro: FGV, p. 337-366, 1975. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8105431/mod_resource/content/1/Maslow%20Uma-teoria-da-motiva%C3%A7%C3%A3o-humana.pdf Acesso em: 02 jan. 2025

MATOS, E.; PIRES, D. Teorias administrativas e organizações do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 508-514, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/PdVp6pWJtfgXWnkg9HpDS3H/> Acesso: 27 dez. 2024

MAXIMINIANO, A. C. A. **Introdução a administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais aspectos teóricos e aplicações a educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18–43, jan/jun. 2008. Disponível em: https://cursoextenso.usp.br/pluginfile.php/248848/mod_folder/content/0/Alvez-Mazzotti.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf Acesso em: 01 fev. 2025

MENEZES, J. SS. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, n. 45, p. 137-152, 2012. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300010&script=sci_abstract Acesso em: 16 jul. 2024.

MENEZES, K. M. G; NASCIMENTO, J. C. de. A gestão escolar participativa na construção de um projeto sociopedagógico atribuído aos representantes de turma. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, vol.13, n.30, p.94-115, maio/ago. 2021. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/7913 Acesso: 04 de mai. de 2024.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. p. 80-80, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. F. G. de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P. Líderes de classes: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras. **Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT)**, Bahia, vol.6, 2021. Disponível em:
<http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/296/377> Acesso: 03 de mai. de 2024.

MUELLER, A.; GOLDMEYER, M. C. Liderança estudantil: o que temos de aprender sobre a vivência da autonomia na escola?. **Revista Acadêmica Licencia & Acturas**. vol.6, n.1, p.113-119, 2018. Disponível em:
<https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/145> Acesso: 04 de mai. de 2024.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em:
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423> Acesso em: 27 jun. 2024.

Paraíba ocupa 4º lugar no ranking nacional de alunos matriculados no ensino de tempo integral. **Governo da Paraíba**, Paraíba, 26 jun. 2024. Disponível em:
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/paraiba-ocupa-4o-lugar-no-ranking-nacional-de-alunos-matriculados-no-ensino-em-tempo-integral#:~:text=em%20tempo%20integral-,Para%C3%ADba%20ocupa%204%C2%BA%20lugar%20no%20ranking%20nacional%20de,no%20ensino%20em%20tempo%20integral> Acesso em: 20 jul. 2024.

PARAÍBA, Diretrizes Operacionais 2024 para o ano letivo da Rede Estadual da Paraíba. **Secretaria do Estado da Educação da Paraíba**, 2024. Disponível em:
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-operacionais-2024/view> Acesso em: 11 de ago. 2024

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba. **Governo da Paraíba**: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em:
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.

PARAÍBA. Lei n.º 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João

- Pessoa, PB, n.º 16.596, p. 1, 12 abr. 2018. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.
- PARAÍBA. Lei n.º 11.314, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei n.º 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, PB, n.º 16.848, p. 1, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Resolução SEECT/PB n.º 002, de 01 de setembro de 2022. Dispõe sobre o estabelecimento de normas referente à execução de políticas públicas de desenvolvimento estudantil direcionadas à promoção do seu protagonismo e participação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 01 set. 2023. Seção 2, p. 03.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Resolução SEECT/PB n.º 002, de 01 de setembro de 2022. Dispõe sobre o estabelecimento de normas referente à execução de políticas públicas de desenvolvimento estudantil direcionadas à promoção do seu protagonismo e participação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 01 set. 2023. Seção 2, p. 03.
- PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & realidade**, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2024.
- PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PASSAFARO, N. **Fim do Novo Mais Educação, Fundeb permanente: os destaques do 17º Congresso Undime**. Centro de Referência em Educação Integral, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/fim-do-novo-mais-educacao-fundeb-permanente-os-destaques-do-congresso-da-undime/> Acesso em: 21 ago. 2024.
- PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38> Acesso em: 15 jun. 2024.
- PEREIRA, R. **Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã Integral**: das concepções às vivências. Campina Grande, 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/17883/3/ROSYMERE%20PEREIRA%20%e2%80%93%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%28PROFSOCIO%29%202020.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024
- PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral?. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeiamento-em-educao-em-tempo-integral-apostila04.pdf> Acesso em: 11 jun. 2024.

PRADO, E. C. do; PASSOS, E. B.; SOUZA, M. de F. M. de. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação?. **Roteiro**, v. 46, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000106002&script=sci_arttext Acesso em: 17 jul. 2024.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROBBINS, S. R. **Comportamento organizacional**. 11.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, A. C. da S.; CHAGAS, L. A.; CALABRIA, T. L. C. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280111, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M/?lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2024.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. de F. de S. Representação social e identidade. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB-Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEECT/PB. **Protagonismo Juvenil**, da heteronomia à autonomia. 1.ed./Unidade 1. João Pessoa, PB - jan. 2022.

SILVA, A. C. **Projeto de Vida no Ensino Médio Integral**: representações sociais de docentes da 3ª Gerência Regional de Educação da Paraíba. Campina Grande, 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/8/84/Dissertacao_Arthur_Correa_Silva.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, H. R. da.; OLIVEIRA, D. A. O Trabalho Docente no Contexto das Escolas Cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 109-128, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432023000200109&script=sci_arttext Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, J. A. de. A. da.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 701-720, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVFg/> Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, L. S da.; RODRIGUES, F. das C. A; MOURA, M. da G. C. A influência do pragmatismo norte-americano de John Dewey na escola de tempo integral no Brasil. **IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 2, n. 3, p. 147-163, 2016. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/66> Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, M. J. Liderança servidora na administração pública. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 4, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2944> Acesso em: 09 jan. 2025

SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARALI, D. P. do. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432017000300014&script=sci_abstract Acesso em: 16 jul. 2024.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC: Solução ou problema?**. Brasília-DF: IPEA, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1717> Acesso em: 03 jul. 2024.

SOUSA, A. V. S. **Educar para a liderança servidora: avaliação do programa de articulação da educação básica do SESI com educação profissional do Senai/BA**. 2011. Dissertação (mestrado)—Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35536/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final.pdf_9 Acesso em: 21 jan. 2025.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. ROMÃO, J. E. (trad.) (org.), RODRIGUES, V. L. (trad.) (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TORRES, M. A. **Estudo da formação e configuração territorial do Município de Guarabira - PB**. 2011. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia)-Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

VIANA, A. L.; MATOS, C. S. de; MOURA, F. M. T. de; AZEVEDO, M. L.; ASSUNÇÃO, O. H. G.; SUCUPIRA, T. G. Formação de líderes em escola de tempo integral: o estudante como agente de transformação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4424> Acesso: 04 de mai. de 2024.

VILLARREAL, A. Análisis de la RS de los Agentes Educativos a partir de los Estados del Capital Cultural. In: ABDALLA, M. F. B. **Bourdieu e Moscovici** [ebook]: fronteiras, interfaces, e aproximações. São Paulo: Editora Leopoldina Universitária, 2019.

VITAL, S. C. C; URT, S. da C. Pelos caminhos da educação integral... olhares, desafios e concepções de professores. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9427> Acesso em: 11 jun. 2024.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB-Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: A Identidade de líderes de turmas do Ensino Médio das Escolas Cidadãs Integrais: um estudo na 2ª Regional de Ensino da Paraíba

Mestranda: Géssica Quênia de Oliveira Alves

Orientador: Dr. André Augusto Diniz Lira

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Email: _____ WhatsApp: _____

Você mora na zona: () Rural () Urbana

Escola: _____ Ano/Série: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Cor/Raça: () Parda; () Branca; () Preta; () Indígena; () Amarela. Outra: _____

Principal fonte da renda familiar:

() Agricultura;

() Comércio;

() Auxílio/Bolsa Família;

() Pensão/Aposentadoria;

() Outros: _____ Qual? _____

() Prefiro não responder

Renda média familiar:

() Menos de um salário mínimo (menos de R\$ 1.412,00)

() Um salário mínimo (R\$ 1.412,00)

() Mais de um até três salários mínimos (mais de R\$ 1.412,00 até 4.236,00).

() Mais de três até seis salários mínimos (mais de R\$ 4.236,00 até 8.472,00)

() Mais de seis salários mínimos (mais de R\$ 8.472,00)

() Prefiro não responder

Você é ou já foi líder de turma?

() sou líder atualmente;

() Já fui líder.

QUESTIONÁRIO

- 1)** Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica chamada de **Associação Livre de Palavras**, na qual ao ler uma determinada palavra ou uma expressão, você escreve as palavras que lhe vieram à mente, na sequência do seu pensamento. Na próxima folha, você lerá uma expressão com algumas linhas abertas em branco. Você deverá escrever nas linhas as palavras (apenas as palavras que pensou) ao ler essa expressão-estímulo. Vamos iniciar!

Ser Líder de turma

- 2)** Enumere as suas palavras acima por **ordem de importância**, colocando ao lado delas: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º
- 3)** Justifique as **três palavras** que você considerou **mais importantes acima**.

- 4)** Para você, o que significa ser um líder de turma de uma Escola Cidadã Integral?

- 5)** Caso houvesse oportunidade, você gostaria de ser líder de turma novamente? Justifique.

- 6)** Marque as opções dos momentos ou grupos em que foi solicitada a sua participação para cumprir seu papel como líder de turma: [Pode-se marcar mais de uma alternativa]

- () Questões sobre o Regimento Interno
- () Grêmio Estudantil
- () Instâncias Colegiadas
- () Questões do Orçamento
- () Sala de aula
- () Eventos
- () Reuniões com professores, pais/responsáveis e gestão.

Em quais outros momentos ou contextos o líder de turma é frequentemente solicitado?

7) Aponte até três aspectos que você considera mais significativos em ser líder de turma?

- a) _____
b) _____
c) _____

8) Aponte até três aspectos que você considera mais desafiador em ser líder estudantil?

- a) _____
b) _____
c) _____

9) Como tem sido ou foi a experiência de ser líder de turma?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

10) Como você avalia o lugar do líder na contribuição da gestão da turma?

- () Muitíssimo importante
() Muito importante
() Mais ou menos importante
() Pouco importante
() Sem importância

11) Como você avalia o lugar do líder na dinâmica escolar?

- () Muitíssimo importante
() Muito importante
() Mais ou menos importante
() Pouco importante
() Sem importância

12) Como você avalia a sua relação com seus colegas de turma depois que se tornou líder?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

13) Como você avalia a sua relação com os líderes de outras turmas?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

14) Como você avalia a relação com os seus professores como líder de turma?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

15) Como você avalia a sua relação com o coordenador pedagógico como líder de turma?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

16)Como você avalia a sua relação com o gestor escolar como líder de turma?

() Péssima; () Ruim; () Razoável; () Boa; () Ótima.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA EM DUPLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÉMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: A Identidade de líderes de turmas do Ensino Médio das Escolas Cidadãs
Integrais: um estudo na 2ª Regional de Ensino da Paraíba**

Mestranda: Géssica Quênia de Oliveira Alves (UFCG)
Orientador: Dr. André Augusto Diniz Lira

ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM DUPLA

FASE 1: Atividade de desenho livre e compartilhamento em grupo

1. A partir do tema “Ser líder de turma em uma Escola Cidadã Integral” desenhe uma imagem (desenho livre) que represente a liderança de turma no Ensino Médio.
2. Escreva, depois, uma síntese do que o seu desenho significa.
3. Atividade: compartilhamento de visões em grupo.

FASE 2: O Processo de Ingresso na Liderança de turma

1. Como foi o processo de vocês se tornarem líderes de turma na escola?
2. Quais as razões que vocês acreditam que foram mais importantes para que vocês fossem escolhidos como líderes?
3. Você já tinha alguma experiência prévia que os auxiliou a se tornarem líderes?
4. Você já se viam como líderes antes de ter ocupado essa função? E os outros já viam vocês como líderes?
5. Como vocês avaliam o preparo (ou as formações) para que se tornassem líderes? E o acompanhamento desde que se tornaram líderes?

FASE 3: Ser estudante de uma Escola Técnica e líder de turma

1. Para vocês, o que significa ser um estudante no Ensino Médio?
2. Como vocês avaliam a dinâmica de funcionamento e a estrutura de uma Escola Cidadã Integral?
3. Qual o lugar de vocês nessa Escola como líderes de turma?

4. Após terem assumido a função de líder de turma, quais foram as principais mudanças que aconteceram na trajetória estudantil de vocês?
5. Qual o papel de líder de turma no Ensino Médio na visão de vocês?
6. Quais os aspectos que poderiam destacar como mais significativos no papel de líderes?
7. Quais as sugestões de mudança para a melhoria da liderança de turma em uma Escola Cidadã Integral?