

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Administração

Roseane Netto Vinte

**O QUE OS LIDERADOS ESPERAM DA LIDERANÇA? UM ESTUDO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO SETOR PRIVADO**

Belo Horizonte

2023

Roseane Netto Vinte

**O QUE OS LIDERADOS ESPERAM DA LIDERANÇA? UM ESTUDO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO SETOR PRIVADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Administração.

Linha de pesquisa: Pessoas, trabalho e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carvalho Neto

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V789q	Vinte, Roseane Netto O que os liderados esperam da liderança?: um estudo na educação básica no setor privado / Roseane Netto Vinte. Belo Horizonte, 2023. 91 f. : il. Orientador: Antônio Carvalho Neto Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração 1. Escolas - Organização e administração. 2. Diretores escolares. 3. Liderança. 4. Liderança educacional. 5. Relações humanas. 6. Professores de ensino médio - Entrevistas. 7. Escolas particulares. I. Carvalho Neto, Antônio. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título. CDU: 371.11
-------	--

Roseane Netto Vinte

**O QUE OS LIDERADOS ESPERAM DA LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO SETOR PRIVADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Pessoas, trabalho e sociedade

Dr. Antônio Moreira de Carvalho Neto (Orientador) – PUC Minas

Prof. Dr. Anderson Sant'Anna – FGV (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Daniela Martins Diniz - UFSJ (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me possibilitar a realização dos meus planos e desejos, por me dar saúde e disposição para alcançá-los.

A meu pai e a minha mãe por me apoiarem em todas as minhas decisões e a minha irmã, Dr^a Roberta, que sempre me incentivou e vibrou comigo em cada etapa desse percurso.

A minha filhinha Rebeca, que mesmo tão pequena procurou entender o que é o mestrado e teve que ouvir tantas vezes que eu precisava estudar. Espero que, quando mais velha, ela compreenda o meu esforço e a minha tentativa de ser um exemplo para ela.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Carvalho Neto que acolheu meu desejo de pesquisa e me mostrou, com muita paciência e sabedoria, os caminhos que eu deveria percorrer.

As minhas amigas Letícia da Matta e Neile Azevedo pela amizade que construímos, pelo companheirismo e por terem deixado os dias de estudo mais leves e divertidos.

Agradeço a Ana Maia que, em uma conversa despretensiosa em Arraial d'Ajuda, onde havíamos acabado de nos conhecer, me explicou sobre o mestrado da PUC e me incentivou a tentar.

Agradeço a Maria Emília Caldeira, por sempre acreditar no meu trabalho e a me incentivar a cursar o mestrado.

Aos amigos, Alexandre Lobato, Fernanda Zeferino, Gilvânia Porto e Josele Machado por me ajudarem, com muita disposição, a buscar os professores entrevistados.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho que, junto as minhas percepções sobre liderança e educação, foram fontes de inspiração, de informação, de observação, de trocas e aprendizados.

Agradeço também aos professores entrevistados que se dispuseram a contribuir com minha pesquisa mesmo diante das tantas demandas diárias.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar a percepção e as expectativas dos liderados, professores de ensino médio de escolas privadas, em relação aos líderes educacionais, os diretores de escolas do ensino básico, a partir da abordagem da liderança relacional.

A escolha pelo tema baseou-se na lacuna de pesquisas sobre liderança e educação, sobretudo os estudos que tratam especificamente das expectativas dos liderados em relação aos diretores de escolas.

O referencial teórico apresenta os conceitos inerentes à abordagem de liderança relacional e gestão e liderança no ambiente educacional.

Quanto ao método, foi desenvolvida pesquisa qualitativa descritiva, cujo método foi o estudo de caso único. Foram feitas doze entrevistas semiestruturadas com professores de escolas privadas de quatro estados brasileiros.

A análise dos dados, foi realizada com base em três dimensões: individual, organizacional e societal à luz da liderança relacional que tem foco na investigação das relações multilaterais que constituem o exercício da liderança, indo além da diádica entre líder-seguidor.

Os achados empíricos apontam que o relacionamento é considerado um aspecto crítico para uma liderança eficaz no ambiente escolar, na visão unânime dos professores entrevistados. Aspectos relacionais emergiram nas respostas da maioria das questões de pesquisa, nas três dimensões analisadas.

Concluiu-se que, as relações multilaterais, na visão dos liderados, podem trazer contribuições importantes para o desenvolvimento da liderança educacional e para os resultados das escolas, a partir do pressuposto de que a liderança é exercida nas relações líder e liderado e considerando as ambiências organizacionais e societais, aspecto central na abordagem relacional de liderança.

Palavras-chave: liderança; liderança e educação, gestão educacional e liderança.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the perception and expectations of those led, high school teachers from private schools, in relation to educational leaders, directors of basic education schools, based on the relational leadership approach.

The choice for the theme was based on the lack of research on leadership and education, especially studies that specifically deal with the expectations of those led in relation to school principals.

The theoretical reference presents the concepts inherent to the approach of relational leadership and management and leadership in the educational environment.

As for the method, a descriptive qualitative research was developed, whose method was the single case study. Twelve semi-structured interviews were conducted with teachers from private schools in four Brazilian states.

Data analysis was carried out based on three dimensions: individual, organizational and societal in the light of relational leadership that focuses on the investigation of the multilateral relationships that constitute the exercise of leadership, going beyond the dyadic relationship between leader-follower.

The empirical findings indicate that the relationship is considered a critical aspect for effective leadership in the school environment, in the unanimous view of the interviewed teachers. Relational aspects emerged in the answers to most of the research questions, in the three dimensions analyzed.

It was concluded that multilateral relationships, in the view of those led, can bring important contributions to the development of educational leadership and to the results of schools, based on the assumption that leadership is exercised in leader and led relationships and considering the ambiances organizational and societal aspects, a central aspect in the relational approach to leadership.

Keywords: leadership; leadership and education, educational management and leadership.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos	13
<i>1.1.1 Objetivo Geral</i>	<i>13</i>
<i>1.1.2 Objetivos Específicos</i>	<i>13</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Liderança: do foco no líder ao foco nas relações multilaterais	13
2.2 A Liderança Relacional	16
2.3 Educação e liderança	29
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 Estratégia e Método de Pesquisa	37
3.2 Unidade empírica de análise e coleta de dados.....	39
3.3 Estratégia de análise de dados.....	40
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 Dimensão individual	41
4.2 Dimensão organizacional	58
4.3 Dimensão societal	68
4.4 Aspectos recorrentes nas dimensões relacionais	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE	90

1 INTRODUÇÃO

A temática da liderança, presente no campo da administração, possui grande visibilidade em ambientes corporativos, por sua forte influência nos resultados das organizações e tem sido objeto de inúmeros estudos e publicações nacionais e internacionais (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Sant'Anna, Campos & Lotfi, 2012; Miranda, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). Como salientam Akram et al. (2016), desde 2000, as organizações gastaram US \$ 50 bilhões por ano no desenvolvimento de liderança, o que torna evidente a razão pela qual o estudo da liderança é muito importante.

A tentativa de compreender o fenômeno da liderança constitui uma antiga empreitada humana, tendo seu primeiro registro sido atribuído aos egípcios e datado de 2300 a.C. A temática da liderança já conta com mais de um século de pesquisas científicas a partir de diferentes perspectivas e abordagens. Desde os anos 1930 a temática passou a ser analisada por diversas correntes de pesquisadores e atribuída a diferentes abordagens teórico-metodológico-conceituais (Carvalho Neto et al., 2012; Sant'Anna, Campos & Lotfi, 2012; Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee, 2014; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Avolio, Walumbwa & Weber (2009), Carvalho Neto et al. (2012), Carvalho Neto (2010) e Versiani, Carvalho Neto & Tanure (2014) traçam uma linha temporal com o desenvolvimento das abordagens de liderança, iniciando pela abordagem da personalidade, na sequência a abordagem comportamental (início da década de 1950), situacional e contingencial (início da década de 1960). Em seguida vem a abordagem denominada Nova Liderança (a partir de 1980), que compreende várias teorias, dentre elas sendo as mais mencionadas na literatura: a da liderança cultural; a da liderança *Laissez Faire*; a da liderança carismática; a da liderança LMX - *Leader Member Exchange* -; a da liderança relacional; a da liderança visionária; a da liderança espiritual; a da liderança transacional; a da abordagem da liderança transformacional, dentre outras.

Como salientam Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee (2014), Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017), D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020), Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017) o desenvolvimento de líderes eficazes e comportamento de liderança é uma preocupação proeminente em organizações de todos os tipos. Avolio, Walumbwa & Weber (2009) afirmam que nos últimos 100 anos nunca se prestou tanto atenção no fenômeno da liderança. Day (2000) afirma que muitas organizações estão vendo a liderança como uma fonte de vantagem competitiva e estão investindo em seu desenvolvimento.

Os gestores das organizações carregam uma importante missão de defender e garantir os interesses destas. Desse modo, o perfil de liderança dos empregados que ocupam esses cargos pode ser um fator decisivo para os resultados de uma organização. É por essa razão que o desenvolvimento de líderes eficazes e comportamento de liderança é uma preocupação das organizações (Avolio, Walumbwa & Weber 2009; Day et al., 2014; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

As abordagens e respectivas teorias sobre liderança, como lembra Carvalho Neto (2010), sofreram, ao longo do tempo, influência de condicionantes de macro contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, com os quais as empresas, os líderes e os liderados interagem.

No entanto, estas teorias baseiam-se no líder, não levando em consideração como sujeito de pesquisa outro agente fundamental da liderança: o liderado (Uhl-bien et al., 2014; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017; Uhl-Bien & Carsten, 2018). Mesmo as teorias que vêm a liderança como um relacionamento, na maioria vezes a avaliam individualmente por meio de classificações de escala perceptuais ou autorrelatadas de seguidores (subordinados) ou líderes (gerentes) (Fairhurst & Uhl-Bien 2012).

A partir de 1980, quando as teorias organizacionais entram em uma fase de discussão mais complexa, a teoria da liderança transformacional ganha destaque. Avolio, Walumbwa & Weber (2009) e Hetland, Sandal & Johnsen, (2008) definem os quatro pilares da liderança transformacional como: influência idealizada; motivação inspiradora; provocam estimulação intelectual e consideram individualmente as necessidades dos seguidores.

Embora Avolio, Walumbwa & Weber (2009) considerem que o campo da liderança evoluiu e não se concentra apenas no líder, mas também em seguidores, colegas, supervisores, ambiente / contexto de trabalho e cultura, Akram et al. (2016) relatam que a revisão da literatura relacionada sugeriu que muito pouco foi feito no estudo da liderança relacional.

Em pesquisa recente à base de dados Spell foram recuperados apenas 7 artigos brasileiros que tratam de liderança relacional. Os artigos tratam da liderança relacional e: criação de conhecimento em contextos de inovação e conceitos da semiótica psicanalítica lacaniana (Sant'Anna, 2021); papéis e perfis de lideranças militares requeridas no contexto da missão de paz do Exército Brasileiro no Haiti (D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020); papéis e formas de liderança em uma empresa catarinense do setor de transporte com estrutura em rede (Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020); influências recíprocas da estrutura organizacional nos líderes e nos liderados com base nos construtos das Teorias da Estruturação de Giddens (Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019); investigação da forma com que

diferentes agentes sociais articulam-se em processos de influência – liderança – tendo por base a noção de sustentabilidade (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017); investigação das características de um líder inovador segundo a percepção de gestores intermediários em organizações consideradas inovadoras em Santa Catarina (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015); investigação do papel e das formas de atuação de lideranças em contextos urbanos caracterizados por processos de revitalização urbana no Rio de Janeiro (Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015).

No ambiente escolar, os impactos da liderança também influenciam as práticas dos grupos de professores, podendo afetar diretamente a capacidade técnica, o clima e as entregas da equipe. Em estudo realizado por Sammons, Hillman & Mortimore (1995) em que o foco era estabelecer as características que melhor descrevem escolas bem-sucedidas, as conclusões mostraram a liderança como fator-chave.

Para Honorato (2018), a liderança constitui-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais. O exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista (Lück, 2011).

Esta tendência reprodutivista crê que a educação faz parte da sociedade e a reproduz. Aborda a educação como uma instância dentro da sociedade, exclusivamente a seu serviço, não se propondo a redimir suas mazelas, mas sim a reproduz o modelo vigente, perpetuando-o (Luckesi, 1994). Assim, para Lück (2011), um ambiente escolar que não esteja atento à liderança não se preocupará com a mobilização para alcançar objetivos de aprendizagem e até mesmo de mudança social; influenciará negativamente na qualidade do ensino. As decisões serão orientadas basicamente pelo corporativismo e por interesses pessoais.

A literatura específica da área educacional é limitada e se encarrega de traçar perfis de liderança ideais sem, muitas vezes, levar em conta o que os liderados, neste caso, os professores, consideram como características essenciais deste líder.

Desta forma, a escolha de pesquisa recaiu sobre a teoria da liderança relacional, primeiro por sua análise ser voltada para as relações multilaterais (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015), que envolvem a liderança e, segundo, pela limitação de publicações que adotem essa teoria, de maneira a contribuir para preencher uma lacuna na literatura no Brasil.

Além de ser importante estudar liderança relacional na área de administração, no setor de educação esta pesquisa seria inédita. Embora haja uma diversidade de realidades de grupos de professores, que se estabelecem com base no segmento em que atuam, no tipo de formação superior e na categoria de escola privada em que se atue, seja ela de pequeno, médio ou grande

porte, todos eles estabelecem uma relação com sua liderança direta, seja no cargo de coordenador ou de diretor pedagógicos.

Em minha trajetória profissional, em cargos de gestão na área de educação, sempre observei as relações entre os gestores e demais membros da equipe e a diferença positiva nos resultados quando esses gestores desempenhavam o papel de líder diante do grupo.

Embora a evolução do entendimento da diferença entre gestão e liderança nos ambientes educacionais aconteça de maneira lenta, quando comparada aos ambientes corporativos, as unidades educacionais incorporam cada vez mais os processos gestão em suas práticas. Quando não há inclusão desses processos de gestão no ambiente escolar, muitas vezes o gestor transfere para os docentes uma sobrecarga de demandas e responsabilidades que interferem negativamente no desempenho de suas funções docentes, gerando insatisfação, desmotivação, baixa identificação com a escola e sensação constante de cansaço.

Essas consequências interferem na qualidade do trabalho dos professores, acarretando impactos negativos também nos resultados da aprendizagem e satisfação dos estudantes, já que os professores vão deixando de lado seu potencial criativo, sua diversidade em relação à didática, as possibilidades de inovações e suas capacidades de adaptações pedagógicas de acordo com os perfis de turmas.

A gestão é parte indispensável para o sucesso de uma instituição de ensino. No entanto, quando ela é desempenhada sem a compreensão do papel de um líder, sem levar em conta a importância dos liderados, de suas necessidades e das relações estabelecidas entre todos esses atores, ela se limita a um mecanismo de controle, e deixa de ser entendida como um avanço para os processos da unidade educativa.

Diante dessas observações, construídas durante 15 anos trabalhando em cargos de gestão educacional, é que surgiu a pergunta que norteia essa pesquisa de mestrado.

A escolha por realizar esse estudo da perspectiva de liderados não apenas examinará o papel dos professores liderados na construção da liderança, mas também pode revelar como eles capacitam o líder e qual é o seu papel em influenciar a liderança e seus resultados, na linha da liderança relacional (Uhl-Bien & Carsten, 2018).

A pergunta de pesquisa que norteará esta dissertação é: como se dão as relações multilaterais que envolvem a liderança na percepção de professores de ensino médio em colégios privados?

1.1 Objetivos

1.1.1 *Objetivo Geral*

Compreender como se dão as relações multilaterais que envolvem a liderança na percepção de professores de ensino médio em colégios privados.

1.1.2 *Objetivos Específicos*

1. Compreender a percepção sobre liderança dos professores de ensino médio em colégios privados.
2. Compreender como as relações que envolvem líderes influenciam a equipe na percepção de professores de ensino médio em colégios privados.
3. Compreender como se dão as relações que envolvem líderes e comunidade na percepção de professores de ensino médio em colégios privados.
4. Compreender como se dão as relações que envolvem a liderança no contexto educacional na percepção de professores de ensino médio em colégios privados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Liderança: do foco no líder ao foco nas relações multilaterais

Embora a liderança seja foco de muitos estudos, não há muito consenso sobre o seu conceito (Carvalho Neto et al. 2012; Adriano & Godoi 2014; Miranda, 2015; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). Para Day (2000) a liderança é uma interação complexa entre pessoas e ambientes que emerge através dos sistemas sociais por meio do exame de uma série de fatores, tais como consciência social, empatia, orientação para o atendimento, consciência política, habilidades sociais, construção de vínculos, orientação para equipes, catalisação de mudanças, gerenciamento de conflito.

A pesquisa sobre liderança se estende por muitas décadas, desde os anos 1930 (Carvalho Neto et al, 2012; Day et al., 2014), identificando um número grande de modelos, teorias e instrumentos de medição (Akram et al. 2016). Mesmo que a liderança seja estudada cientificamente há mais de um século, até o presente momento não são facilmente encontrados

consensos entre os pesquisadores da área. (Adriano & Godoi 2014; Miranda, 2015; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Além dos numerosos estudos sobre liderança há também pesquisas que se ocupam de analisar os efeitos dos tipos de lideranças e dos perfis de líderes, incluindo as consequências negativas que a liderança pode provocar. Priyono & Anggorowati (2020) afirmam que a liderança é capaz de evocar a paixão das pessoas, ou, inversamente (liderança destrutiva) torná-las deprimidas e ansiosas (Schyns & Schilling 2013; Braun, 2017; Braun, Kark & Wisse, 2018). Frost (2006) destaca que, quando há manifestações negativas de uma liderança, muitas pessoas sofrem, e algumas experimentam até mesmo esgotamento, passam a não aproveitar a vida em seu trabalho, gerando muitos custos incorridos para tratar a dor emocional no local de trabalho.

Day & Harrison (2007) afirmam que a complexidade e multidimensionalidade da própria natureza da liderança mitigam a possibilidade de uma definição simples ou unitária. A liderança não pode significar apenas uma coisa porque pode e assume múltiplos significados e aparências, que evoluíram ao longo do tempo (Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Numa perspectiva histórica, em estudos de liderança, diferentes períodos coincidiram com a proeminência de estudos sobre diferentes teorias de liderança. (Akram et al. 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). Carvalho Neto (2010) analisa a progressão histórica das teorias de liderança que até o fim de 1940 eram focadas na personalidade e nomeadas de teoria do “grande homem” e teoria dos traços.

Até 1960 o foco se deu nos aspectos comportamentais. No início dos anos 1970 emerge a teoria sistêmica e a teoria contingencial e pela primeira vez a liderança passa a ser considerada como um fenômeno multidimensional. E é partir de 1980, quando os líderes passam a responder às constantes mudanças e incertezas no ambiente de negócios, que a teoria transacional e, posteriormente, a transformacional passam a ter relevância na literatura, abordagem que foi denominada Nova Liderança (Carvalho Neto, 2010; Miranda, 2015; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Contudo, mesmo havendo grande visibilidade na literatura para tal teoria, o líder transformacional (Carvalho Neto, 2010), é uma criação exógena, de origem estadunidense, e mesmo que haja várias características deste líder possíveis de serem encontradas no líder brasileiro, há outras tantas mais difíceis de serem alcançadas no Brasil.

Há uma crítica da literatura à deificação do líder transformacional, que seria uma espécie de semideus (Carvalho Neto et al. 2012), um líder transcendental e heroico, que poderia realizar

feitos organizacionais quase impossíveis, independentemente de fatores contextuais, sociais ou ambientais (Ford & Harding 2018). Além disso, esta teoria também não tem o liderado como objeto de pesquisa e o líder não é o único neste processo, cabendo ao liderado um papel fundamental, dado que o sucesso de um líder para com a organização não é atingido individualmente (Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017).

Há várias teorias na abordagem da nova liderança que podem ser destacadas como as teorias mais referenciadas: transacional e transformacional, autêntica, carismática e Teoria da troca líder-liderado, a Teoria *Leader-Member Exchange* – LMX. Destas, somente a Teoria LMX trata o liderado como sujeito de pesquisa (Carvalho Neto, 2010; Carvalho Neto, Tanure, Santos, Mota & Lima, 2012; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020)

Nesse período, os pesquisadores voltam a atenção para o fato de que a liderança é um fenômeno que não se dá somente na pessoa do líder, ou na situação, mas que na realidade trata-se de um processo de interação social em que há mútua influência diádica, entre líderes e liderados. Essa visão expressa-se inicialmente por meio da teoria LMX (Uhl-bien, 2006; Adriano & Godoi 2014; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Considerada precursora da Teoria Relacional (Uhl-bien, 2006), a Teoria LMX é a única que foca igualmente na relação diádica entre líderes e liderados. A Teoria Relacional vai adiante da LMX, pois, além de salientar esta relação líder-liderado, considera a relação multilateral, acrescentando a relação entre pares, com fatores sociais, com a influência da organização (estrutura, por exemplo) (Uhl-bien, 2006; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019).

Essa evolução ao longo do tempo nas abordagens de liderança continuou e levou a maioria dos estudos atuais a redesenhar a base teórica da liderança. Junto com outras abordagens de liderança, a liderança relacional também está entre essas abordagens emergentes. (Miranda, 2015; Akram et al. 2016; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Embora as teorias que levem em conta a importância do liderado sejam da década de 1980, Ford & Harding (2018) consideram que o vasto corpo de literatura sobre liderança tem, até recentemente, ignorado amplamente os liderados.

Para Fairhurst, Uhl-Bien (2012), as teorias e abordagens para o estudo da liderança são investidas em suposições de individualidade, em que a liderança é uma influência de cima para baixo dos líderes, enquanto os liderados, o processo e o contexto parecem secundários. Tanto na pesquisa quanto na prática da liderança, o foco costuma ser o líder como alguém que exerce influência unilateral sobre os subordinados (Hetland, Sandal & Johnsen, 2008).

A liderança relacional se propõe superar abordagens de liderança muito centradas no indivíduo, em seus traços e em suas competências, desconsiderando conexões entre seus profissionais e destes com as organizações (Uhl-bien & Arena, 2018; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). Nesse contexto, a necessidade de repensar o exercício da liderança expande-se também em face da expansão de setores não industriais, por meio dos chamados serviços profissionais (*professional services*), aos quais se integram instituições de saúde, educacionais, firmas de consultoria e de serviços jurídicos (Greenwood & Lachman, 1996).

2.2 A Liderança Relacional

Um grande número de estudos sobre liderança é publicado a cada ano. A temática da liderança é tão vasta e multidimensional quanto importante. Nos últimos anos houve uma proliferação de publicações sobre “novas” tipologias de liderança (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Em uma pesquisa realizada por Ford & Harding (2018), foram listados em 2015, 146.704 publicações, o que mostrou um aumento de mais de 10 vezes no período de 12 anos. Para Akram et al. (2016), esses estudos tentaram aumentar a compreensão do leitor de que como a liderança pode levar a atingir os objetivos organizacionais enquanto, infelizmente, ignorou e subestimou a complexidade do relacionamento entre o líder e os seguidores.

Este volumoso corpo de literatura ainda presta atenção considerável aos estilos de liderança, comportamentos, competências e mentalidades, e à aparência dos líderes, em que acreditam, suas identidades e, embora os liderados apareçam nestes estudos, eles participam como o 'outro' passivo e sem rosto (Ford & Harding, 2018). Diante dessa perspectiva, alguns autores questionam os modelos preexistentes, gerando novas visões de mercado, bem como de gestão e liderança (Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

Portanto, permanecem únicas como aquelas que focam no liderado, preenchendo esta lacuna na literatura observada por Hetland, Sandal & Johnsen (2008), Fairhurst & Uhl-Bien (2012) e Ford & Harding (2018), as teorias LMX e Relacional.

Nesta linha, ainda que reconhecendo a importância do líder no processo de liderança, autores como Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017) e Uhl-Bien & Carsten (2018), destacam que ele não é o único neste processo, cabendo ao liderado um papel fundamental, dado que o sucesso de um líder para com a organização não é atingido individualmente. Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini (2015) acrescentam que a percepção

dos liderados com relação a traços vinculados a um perfil inovador em seu líder pode atuar como um fator propulsor para a inovação.

Como lembram Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017), ainda que seja considerado a existência da figura do liderado na literatura, ainda há poucos estudos na área da administração que dão voz a eles, principalmente àqueles que não ocupam nenhum cargo de supervisão. Mesmo as teorias que veem a liderança como um relacionamento, na maioria das vezes a avaliam individualmente por meio de classificações de escala perceptuais ou autorrelatadas de liderados ou líderes (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

Alguns estudos, como o de Braun, Ronit & Wisse (2018) que focou nos lados sombrios da personalidade, processos e percepções, e como eles se relacionam com as relações líder-seguidor, incluíram as perspectivas dos liderados na pesquisa e contribuíram para o olhar sobre a importância desses atores nos estudos de liderança.

Da mesma forma, os estudos de Ford & Harding (2018) consideram que, nas pesquisas de liderança, está surgindo uma teoria centrada no liderado e um corpo de teoria está se desenvolvendo em uma perspectiva que assume que os líderes e liderados servem a um propósito comum, como um fenômeno gerado nas interações entre as pessoas que atuam no contexto. (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012)

Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017) afirmam ser pertinente trazer a perspectiva do liderado também como objeto de pesquisa, para que suas impressões preencham a lacuna entre o ideal discursivo, apresentado pelo líder e a prática realizada, sob a perspectiva dos liderados. Esta ainda é uma lacuna na literatura no Brasil que esta dissertação pretende contribuir para diminuir.

Para Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017), a liderança pode ser mais bem compreendida quando se entende que ela enfatiza resultados a partir de como os líderes são percebidos como líderes, e como isso pode afetar o desempenho de uma organização.

Portanto, o desenvolvimento de liderança se concentra em um processo que envolve inerentemente vários indivíduos, entre eles líderes e liderados (Day, 2000; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). Quando se tem por objetivo compreender um grupo ou um indivíduo, o relacionamento entre líder e liderado ganha ainda mais importância (Versiani, Caeiro & Carvalho Neto 2017) e os papéis de líder e liderado devem ser relacionalmente reconhecidos e validados pela outra parte (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015), o que apoia a visão de que líder e liderado não podem existir independentemente, mas que devem ser construídos relacionalmente, adotados e validados por meio de um complexo processo de

interação que vai além da relação diádica líder-liderado. Daí surge a Teoria da Liderança Relacional, que servirá de base para este estudo (Uhl-bien, 2006; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

A abordagem relacional aproxima-se da natureza das organizações profissionais quando busca superar o vínculo da liderança em posições e estruturas organizacionais mais hierarquizadas, defendendo o enfoque que releva as relações humanas e as interações produzidas entre os atores e o ambiente em que estas se processam (Quick, 2014, Akram et al., 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

A liderança relacional apresenta uma nova possibilidade de análise, sob um novo viés, o qual visa analisar as influências contextuais que refletem sobre a liderança, trazendo à tona o contexto e o processo ao se pesquisar liderança, já que o liderado passa a agir como corresponsável pelo processo, deixando de ser tratado meramente como um receptor passivo. (Silva, Filippim & Sant'anna, 2020)

Para Uhl-Bien & Arena (2018) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), um dos maiores desafios que os líderes enfrentam hoje é a necessidade de posicionar e capacitar organizações e pessoas para adaptabilidade em ambientes organizacionais e de negócios cada vez mais dinâmicos e exigentes. Para tal, o exercício da liderança relacional dá-se através de relações multilaterais, líder-liderado, liderado-liderado, líder-ambiente organizacional, líder-sociedade, liderado idem, ibidem (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst; Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015).

Apesar de a discussão sobre a orientação para relacionamentos estar presente de certa forma na abordagem comportamental, e da abordagem contingencial considerar o tipo de relação existente entre líderes e seguidores, as teorias até então haviam estudado o fenômeno com foco no líder ou no contexto (Turano & Cavazotte, 2016).

Pode-se argumentar, então, que a liderança baseada em relacionamento, que veio a servir de base à Teoria da Liderança Relacional, não é um conceito novo na literatura sobre liderança. No entanto, fato é que a liderança relacional é comparativamente uma nova teoria na literatura sobre liderança quando abarca esta multilateralidade, todas estas dimensões, da individual à coletiva, contextual, organizacional e social (Akram et al. 2016; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020), relacionando-se à instância da coletividade, e ao envolver a construção de entendimentos compartilhados entre os indivíduos (Silva, Filippim & Sant'anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Portanto, embora o conceito de comportamento orientado para o relacionamento exista desde os primeiros estudos formais de liderança nas organizações o termo liderança relacional

é surpreendentemente novo (Uhl-Bien, 2006). É a escola relacional que toma a relação para além da diádica entre o líder e cada um de seus liderados (Turano & Cavazotte, 2016) e valorização do contexto e de ambiências organizacionais aderentes à efetiva dinâmica da liderança (Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021), como objeto central de interesse.

A maioria das atuais teorias de liderança, como salientam Akram et al. (2016), está focada na compreensão e avaliação do processo de liderança, mas a Teoria da Liderança Relacional vai ainda mais longe, ao proclamar que a capacidade dos indivíduos de influenciar os outros se deve ao dinamismo social. Para Uhl-Bien (2006) e Mendes, Sant’Anna & Diniz (2021), a liderança relacional é conceituada como um processo de influência social resultante dos vínculos entre o indivíduo, a organização e o ambiente no qual eles se inserem.

Diferentemente, portanto, de abordagens que se orientam à investigação de traços, atributos individuais ou comportamentos eficazes à liderança, majoritariamente centrados no líder ou, no máximo, na díade indivíduo-organização. As dinâmicas de liderança relacionais enfatizam as relações, por meio das quais interações inter, intraorganizacionais e sociais são construídas, ativadas, exercidas e reconfiguradas (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Rezende, 2016; Stephens & Carmeli, 2017 e Sant’Anna, 2021).

De acordo com Sobral & Furtado (2019), na perspectiva relacional, a liderança não “está” em características ou qualidades individuais, quer dos líderes ou dos liderados; ao contrário, ela emerge “no espaço” entre eles, isto é, a partir das redes multilaterais de relacionamentos interpessoais e trocas sociais entre eles estabelecidos.

Como salientam Stephens & Carmeli (2017) e Mendes, Sant’Anna & Diniz (2021), a liderança relacional centra-se nas relações e investiga a forma como a liderança é ativada, construída, exercida e reconfigurada, afastando-a de correntes fundamentadas exclusivamente no líder e/ou em seus liderados. Como salientam Sant’Anna & Diniz (2016) e Sant’Anna (2021), a abordagem relacional assume que a liderança decorre da inter-relação entre diferentes dimensões - e não apenas daquelas entre “superior-subordinado” – englobando, além do nível individual, organizacional e interorganizacional, o societal.

Diferentemente das demais abordagens, a perspectiva da liderança relacional enfatiza as interações subjacentes às dinâmicas de influência em diversos níveis. Logo, a problemática central que orienta suas investigações são os processos relacionais dos quais a liderança emerge e onde é exercida (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

Essa mudança de paradigma do foco na liderança como resultado da ação individual para um processo de construção coletiva abre, assim, espaço para o exercício de liderança por parte de todos os membros da organização, com impactos positivos no desempenho de grupos e organizações (Sobral & Furtado, 2019).

Para Day & Harrison (2007), Sant'Anna & Diniz (2016) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), a liderança relacional é conceituada como uma propriedade compartilhada de um sistema social marcado por inter-relações entre pessoas, equipes de trabalho, empresas e sociedade. Uma característica da liderança relacional é a importância atribuída à multidimensionalidade, incorporando tanto o nível do macro contexto, quanto das ambiências organizacionais e microfísicas em que se faz exercer (Sant'Anna, 2021).

Assim, na tentativa de desenvolver teoria de liderança que tenha mais relevância para o mundo da prática, consideraremos as questões de relacionalidade nos estudos de liderança e reconheceremos na pesquisa que líderes e liderados são "seres relacionais", que se constituem como tal em um contexto relacional dinâmico e em desenvolvimento e a liderança como um processo ou fenômeno relacional dinâmico, envolvendo esses atores interagindo no contexto para coproduzir liderança e liderados, conforme Fairhurst e Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien et al. (2014), Uhl-Bien & Carsten (2018) e D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020).

Para Uhl-Bien (2006) e Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, (2017), liderança relacional é um termo relativamente novo na literatura sobre liderança e, por causa disso, seu significado está aberto a interpretações. Akram et al. (2016) também sugerem que a liderança relacional é considerada um conceito novo nos estudos de liderança e à medida que a importância das diferentes facetas da liderança se ampliou, também aumentou o valor do efeito da liderança relacional.

A dimensão relacional da liderança pode ser caracterizada pelo interesse e preocupação com as pessoas e relacionamentos (Uhl-Bien, 2006; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), além de favorecer o aumento da confiança nas redes de relações dentro das organizações (Price, 2012; Price, 2015), o que pode contribuir positivamente na satisfação com o trabalho e desenvolvimento da identidade da equipe com a organização (Yukl, 2013).

A liderança relacional também desvela novas oportunidades à construção e sustentação de contextos capacitantes em que outros dispositivos de liderança são requeridos face a configurações macro ambientais e organizacionais, em especial, orientadas à criação e inovação (Sant'Anna, 2021).

Priyono & Anggorowati (2020) relatam que liderança relacional é entendida como um esforço para estimular a saúde relacional em toda a organização (Fletcher, 2004), facilitando

resultados que exigem criatividade como aprendizado, a inovação e a adaptabilidade; os líderes desempenham um papel fundamental na promoção desse envolvimento de várias maneiras (Stephens & Carmeli, 2017).

O fenômeno da liderança relacional pode influenciar na relação multilateral entre os agentes, portanto, para além da relação diádica. Defendem a premissa de que a organização (estrutura) é baseada em relações complexas e contínuas entre os agentes – líderes e liderados – que se modificam recursivamente ao longo do tempo, configurando-se como um processo social (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019).

Nesse sentido, essa dimensão da liderança relacional é constituída por atividades e ações orientadas para com as relações intersubjetivas que são apoiadas e mantidas, bem como aperfeiçoadas. A tônica considera o indivíduo dentro da dinâmica do coletivo, partindo-se da premissa que a liderança é emergente e inseparável do contexto em que é exercida. Suporte, desenvolvimento e reconhecimento são exemplos de comportamento do líder orientado para as relações (Yukl, 2013; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

Kurucz et al. (2017) e Uhl-Bien & Carsten (2018) relatam que a liderança relacional foi descrita como produto de uma rede de relacionamentos que são coproduzidos com outros, interagindo em contextos e funções de liderança formais e informais. É conceituada como um processo de influência social resultante dos vínculos entre o indivíduo, a organização e o ambiente no qual todos, líderes e liderados, pares, se inserem (Uhl-Bien, 2006; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, 2020).

Uhl-Bien & Carsten (2018) relatam que a liderança relacional foi descrita como produto de uma rede de relacionamentos que são coproduzidos com outros, interagindo em contextos e funções de liderança formais e informais.

Como apontam Cunliffe & Eriksen (2011), na liderança relacional não basta apenas a possibilidade de criar oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo. Considera-se também os tipos de relacionamentos entre as pessoas, a necessidade de ser respeitoso, estabelecer confiança e que as pessoas sejam capazes de expressar-se (Price, 2012; Price, 2015).

Em uma posição de líder, no espaço de uma relação de liderança, o indivíduo deve, necessariamente, estar legitimado pelo liderado. A liderança relacional centra-se nas relações e abrange a forma como a liderança é ativada, construída, exercida e reconfigurada, afastando-a de correntes fundamentadas exclusiva ou excessivamente no indivíduo e/ou mesmo em seus liderados (Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Stephens & Carmeli, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

A Liderança Relacional foca não somente na natureza, distribuição e qualidade dos laços entre um indivíduo em situação de liderança e seu interlocutor liderado, mas também entre este líder e as pessoas não diretamente envolvidas na relação (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Silva, Filippim, Sant'anna (2020) destacam que a liderança relacional emerge de processos sociais e da relação entre as pessoas, tendo como premissa que a liderança ocorre dentro do campo constituído pelos indivíduos e pela coletividade.

O termo relacional é utilizado nesta abordagem para enfatizar uma visão de liderança e de organização como construções sociais humanas, nas quais há conexões e interdependências. D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), enfatizam que a liderança emana das ricas conexões entre seus membros, organizações e seus contextos.

A Teoria da Liderança Relacional pode ser analisada sob duas perspectivas: entidades e relacionamento; ambas identificam a liderança como um processo social (Miranda, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani 2019). Esse último tipo é adotado para fins da pesquisa que subsidia os resultados deste estudo.

Na perspectiva da entidade, os processos relacionais são centrados nas percepções e cognições dos indivíduos à medida em que eles se envolvem em trocas e influenciam os relacionamentos uns com os outros (Uhl-Bien, 2006; Endres & Weibler, 2017; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Na perspectiva do relacionamento, o cerne do processo está na construção múltipla entre indivíduos e organização, uma vez que ambos não são percebidos como fabricantes do processo, mas como estando presentes nestes processos (Uhl-bien, 2006; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019, Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). Nas abordagens relacionais propriamente ditas, as diferentes dimensões em análise – societais, organizacionais, atributos – são consideradas de modo mais sistêmico e inter-relacionado. (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Uhl-Bien (2006), lembra ainda que a liderança se dá quando líderes e seus liderados conseguem desenvolver relações eficazes (parcerias), que resultem em mútua influência. Nesse caso, o sujeito é o indivíduo e o objeto, a relação.

Assim, as pessoas e organizações são como construções múltiplas, contínuas, criadas em processos, e não fabricantes de processos (Uhl-Bien, 2006; Endres & Weibler, 2017); as diferentes dimensões em análise – societais, organizacionais, pessoais – são consideradas de

modo mais sistêmico e inter-relacionado (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

A abordagem relacional considera a liderança como um processo em constante organização (Uhl-Bien, 2006; Ospina, Kersh & Quick, 2014). Tem ênfase nas relações e na compreensão do construto liderança como distinto do construto gestão e atribui importância à investigação dos fatores intervenientes na dinâmica em que a liderança é exercida (Uhl-Bien, 2006, Miranda, 2015; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Esta perspectiva considera que a liderança ganha legitimidade e produz resultados por meio dos processos de construção social e práticas emergentes que refletem entendimentos comuns (Ospina, Kersh & Quick, 2014).

A Teoria da Liderança Relacional é oferecida como uma estrutura abrangente para o estudo da dinâmica relacional que está envolvida na geração e no funcionamento da liderança. Não define liderança como ocupar uma posição gerencial, nem usa os termos gerente e líder indistintamente e considera a liderança como capaz de ocorrer em qualquer direção (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Uhl-Bien (2006), Stephens & Carmeli (2017), Uhl-Bien & Carsten (2018), Sant’Anna, 2021 identificam a liderança relacional como um processo de influência social, de interação recíproca e dinâmica entre líderes e liderados, por meio do qual a coordenação emergente e as mudanças são construídas e produzidas, vê a liderança como ocorrendo na dinâmica relacional em toda a organização e também reconhece a importância do contexto no estudo dessas dinâmicas relacionais.

A liderança relacional, ao privilegiar a dimensão contextual, indo além da análise da diáde líder-liderado, propõe superar importante lacuna dos estudos de liderança, trazendo à tona perspectivas de análise mais sistêmicas e multidimensionais (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, 2020; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021; Sant’Anna, 2021).

A abordagem relacional assume que a liderança decorre da inter-relação entre diferentes dimensões - e não apenas daquelas entre “superior-subordinado” – englobando, além do nível individual, organizacional e interorganizacional, o societal (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim, Bencke & 2017; Sant’Anna, 2021). Uhl-Bien (2006) acrescenta que isso não quer dizer que a Teoria da Liderança Relacional exclua o estudo das relações gerente-subordinado. Esses relacionamentos ainda são importantes para o funcionamento organizacional.

No entanto, a Liderança Relacional reconhece isso como apenas uma forma de liderança, a liderança gerencial, e que outras formas de liderança podem ser igualmente

importantes. Nesse sentido, a abordagem relacional busca superar o vínculo da liderança que vem da ocupação de posições e estruturas mais hierarquizadas, defendendo uma liderança mais centrada na teia de relações humanas oriundas do ambiente em que se processam (Quick, 2014; Akram et al., 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

A Teoria da Liderança Relacional, para Uhl-Bien (2006) e Uhl-Bien & Carsten, (2018), não é uma teoria no sentido tradicional da palavra. É uma estrutura abrangente para uma variedade de métodos, abordagens e até ontologias que exploram a dinâmica relacional que produz o fenômeno da liderança, que ocorre como um processo dinâmico e recíproco de construção de identidade e interação.

A liderança relacional, portanto, é um conceito emergente que se baseia no relacionamento entre o líder e seus liderados, envolvidos no dinamismo social dos relacionamentos no contexto organizacional (Akram et al. 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Envolve o estudo da interação e da qualidade do relacionamento entre os indivíduos engajados em atividades de liderança, com ênfase nos processos de influência social que emanam das interações e relações entre os indivíduos (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015; Endres & Weibler, 2017).

Como salientam Uhl-Bien & Carsten (2018), não é possível compreender plenamente a liderança sem incluir o papel dos liderados no processo de liderança, pois, como lembram também Endres & Weibler (2017), as pessoas não agem independentemente como indivíduos autocontidos, mas em relação aos outros e inseridos no contexto.

Uhl-Bien & Carsten (2018) argumentam que liderança e liderados são duas faces do mesmo construto e, portanto, liderados devem ser teoricamente posicionados dentro do construto liderança. A liderança relacional foca nas interações e na qualidade de relacionamentos entre os indivíduos envolvidos no processo de liderança, inseridos e influenciados por determinado contexto (Endres & Weibler, 2017).

Ao extrapolar a compreensão da liderança alicerçada em características pessoais ou de sua manifestação em aspectos comportamentais evidenciados no ambiente organizacional, de forma não integrada, a liderança relacional, ao privilegiar a dimensão contextual e indo além da análise da díade líder-liderado, propõe superar importante lacuna dos *Leadership Studies*, trazendo à tona perspectivas de análise mais sistêmicas e multidimensionais (Sant'Anna & Diniz, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Para Hetland, Sandal & Johnsen, (2008), pesquisadores que adotam uma teoria mais centrada no liderado enfatizam que a inspiração não reside no líder ou no seguidor, mas na

relação entre um líder com essas características, um seguidor que está aberto a tais características e o ambiente necessário para o desenvolvimento de tal relacionamento. Cunliffe, & Eriksen (2011) acrescentam que os membros da organização criam ativamente seu mundo organizacional por meio de seus relacionamentos uns com os outros, do que dizem. A natureza dessas relações é muito importante.

Uma visão relacional reconhece a liderança não como uma característica ou comportamento de um líder individual, mas como um fenômeno gerado nas interações entre as pessoas que atuam em determinado contexto. Líderes e liderados vivem em um mundo relacional - um mundo no qual a liderança é cocriada em sistemas de relacionamentos interconectados e contextos ricamente interativos, onde há a influência da relação ainda mais complexa do que a relação diádica entre líder e liderado dentro de um dinamismo social (Uhl-bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Portanto, líderes e liderados vivem em um mundo relacional - um mundo no qual a liderança relacional é cocriada em sistemas sociais de relacionamentos interconectados e contextos ricamente interativos, é relacional, dinâmica e em desenvolvimento contínuo que se origina do processo desenvolvido pelos relacionamentos (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Sant'Anna, 2021).

A realidade é social e culturalmente influenciada e, portanto, o foco está na realidade social intersubjetiva interpretada que emerge da interação entre os sujeitos envolvidos neste processo (Endres & Weibler, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Sant'Anna, 2021). Cunliffe & Eriksen (2011) acrescentam que existimos em uma relação mútua com os outros e nosso entorno e que tanto moldamos quanto somos moldados por nossa experiência social em interações e conversas cotidianas.

Assim, liderança e liderados na liderança relacional são cocriados na e por meio da natureza relacional da interação social e, sendo a liderança uma construção social, segue-se que as identidades relacionais são potencialmente afirmadas ou reafirmadas em cada oportunidade de comunicação (Fairhurst & Uhl-Bien 2012; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). A liderança relacional, portanto, é uma construção social humana que emana das ricas conexões entre seus membros, as organizações e seus contextos (Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Oliveira, Diniz, Sant'Anna, 2020 & Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Como salientam Uhl-Bien (2006); Fairhurst; Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien & Ospina (2012) e Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto (2015), uma visão relacional reconhece a liderança não como uma característica ou comportamento de um líder individual, mas como

um fenômeno gerado nas interações multilaterais entre as pessoas que atuam no contexto, não somente líderes e liderados.

O foco relacional é aquele que vai além de relacionamentos unidirecionais ou mesmo recíprocos, diádicos, líder-liderado, para um que reconhece a liderança onde quer que ela ocorra e, em sua forma mais forte, funciona como um sistema dinâmico que incorpora aspectos de liderança, sociais, ambientais e organizacionais (Uhl-Bien, 2006; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Assumir uma orientação relacional significa então reconhecer que os fenômenos organizacionais existem em relações interdependentes e significado intersubjetivo. Nessa perspectiva, conhecer é sempre um processo de relacionamento; relacionar-se é um processo construtivo e contínuo de construção de significado (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien 2012; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Uhl-Bien & Carsten, 2018; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Aplicado à liderança, uma orientação relacional não se concentra na identificação de atributos de indivíduos envolvidos em comportamentos ou trocas de liderança, mas sim nos processos de construção social pelos quais certos entendimentos de liderança surgem e recebem ontologia privilegiada (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015).

A liderança é vista como uma propriedade relacional, e não como uma habilidade individual. A liderança relacional é incorporada em pessoas ao invés de uma função localizada em um único indivíduo com autoridade concedida por uma burocracia para dirigir um determinado grupo (Chrobot-Mason, Ruderman & Nishii, 2014). Assim, a teoria relacional assume que a liderança ocorre em diferentes esferas, além das relações unidirecionais entre líder/seguuidor, abrangendo aspectos organizacionais, sociais e ambientais, além de líderes formais e informais (Uhl-Bien, 2006; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015).

Para além de atributos pessoais, o líder relacional deve ter visão sistêmica, relacionamento interpessoal, comunicação, negociação e escuta, da capacidade de articulá-los, por meio de dispositivos que possibilitem a construção de ambiências organizacionais saudáveis, favoráveis à inovação, vitalidade e sustentabilidade (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015). Eles reconhecem a importância de responder ao momento presente na organização e na resolução de problemas (Cunliffe & Eriksen, 2011).

Muitos autores definiram o capital social como o tipo de recurso que sintetiza de certa forma o caráter das relações sociais dentro de uma organização, realizado por meio do nível de

compartilhamento de informações dos membros, confiança compartilhada e orientação de objetivos coletivos (Akram et al. 2016).

Alguns autores mencionaram que o capital social ainda se encontra em estágios de desenvolvimento. A maioria dos estudos sobre o local de trabalho focalizou o capital social como resultado coletivo, organizacional, do comportamento do trabalhador e também focou o comportamento gerencial como um contribuinte para o capital social organizacional. (Akram et al. 2016; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Miranda (2015) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021) sustentam que o desenvolvimento de líderes deve incorporar ações baseadas no coletivo, superando a ênfase no líder individual e favorecendo a criação e o fortalecimento do capital social.

Líderes que desenvolvem um comportamento relacional com os subordinados, ou seja, sendo inclusivos, capacitando, cuidando, tendo visão e ética, acabam por ensinar os liderados a demonstrar empatia com outros membros da organização e a construir relacionamentos eficazes. Assim, tal ambiente pode levar ao desenvolvimento de capital social organizacional, importante para que ocorra a liderança relacional (Akram et al. 2016)

Para Fairhurst, Uhl-Bien (2012), muitos estudiosos reconhecem que a liderança é um processo altamente contextualizado e interativo, e há teorias ricas e fortes definições conceituais que descrevem a liderança como um processo relacional, sem defini-la como liderança relacional. Até mesmo a pesquisa tradicional sobre liderança examina estilos de comportamento que são orientados para o relacionamento ou comportamentos focados no desenvolvimento de relações entre líderes e liderados de alta qualidade e confiança (Uhl-Bien, 2006).

No discurso em desenvolvimento recente, no entanto, o termo relacional é usado para descrever uma visão de liderança e organização como construções sociais humanas que emanam das ricas conexões e interdependências entre seus membros (Uhl-Bien, 2006, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). Passa-se a localizar a liderança nas formas como os atores se envolvem, interagem e negociam uns com os outros para influenciar os entendimentos organizacionais e produzir resultados (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012, Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

A orientação mais tradicional, de acordo com Uhl-Bien (2006) aborda a liderança baseada no relacionamento, concentrando-se em indivíduos (por exemplo, líderes e liderados) e suas percepções, intenções, comportamentos, personalidades, expectativas e avaliações em relação aos seus relacionamentos uns com os outros. Uhl-Bien (2006) chama essas visões de uma compreensão “sujeito-objeto” das relações.

A segunda, e menos conhecida, perspectiva relacional, vê o conhecimento como socialmente construído e socialmente distribuído, não como "matéria mental" construída ou acumulada e armazenada por indivíduos (Uhl-Bien, 2006; Stephens & Carmeli, 2017; Uhl-Bien, Carsten, 2018 e Sant'Anna, 2021). O que é entendido como real é construído de forma não só individual, mas coletiva, social, organizacional, em diferentes configurações relacionais e histórico-culturais. (Uhl-Bien, 2006).

Em linhas gerais, a abordagem relacional baseia-se na premissa de que a liderança é resultante da interseção entre diversos níveis, englobando o individual, o organizacional e o societal. Diferentemente das demais abordagens, a perspectiva da liderança relacional enfatiza, portanto, as interações subjacentes às dinâmicas de influência em diversos níveis (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

No contexto brasileiro, Miranda (2015) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021) entendem que a liderança relacional focaliza a natureza, distribuição e qualidade dos laços sociais que se estabelecem na dinâmica que leva o indivíduo a estabelecer uma relação de influência e mudança. Nessa direção, é fundamental o desenvolvimento de vínculos sociais efetivos. (Silva, Filippim & Sant'anna, 2020).

Diante das definições da abordagem da Liderança relacional, como se caracteriza este tipo de líder? Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), consideram que ele deve possuir habilidades comunicacionais, sociais, políticas e inspiracionais, pois é por meio delas, que se enfatizam a construção de laços sociais efetivos, fracos ou fortes. Outra habilidade do líder relacional é reconhecer a importância da alteridade e da diferença.

Para Akram et al. (2016), quando os líderes exibem liderança relacional na organização, eles estão na verdade fazendo os funcionários se sentirem parte integrante da relação social dentro desta organização. A liderança relacional requer uma maneira de se envolver com o mundo em que o líder se mantenha como sempre em relação e, portanto, moralmente responsável perante os outros e se engaja no diálogo relacional (Cunliffe & Eriksen, 2011).

Para Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), portanto, o líder relacional pode ser definido como aquele que focaliza mais suas energias no desenvolvimento de relações com parceiros importantes, do que no desenvolvimento de mecanismos formais de gestão ou em laços de dependência com colegas e membros de sua equipe.

Como salientam Sant'Anna et al. (2015) e Silva, Filippim & Sant'anna (2020), a liderança relacional estabelece uma relação de influência e mudança se o agente (líder) focalizar menos energia no desenvolvimento de mecanismos administrativos formais e laços de

dependência em colegas e membros de sua equipe e mais no desenvolvimento de relações entre parceiros importantes.

Assim é que o exercício da liderança requer competências nas dimensões individual, organizacional e societal (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Silva, Filippim & Sant'anna, 2020; Sant'Anna, 2021).

Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) definem a dimensão individual como aquela que consiste na capacidade de inspirar e mobilizar as competências disponíveis, por meio de intervenções, práticas e instrumentos que permitam a compreensão e desenvolvimento do indivíduo em sua relação consigo mesmo, com seus pares, colegas e demais agentes por ele impactados.

A dimensão organizacional é a capacidade de desenvolver e aplicar dispositivos que configurem uma ambiência organizacional de alta performance, maximizando a diversidade de competências e subjetividades envolvidas (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015).

A Dimensão societal é considerada por Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) como a capacidade de difundir valores éticos e sustentar a coerência entre as políticas, práticas e comportamentos organizacionais, levando em consideração os diferentes *stakeholders*, direta ou indiretamente envolvidos.

Cunliffe & Eriksen (2011) concluem que a liderança relacional é mais que uma teoria ou modelo de liderança, baseia-se em uma visão intersubjetiva do mundo para oferecer uma maneira de pensar sobre quem os líderes são em relação aos outros e como eles podem trabalhar com os outros dentro da complexidade da experiência. Liderança relacional significa reconhecer a natureza entrelaçada de nossos relacionamentos com os outros.

2.3 Educação e liderança

Uma escola é uma organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, com uma tarefa plena de valores e ética que não pode ser realizada de modo mecânico, dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem, que constroem a própria a escola. (González, 2003; Day, 2007).

Libâneo (2004) define a escola como uma instituição educacional inserida em uma comunidade, que representa a realidade vivida pelo meio que a envolve. É reconhecida como unidade social com funções técnica, pedagógica e administrativa. Um *locus* de pesquisa, portanto, ideal para as características da liderança relacional.

Os modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas constituírem-se eles próprios como objetos de ação pedagógica. (Lima, 1999; Costa & Castanheira, 2015)

A concepção da gestão no âmbito educacional é bastante recente e essa preocupação tardia reflete um predomínio do pensamento sobre a gestão no âmbito escolar de que qualquer pessoa poderia gerir “empresas do ensino” quando o que se constata é a necessidade de capacitar as lideranças para tal fim. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2006; Takahashi & Sarsur, 2012)

Aqui cabe ressaltar que é recorrente nas publicações da área educacional o uso dos termos gestão e liderança, utilizados como se fossem sinônimos. A distinção entre liderança e gestão na área é preciso ser feita. (Day, 2003; Earley & Weindling, 2004; Costa & Castanheira, 2015). Priyono & Anggorowati (2020) reforçam a importância do entendimento de liderança para as organizações, sobretudo na área educacional, para o desenvolvimento dos gestores escolares.

Se do ponto de vista das expectativas muitos na área de educação são tentados a identificar o gestor com o líder, ou melhor, atribuir ao bom gestor a capacidade da liderança, não se está, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinônimos: vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares que se encontram afastados do exercício efetivo da liderança. (Costa & Castanheira, 2015)

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas (Leithwood, Harris & Hopkins, 2006; Trigo & Costa, 2008). Costa & Castanheira (2015) complementam que, se, no contexto específico da análise educacional, designadamente no campo da pedagogia, a questão da liderança esteve sempre implícita. No que se refere à análise organizacional das escolas, em países como Portugal e Brasil, o assunto está longe da centralidade que lhe é atribuída em outros contextos geográficos.

Na Inglaterra, por exemplo, compreendendo a importância da temática, o governo inglês tem investido em pesquisas e medidas com o foco em melhorar a compreensão da liderança escolar em todas as suas formas e, com base nisso, o desenvolvimento de uma série de estratégias para recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento de liderança. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2006; Day, *et al.*, 2008).

Nos trabalhos sobre liderança e administração educacional, publicados pela *American Educational Research Association* (maior associação desse tipo no mundo, com muitos

membros internacionais) uma pesquisa, organizada por Firestone & Riehl (2005), no Centro de Informações de Recursos Educacionais, usando os termos liderança para aprender, escolas e diretores, teve apenas 123 acessos em periódicos, dos quais cerca de metade foram publicados desde 1999. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2006; Honig, Louis, 2007)

A gestão dos sistemas de ensino apresenta mudanças em sua trajetória, Duarte e Oliveira (2016) nos relatam que a evolução tem se dado de uma posição mais centralizada e regulamentadora para uma gestão com maior flexibilidade quanto aos processos e mais interesse em resultados.

Para Takahashi & Sarsur (2012), a concepção de gestão entrou para o universo escolar brasileiro muito recentemente e ainda persiste a resistência em aceitar a utilização de mecanismos gerenciais, como se as duas realidades fossem incompatíveis em razão de uma certa especificidade das organizações educativas, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa. (Trigo & Costa, 2008; Costa & Castanheira 2015).

Mas, como salientam Costa & Castanheira (2015) se, por um lado, reconhecemos à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientações normativas importados de outros contextos, designadamente do empresarial.

No ambiente escolar, os diretores ocupam os cargos de gestão em que poderá ser exercida a liderança. Segundo Libâneo (2004), o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores.

Day, C. (2007) e Gurr (2015) relatam que a pesquisa do *International Successful School Principals Project* (ISSPP) realizada em 25 países, mostrou consistentemente que, independentemente do país, cultura e contexto socioeconômico, os diretores bem-sucedidos são definidos como aqueles que atendem, com seus professores, às amplas questões morais, sociais e éticas na educação dos alunos, bem como alcançam excelentes resultados nos alunos em provas e exames acadêmicos. Estas características podem ser encontradas no líder relacional.

Para Mulford (2003) e Priyono e Anggorowati (2020), em ambientes educacionais, o principal não é ter a presença de um gerente, mas sim de um líder relacional, pois as escolas são consideradas um tipo de negócio que tem como finalidade formar pessoas, o que pressupõe a existência das relações entre todos os seus atores, organização, comunidade e contextos.

Vários autores, como Leithwood & Hallinger (2002), Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Gurr (2015), Bellibas & Liu (2017), Oliveira & Carvalho (2018) e Shava & Tlou (2018) afirmam que os líderes escolares eficazes exercem uma influência indireta, mas poderosa, na

eficácia da escola e no desempenho dos alunos. Day, *et al.* (2008) destacam que a liderança escolar perde apenas para a instrução em sala de aula como uma influência na aprendizagem do aluno.

Em suas pesquisas sobre liderança escolar, Leithwood & Hallinger (2002), Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Gurr (2015) e Oliveira & Carvalho (2018) concluíram que os líderes das escolas melhoram o ensino e a aprendizagem de forma indireta e mais poderosa por meio de sua influência na motivação, no comprometimento e nas condições de trabalho do pessoal e que a liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é amplamente distribuída por toda a comunidade escolar.

Para Tschannen-Moran & Gareis (2004), bons diretores são a base de boas escolas. Sem os esforços de liderança do diretor para aumentar o desempenho do aluno, uma escola não pode cumprir sua missão acadêmica fundamental. O diretor é visto como um agente-chave no nível da escola, iniciando a mudança ao elevar o nível de expectativas de professores e alunos.

As pesquisas realizadas em escolas Australianas por Leithwood & Hallinger (2002) indicaram que, quanto mais interesse ativo os líderes escolares demonstrarem no ensino e na aprendizagem, mais a liderança será distribuída por toda a comunidade escolar, em particular para os professores, e melhor será o desempenho dessa escola em termos de resultados dos alunos.

Leithwood & Hallinger (2002), Honig & Louis (2007), Day, *et al.* (2008) e Takahashi & Sarsur (2012) afirmam que o papel do diretor é fundamental para assegurar a unidade, bem como a implementação de todo o programa institucional e os resultados são determinados, em maior ou menor grau, pelas atividades desses líderes-gestores e a percepção dos resultados da organização é função da atividade específica deles.

Mulford (2003), Epstein (2018), Priyono & Anggorowati (2020) concluíram que diretores eficazes entendem que, na escola, todos os líderes e liderados - professores e alunos, diretores e equipe de ensino estão em relacionamentos e estão em contato com muitas pessoas todos os dias e com muitas coisas - eles mesmos, os outros, os ambientes, objetos e ideias. Portanto, criam e fomentam uma atmosfera de relacionamento saudável em que todos na comunidade escolar atingem um alto nível de aprendizagem.

Em suas pesquisas sobre a implementação bem-sucedida de um programa de aprendizagem social e emocional, Mahoney, *et al.* (2021) concluíram que a liderança escolar pode ser o fator mais importante para o sucesso. Os resultados apontaram que a liderança influencia a qualidade da implementação do programa, a sua durabilidade, sustentabilidade e seus resultados de curto e longo prazos.

Autores como Leithwood & Hallinger (2002), Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Honig & Louis (2007) e Costa & Castanheira (2015) afirmam que liderança se constitui como um fenômeno disperso que percorre os diversos níveis, setores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal (ou dos líderes formais), mas, ainda assim, os diretores são considerados as figuras centrais na liderança escolar, apesar de todo o interesse na liderança compartilhada, distribuída e de professores. (Bellibas & Liu 2017; Bush, 2019).

Como apontam Takahashi & Sarsur (2012), o ambiente organizacional em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, mediado pelos docentes, pode favorecer ou dificultar as atividades, sendo de fundamental importância o papel da liderança quanto às suas diretrizes e estratégias de ação. (Leithwood & Hallinger, 2002; Honig & Louis, 2007; Costa & Castanheira, 2015).

Leithwood & Hallinger (2002) afirmam que a forma como os professores descrevem o ambiente escolar e como dizem que são tratados pelos gestores dessas instituições influencia a forma como os alunos descrevem esse ambiente e dizem que são tratados pelos professores. Nesse sentido, DiPaola, Tschannen-Moran & Walther-Thomas (2004) acrescentam que, se o líder deseja que o professor se relacione respeitosamente com as crianças como pessoas e não como um cérebro, então ele deve conversar e se relacionar respeitosamente com sua equipe como pessoas e não como peões a serem manipulados.

As pesquisas de Leithwood & Hallinger (2002) fornecem evidências para mostrar que as características de liderança do sistema têm uma forte influência na natureza do sistema que está em vigor e na maneira como o sistema é percebido, como salienta a literatura sobre liderança relacional quando enfatiza a importância do contexto.

Leithwood & Hallinger (2002), Honig & Louis (2007), Trigo & Costa (2008) e Costa & Castanheira (2015) consideram que, nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Honig & Louis (2007), Gurr (2015), Oliveira & Carvalho (2018) e Shava & Tlou (2018), consideram que a liderança escolar está mudando, ao deslocar da visão centralizadora em um único líder, e é imperativo que os líderes escolares reflitam sobre essas mudanças e se adaptem para melhorar o cumprimento das metas escolares., pois como afirmam Leithwood & Hallinger (2002), quando professores e alunos vivenciam ambientes nos quais são empoderados e tratados

com respeito, tornam-se mais envolvidos no cumprimento dos objetivos da escola. Pode-se inferir que estes autores sugerem a necessidade de uma liderança mais relacional na educação.

Embora Bush (2019), considere que os modelos heroicos tradicionais de liderança retratam o diretor como o farol que orienta as escolas, Gurr (2004) e Honig & Louis (2007) afirmam que, à luz do grande volume de material publicado atualmente sobre liderança, as visões de liderança educacional estão mudando das visões centradas no líder, heroicas e individualistas que dominavam. Gurr (2015) e Shava & Tlou (2018), concluem que a liderança escolar hoje e no futuro está além dos empreendimentos de um indivíduo heroico.

Cunliffe & Eriksen (2011) argumentam que as teorias contemporâneas de liderança propõem formas de teorizar e fazer liderança que diferem das visões heroicas e periféricas tradicionais e de conteúdo e são informadas por tradições filosóficas e modos de estudo não positivistas. No entanto, muitas abordagens contemporâneas ainda se baseiam na liderança a partir do campo da experiência cotidiana.

Nesse contexto, a necessidade de repensar o exercício da liderança expande-se também em face da expansão de setores não industriais, por meio dos chamados serviços profissionais, aos quais se integram instituições de educação. (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Para Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto (2015), Sant'Anna & Diniz (2016), Uhl-Bien & Arena (2018), Silva, Filippim & Sant'anna (2020), Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), tal perspectiva representa uma proposta mais universal e sistêmica no campo da liderança, buscando ir além das abordagens tradicionais que limitam a análise ao âmbito do indivíduo – grupo e/ou da organização

A abordagem relacional aproxima-se da natureza das organizações profissionais quando busca superar o vínculo da liderança de posições e estruturas mais hierarquizadas, defendendo o debate das relações humanas e do ambiente em que se processam sendo marcante a valorização do contexto e de ambiências organizacionais, aderentes à efetiva dinâmica da liderança. (Quick, 2014, Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Em organizações educacionais, quanto mais forem similares as visões da liderança e dos liderados (administrativos e corpo docente) quanto às formas de entender e valorar a interface entre professor-aluno e o papel da instituição na sociedade e na vida de cada cidadão-participante deste universo, mais serão facilitados os caminhos da consecução dos objetivos e estratégias estabelecidas pelo grupo dirigente. (Takahashi & Sarsur, 2012; Costa & Castanheira, 2015; Gurr, 2015; Oliveira & Carvalho, 2018).

Leithwood & Hallinger (2002), Price (2012), Gurr (2015), Price (2015) e Oliveira & Carvalho (2018), Priyono & Anggorowati (2020) acrescentam que os líderes escolares precisam estabelecer sistemas e ambientes que promovam a melhoria do ensino e da aprendizagem, envolvendo os professores e a comunidade escolar na tomada de decisões compartilhadas, aumentar a participação dos alunos nas atividades escolares e criar uma cultura de colaboração e confiança onde as fontes de liderança sejam distribuídas por toda a comunidade escolar.

Brito & Costa (2010) destacam que a literatura sobre clima escolar tem a figura do gestor como um elemento fundamental para criação de um clima favorável nas escolas. Em suas pesquisas, realizadas com professores, os relatos dos docentes sugerem a influência da liderança do gestor neste clima positivo na unidade educativa.

Leithwood & Hallinger (2002), Day, *et al.* (2008), Sammons, *et al.* (2011), Costa & Castanheira (2015); Gurr (2015) e Oliveira & Carvalho (2018) afirmam a importância que a liderança desempenha nos resultados escolares dos alunos, o que tem sido objeto de debate, com as reformas educacionais contemporâneas a atribuírem um grande relevo à liderança e à gestão eficaz das escolas.

Em estudo realizado por Sammons, Hillman & Mortimore (1995) em que o foco era estabelecer as características que melhor descrevem escolas bem-sucedidas, identificou-se que há, pelo menos, onze características e a primeira delas foi a “Liderança Profissional”.

Simkins (2005) considera que vivemos em um mundo dominado pela ideia de que a liderança é um dos principais fatores - às vezes parece o único fator - que determinará se uma organização educacional terá sucesso ou fracassará.

Takahashi & Sarsur (2012), em seus trabalhos, constataram haver uma limitação bibliográfica de estudos sobre estratégia e gestão de organizações educacionais. A literatura, embora abarque algumas discussões voltadas para o perfil de líderes nesse espaço, não se ocupa em pesquisar as expectativas dos liderados em relação a seus gestores. Costa & Castanheira (2015), Gurr (2015), Oliveira & Carvalho (2018) e Bush (2019) acrescentam que a liderança heroica, centrada no líder, é frequentemente teorizada como transformacional, com diretores inspirando colegas e partes interessadas a aumentar o compromisso para atingir os objetivos da escola.

Para Shava & Tlou (2018), o avanço tecnológico e as pressões ambientais aparentemente em constante mudança sugerem um imperativo para os líderes educacionais revisarem suas práticas de liderança. Para Costa & Castanheira (2015) e Gurr (2015), a tomada de decisão de um líder escolar encontra-se alicerçada num frágil equilíbrio entre aquilo que é

considerado como ético e válido por certos grupos da comunidade e aquilo que é exigido por padrões de desempenho profissional.

Gurr (2015) salienta que, embora haja uma obrigação de os diretores e outros em cargos de liderança de exercer de fato a liderança, liderar uma escola requer um esforço colaborativo e alinhado de todos, enquanto os diretores normalmente têm papéis simbólicos importantes e geralmente são os principais contadores de histórias e criadores de sentido em suas comunidades. Eles têm o cuidado de envolver a comunidade escolar no estabelecimento de uma visão compartilhada convincente. Novamente, características de uma liderança relacional.

A revisão da literatura que apoia aspectos teóricos da liderança relacional realizada por Akram et al. (2016) identificou que a maior parte dos trabalhos que envolvem liderança relacional encontra-se no setor de educação ou saúde. Em um estudo confirmatório Carifio (2010) aplicou a abordagem de liderança relacional a 434 professores do ensino fundamental e médio e descobriu que a liderança relacional é uma medida muito eficaz. Enfrentar os desafios entre diretores e professores pode depender do desenvolvimento da confiança relacional. (Price, 2012; Price, 2015; Bush, 2019; Priyono & Anggorowati (2020).

Em suas pesquisas sobre Liderança Relacional para Diretores escolares na Indonésia, Priyono & Anggorowati (2020) identificaram que o comportamento relacional envolve afirmar, apoiar e desafiar os indivíduos; tem relação com a autenticidade, honestidade e integridade; respeita a inteligência emocional dos outros; usa a empatia e inteligência emocional para ler as necessidades, manter sigilo, falar com paciência e gentileza e pensar com flexibilidade.

A liderança relacional visa compreender o fenômeno da liderança de forma mais ampla e sistêmica, e por meio dela é possível estudar a realidade invisível das relações existentes nos atores envolvidos no processo de liderança (Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna & Diniz, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Silva, Filippim & Sant'anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

A abordagem da liderança relacional descreve como a liderança emerge fluidamente (Fletcher, 2004), em conexões caracterizadas por contribuições mutuamente benéficas e capacitação. Isso levou a uma nova teorização sobre liderança que se afasta de uma perspectiva unidirecional de influência de liderança para uma visão mais multidirecional, multilateral, de influência de liderança, em que um processo fluido, recíproco e dinâmico se desenrola (Stephens & Carmeli, 2017).

Assim, a liderança relacional torna-se a teoria apropriada para a pesquisa nesta temática no campo educacional, pois, como relata Price (2012), Gurr (2015) Priyono & Anggorowati (2020) líderes escolares bem-sucedidos são centrados nas pessoas, mantêm relações e

envolvimento ativo com outras pessoas para chegar a um consenso sobre o que uma escola deveria fazer e são sensíveis ao contexto, eles ajustam suas respostas ao contexto e à cultura em que lideram para otimizar o sucesso escolar.

A noção de liderança relacional apresenta-se oportuna, portanto, como marco teórico deste estudo, ao reconhecer e ter por base a complexa interação existente entre distintos agentes sociais, organizacionais e individuais (Silva, Filippim & Sant'anna, 2020).

Priyono & Anggorowati (2020) consideram que a habilidade de um diretor de escola em construir boas relações com professores, empregados da escola, pais e alunos é muito necessária. Mas os autores constataram ainda haver uma lacuna entre a liderança do diretor da escola e o desenvolvimento das relações no ambiente de trabalho.

Oliveira & Carvalho (2018) relatam que pesquisas têm enfatizado a relevância da relação entre o diretor da escola e os professores para melhoria do desempenho escolar (Hulpia, Devos & Keer, 2011; Jackson & Marriot, 2012; Price, 2012) corroborando a importância de investigar como os professores percebem e se relacionam com a liderança do diretor.

É no contexto das práticas, escolar e pedagógica, que a liderança nos processos de gestão potencializa as ações e a melhoria da qualidade da educação.

Consideradas como organizações educativas, as escolas podem assumir várias tipologias, entre elas, as organizações educativas privadas e as organizações educativas públicas. Debruçando-nos sobre o ensino privado, podemos sublinhar que este possui as suas próprias características, desenvolvidas ao longo da sua história, desde as mudanças ideológicas, alterações nas políticas educativas e da sociedade.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Estratégia e Método de Pesquisa

Essa pesquisa se propõe a compreender a percepção dos professores de ensino médio de colégios privados sobre as relações multilaterais que envolvem a liderança, relações entre líderes e liderados, relações que envolvem liderança e organização no contexto educacional e as relações que envolvem liderança e sociedade no contexto da comunidade escolar.

Em razão da natureza e da complexidade da temática da liderança, optou-se pela estratégia qualitativa de pesquisa. Pois, conforme Yilmaz (2013), o objetivo da pesquisa qualitativa é descrever e compreender o fenômeno estudado. Nesse estudo, as relações

multilaterais que envolvem a liderança na percepção de professores, capturando e comunicando as experiências dos participantes em suas próprias palavras, por meio de entrevistas.

Assim, na intenção de compreender e detalhar as percepções de um grupo de liderados, professores de ensino médio de colégios privados, sobre aspectos relacionados à liderança, a escolha pelo método qualitativo se tornou a mais indicada, porque o objetivo é condizente com uma pesquisa mais aprofundada e a abordagem qualitativa é especialmente eficaz para estudos deste tipo, no qual o pesquisador pode imprimir suas habilidades, necessidades, objetivos e interesses (Yilmaz, 2013).

A pesquisa tem a pretensão de analisar processo, contexto, interpretação, significado e compreensão por meio do raciocínio indutivo, por isso também ela se delimita como um estudo qualitativo (Yilmaz, 2013).

O método de pesquisa qualitativa selecionado foi o estudo de caso dos professores de ensino médio de colégios privados, de natureza descritiva, pois essa estratégia de pesquisa se concentra em compreender a dinâmica presente dentro de configurações e envolver projetos de caso único. (Eisenhardt 1989). Assim, o caso único eleito foi, portanto, focado na relação entre líderes e liderados e buscou-se captar e descrever a percepção dos sujeitos investigados.

A pesquisa descritiva, segundo Rudio (1985), está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, buscando analisar fatos e/ou fenômenos e fazer uma descrição detalhada da forma como estes fatos e fenômenos se apresentam no contexto de unidades educativas de ensino básico.

Para Yin (2010), as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas, sendo uma delas a entrevista. Nessa dissertação, definiu-se como técnica de coleta e análise de dados a entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada permite interação do pesquisador com o entrevistado, ela combina perguntas fechadas e abertas em que o candidato tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada Minayo (2010), o que se mostra como a opção mais adequada para esse estudo que busca, a partir da escuta, compreender os aspectos essenciais de um líder na percepção de liderados, professores de ensino médio em colégios privados.

3.2 Unidade empírica de análise e coleta de dados

A definição dos sujeitos de pesquisa se deu a partir do desejo de compreender quais as características de um líder são importantes na perspectiva dos liderados em unidades educativas

privadas. Por se tratar de investigação em escolas, a figura do professor se tornou o foco da escuta, como consequência, este foi o profissional eleito como sujeito de pesquisa, pois é partir de suas percepções sobre liderança relatadas nas entrevistas semiestruturadas que serão coletados os dados para análise.

A escolha pelo estudo de caso único se deve à tentativa de estender a teoria. O estudo de caso pode significar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria e ajudar a redirecionar investigações futuras em uma área inteira. (Yin, 2001) Nessa dissertação o caso utilizado será exclusivamente composto pelo grupo de professores. As entrevistas semiestruturadas, com base em um roteiro que visou responder aos objetivos específicos já apresentados, foram realizadas com doze professores de escolas privadas de quatro estados brasileiros (Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Distrito Federal). Sendo a pesquisadora diretora de escola, foi utilizada a sua rede relacional para a seleção dos primeiros entrevistados, que foram indicando outros potenciais participantes, técnica conhecida como bola de neve.

Na seleção dos respondentes, a busca se deu pela diversidade de perfis de professores, em termos de idade, experiência, formação, atuação em colégios diversos. Abarcou-se docentes que atuavam nos segmentos de ensino médio em Colégios privados. Foram utilizados os critérios: devem ter curso superior, devem estar há mais de um ano no Colégio e trabalhar exclusivamente como professor, ou seja, não exercer cargos de gestão. Foram escolhidos número próximo de entrevistados homens e mulheres.

Outro critério utilizado para seleção de respondentes foi a exclusão de professores de escolas públicas, por se tratar de funcionários com um vínculo empregatício diferente de colégios privados, o que abrangeria fatores que poderiam interferir na relação com a liderança.

Embora os professores entrevistados trabalhem em empresas diversas, estas não foram analisadas e, portanto, esse estudo se configura como um caso único, o caso dos professores de ensino médio privado.

2.3 Estratégia de análise de dados

A análise de dados foi feita ao mesmo tempo em que eles foram coletados, fazendo ajustes como a adição de perguntas extras na entrevista (Eisenhardt, 1989), ela se deu a partir

da análise de conteúdo, que consiste em examinar, categorizar, classificar e recombinar as evidências (Yin, 2001; Bardin, 2004) à luz do referencial bibliográfico.

Posteriormente, os dados foram classificados em três dimensões, individual, organizacional e societal (Mendes, Sant’Anna, & Diniz, 2021) e analisados à luz do perfil de liderança relacional presente na literatura, na tentativa de elencar as características importantes de um líder da área de educação que estejam presentes nas entrevistas e que sejam mais próximos à abordagem relacional (Eisenhardt, 1989).

No quadro 1 apresenta-se a caracterização dos respondentes referente ao sexo, faixa etária e tempo de experiência como professor.

Quadro 1 – Quadro de caracterização dos professores

ENTREVISTADO	SEXO	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ESTADO
E1	Masculino	66	37	MG
E2	Masculino	42	13	RJ
E3	Feminino	39	18	MG
E4	Feminino	42	7	MG
E5	Feminino	52	35	MG
E6	Masculino	50	31	RJ
E7	Masculino	40	20	MG
E8	Masculino	39	15	DF
E9	Feminino	33	8	BA
E10	Feminino	41	16	MG
E11	Feminino	37	21	MG
E12	Feminino	44	26	MG

Fonte: Resultados da pesquisa

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os professores entrevistados, com idades entre 35 e 66 anos, são de quatro estados diferentes, e das cidades de Belo Horizonte – MG, Nova Lima – MG, Contagem – MG, Sete Lagoas – MG, Paulo Afonso – BA, Brasília – DF, Rio de Janeiro – RJ. As disciplinas lecionadas por eles são Artes, Biologia, Educação física, Filosofia, Física, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

A duração média das entrevistas foi de 45 minutos, com variações de 30 minutos a 1 hora. Todas as entrevistas foram gravadas, por meio de áudio, e integralmente transcritas.

Para alcançar o objetivo proposto de compreender a percepção dos professores de ensino médio de colégios privados sobre as relações multilaterais que envolvem a liderança (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015), a análise de dados foi dividida em três dimensões: individual, organizacional e societal (Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021). Os achados classificados nas três dimensões foram analisados à luz da abordagem relacional e dos fundamentos da liderança relacional (Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015).

4.1 Dimensão individual

Em relação à primeira dimensão, a análise foi feita a partir das percepções que os liderados entrevistados têm sobre o que é ser líder, quais características, habilidades e comportamentos são importantes para que um diretor exerça a liderança, quais práticas de gestão são importantes para um diretor exercer a liderança e sobre como o perfil de um líder pode contribuir positivamente em sua satisfação com o trabalho. Também foi analisada a percepção dos liderados sobre a importância da gestão para a escola.

A percepção dos liderados sobre o que é ser líder se mostrou convergente. Foi possível perceber por meio dos relatos da maioria dos entrevistados que a concepção sobre líder está associada àquele indivíduo que, a partir de objetivos e metas definidas, conduz um grupo de pessoas, para alcançarem juntos esses resultados.

Para os entrevistados, o líder desenvolve a condução do grupo a partir do olhar do todo e criando pontos que alinhem a diversidade, ele estabelece uma unidade na equipe. Ele é capaz de juntar perspectivas diferentes e dar uma característica educacional para aquele ambiente escolar, ele traça metas e, a partir do conhecimento da diversidade do grupo, desenvolve estratégias para apoiar e acompanhar cada integrante. Essa percepção dos entrevistados é encontrada na literatura em Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017) e Uhl-Bien & Carsten (2018) que afirmam que o líder não é o único no processo de liderança, cabendo ao liderado um papel fundamental.

A fala do entrevistado 02 exemplifica essa questão: “líder é uma pessoa que vai escutar o grupo, que vai observar as necessidades, vai saber o caminho que vai ser melhor para todos, em equipe, seguirem, que vai ajudar todos a terem a sua melhor performance”.

Essa definição dada pelo entrevistado relaciona-se à abordagem relacional como exposto por Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien & Carsten (2018) e Silva, Filippim & Sant'anna, 2020 quando afirmam que o sucesso de um líder para com a organização não é atingido individualmente, mas sim a partir da construção relacional, pois líderes e liderados servem a um propósito comum, como um fenômeno gerado nas interações entre as pessoas que atuam no contexto.

Porém, mesmo que para eles o líder seja o condutor do grupo, todos os entrevistados concordam que, para ser líder, as estratégias para alcançar resultados devem ser estabelecidas com base na participação de todos e só assim o gestor, no caso desse estudo, o diretor escolar, é por eles considerado líder, o que vai ao encontro dos estudos de Uhl-Bien (2006), Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien & Carsten (2018) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), que consideram que liderança é um processo ou fenômeno relacional dinâmico, envolvendo líderes e liderados interagindo no contexto para coproduzir liderança e liderados.

Esse fato corrobora a ideia proposta nesta dissertação sobre liderança relacional em que a liderança pode ser caracterizada pelo interesse e preocupação com as pessoas e relacionamentos (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien & Carsten 2018, Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). O líder deve conhecer bem o grupo e é a partir da relação estabelecida que o gestor educacional passa a ser considerado líder pela equipe (Priyono & Anggorowati, 2020). Entendendo assim, para que esse fenômeno ocorra, é necessário que haja relação, como foi percebido nos dados:

O diretor, o coordenador, eles são figuras de respeito, mas eles também são figuras que me motivam, que me mostram o caminho, assim eles vão juntos construindo, uma construção compartilhada, como se eu também participasse, mas no fundo a gente sabe que a escolha cabe muito a eles, mas eu sinto que eu estou participando, então isso me motiva bastante, eu consigo compreendê-los, como se eu me colocasse no lugar deles, e eles no meu, e eu não sinto um embate, eu sei qual é o meu papel e sei o papel deles, não é uma mistura, não é uma perda dos limites, mas é uma compreensão empática de qual o papel do outro e a gente pode partilhar juntos (Entrevistado 07).

Ao contrário do que a literatura da área de educação sobre liderança traz em muitas publicações, identificando gestor, diretor e líder como sinônimos, os professores entrevistados têm clareza sobre a diferença entre os termos e suas percepções vão ao encontro das definições de líder presentes nos estudos da área de administração sobre a abordagem da liderança relacional, como definidos em estudos de Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), Uhl-Bien & Carsten (2018), e de Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021).

Os professores expuseram a necessidade de validação do gestor, de legitimação deste por parte dos liderados, para que ele seja considerado líder, o que está alinhado aos estudos de Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e de Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), que concluem que em uma posição de líder, no espaço de uma relação de liderança, o indivíduo deve, necessariamente, estar legitimado pelo liderado.

Foi muito relatado pelos liderados, ao analisarem suas experiências profissionais que os fizeram distinguir o gestor de um líder e a construção de suas concepções sobre liderança, aquilo que consideraram o oposto da liderança. Eles mencionaram práticas, posturas e conduções de gestores que impõem suas diretrizes; que não adotam uma comunicação efetiva com o grupo e nem estabelecem relações de confiança com ele; que tratam os professores de forma desrespeitosa, com falas rudes e exposição diante do grupo; que priorizam processos administrativos, números e os clientes em detrimento da equipe, aspectos abordados por Schyns & Schilling (2013), Braun (2017) e Braun, Kark & Wisse (2018), em suas pesquisas sobre liderança destrutiva.

Esses relatos coincidem com os estudos de Priyono & Anggorowati (2020), que consideram que a liderança, por meio de um longo processo, é capaz de evocar a paixão das pessoas, ou, inversamente (liderança destrutiva), torná-las deprimidas e ansiosas (Schyns & Schilling, 2013; Braun, 2017; Braun, Kark & Wisse, 2018). Frost (2006) também destaca que, quando há manifestações negativas de liderança muitas pessoas sofrem de esgotamento mental.

A importância da priorização das relações estabelecidas efetivamente com o grupo, citada pelos professores entrevistados, remete às definições propostas por Sant'Anna et al. (2015) e Silva, Filippim & Sant'anna (2020), para quem a liderança relacional estabelece uma relação de influência e mudança se o agente (líder) focalizar menos energia no desenvolvimento de mecanismos administrativos formais e mais no desenvolvimento de relações entre parceiros importantes.

Como consequência da condução dos diretores que não representavam um líder, os professores relataram desmotivação, falta de direção para o trabalho, falta de identificação com a escola e até mesmo o desejo de trocarem de emprego, como relatado:

[...] era aquilo pronto acabou, mas ele não justifica o porquê que você tinha que usar aquela metodologia de ensino [...] ele era totalmente impositivo e totalmente fechado a novas ideias e isso para mim marcou bastante ... foi até um dos motivos da minha saída de lá, e quando você argumentava você acabava sendo é prejudicado, aquelas coisas antigas mesmo, você argumentou então você já não serve mais, e você acabava sendo marcada, você acabava sendo prejudicado com isso, aí aquela imposição por medo (Entrevistado 04).

Em relação às características, habilidades e aos comportamentos que são importantes para que um diretor exerça a liderança, em todas as entrevistas a capacidade de ouvir e a habilidade de ser empático foram citadas como indispensáveis para um líder. Essas características coincidem com o perfil de um líder relacional, que para Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), Akram (2016) e Priyono & Anggorowati (2020), deve ser atencioso, ter visão sistêmica, relacionamento interpessoal, capacidade de comunicação, negociação e escuta.

Além disso, o conhecimento administrativo e pedagógico, a capacidade de confiar no grupo, a capacidade de ser flexível e a admiração dos liderados pelo líder se fizeram presentes. O conhecimento técnico do líder não compõe os estudos de liderança relacional, mas os demais apontamentos dos entrevistados são encontrados na literatura, como exemplificado por Cunliffe & Eriksen, (2011), Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Priyono & Anggorowati (2020), que consideram que o líder relacional deve possuir habilidades comunicacionais, inspiracionais e seja engajado no diálogo relacional.

A habilidade mais mencionada pelos liderados quanto à percepção deles sobre líder é a capacidade de escuta, o consequente diálogo e a comunicação, que se relacionam consistentemente ao perfil do líder relacional, como definido por Fairhurst & Uhl-Bien (2012); Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015); D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020), como aquele que possui habilidades de comunicação, negociação e escuta por meio da interação social. Todos os entrevistados relataram sobre a necessidade de serem ouvidos, de maneira sincera e interessada, pelo líder e sobre a importância dessa escuta para construção das estratégias coletivas da escola (Leithwood & Hallinger, 2002), como se vê nesta fala:

Tem muito diretor que eu já tive que jamais ouviu o grupo dele, a gente reunia, discutia, tinha ideias muito boas, mas chegava no diretor ele já tinha tudo do jeito dele, então a gente perdia o estímulo de criar alguma coisa, então eu acho essa uma característica fundamental e não ser uma pessoa autoritária. Eu acho que na educação você tem que ter muita flexibilidade, ter que aprender muito a ouvir. O diretor que está sempre ouvindo todo mundo ele aprende também, é importante ele entender que não é dono da verdade, é ver que ele vai ouvir muitas pessoas e ele vai tomar a decisão, então quanto mais informações ele tiver para tomar a decisão, a probabilidade de tomar uma decisão correta é muito maior (Entrevistado 01).

Os entrevistados ressaltaram, como se pode ver na fala acima, que a necessidade da escuta não está relacionada necessariamente à mudança de decisão do líder. Eles concordam que as escolhas serão do líder e não sentem necessidade de que suas opiniões sejam acatadas em todas as situações, mas o fato de serem escutados foi tido como importante para se sentirem

parte importante daquele ambiente educacional, coincidindo com o pressuposto de Leithwood & Hallinger (2002) e Akram et al. (2016), que relatam que, quando os líderes exibem liderança relacional na organização, eles estão fazendo com que os funcionários se sintam parte integrante da relação social dentro desta organização.

Essa análise é reforçada com a fala da entrevistada 03: “você se sentir ouvido, mesmo que a sua reivindicação não seja atendida, mostrar que tem um acolhimento dessa reivindicação, não é simplesmente ignorar, não levar em consideração o que você está dizendo”.

Os professores, portanto, consideram que ouvir os liderados favorece a compreensão do todo, por parte do líder, para a tomada de decisão mais acertada, coincidindo com Uhl-Bien (2006), Uhl-Bien & Carsten (2018) e Priyono & Anggorowati (2020) que consideram que a liderança se dá quando líderes e seus liderados conseguem desenvolver relações eficazes (parcerias), que resultem em mútua influência. Nesse caso, o sujeito é o indivíduo e o objeto, a relação.

Cabe ressaltar que os professores, ao tratarem sobre a escuta, incluem nesse processo a necessidade de escutar os demais empregados da escola como parte do grupo de liderados, o que vai ao encontro da ideia proposta por Day (2000) e D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna (2020) de que o desenvolvimento de liderança se concentra em um processo que envolve inerentemente vários indivíduos, entre eles líderes e liderados e, mais ainda, ao encontro dos pressupostos da liderança relacional e de suas relações multilaterais, que não se resumem a líder-liderado, mas também a pares e a outros atores, outras pessoas dentro das organizações (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015).

Nesse sentido, a maioria dos entrevistados ainda acrescentou que, após ouvir os liderados, as decisões devem ser do líder mesmo, que ele deve ter segurança e um posicionamento firme para as tomadas de decisões e que isso reflete positivamente no grupo, que sente que está sendo liderado por alguém que tem a visão do todo e escolherá o melhor caminho para todos. Esse entendimento considera a definição de Uhl-Bien (2006), em que a perspectiva relacional muda o foco da dinâmica individual para a dinâmica coletiva e a de Cunliffe & Eriksen (2011), em que o líder se mantenha moralmente responsável perante os outros.

A percepção clara dos liderados sobre a capacidade e segurança de tomada de decisão do líder, após ouvir os liderados, está de acordo com Uhl-Bien (2006), Uhl-Bien & Carsten (2018), Cunliffe & Eriksen (2011), Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Priyono & Anggorowati (2020) que destacam que os papéis de líder e liderado devem ser relacionalmente

reconhecidos e validados pela outra parte.

A necessidade de comunicação também foi destacada por todos os entrevistados (Akram et al., 2016). Os liderados relatam que, além da escuta, é necessário que haja comunicação na relação líder e liderado, para que eles tenham ciência sobre as diretrizes da escola, sobre as metas e objetivos, sobre a linha pedagógica e sobretudo para terem segurança de que estão desempenhando suas funções atendendo às expectativas da escola.

Esse entendimento dos entrevistados é identificado na abordagem relacional, que considera que a liderança ganha legitimidade e produz resultados por meio dos processos de construção social e práticas emergentes que refletem entendimentos comuns a partir das relações (Uhl-Bien, 2006; Ospina, Kersh & Quick, 2014; Sant'Anna et al., 2015 e Silva, Filippim & Sant'anna, 2020), e certamente a comunicação é um destes processos, uma comunicação que vá além da mão dupla líder-liderado, como elucidado pelo entrevistado 02:

Eu acho que a boa liderança se comunica. E isso é muito incomum. Nas escolas, é comum o diretor te chamar em um canto [...] e fala pelo corredor. Não merecia ser uma instrução, merecia ouvir minha opinião, né pra eu poder debater e não é feito nada disso, hoje em dia tem o *WhatsApp*, não é? Pior do que o corredor é o *WhatsApp*, tem que ficar atento ao grupo da escola, porque uma coisa muito importante pode ter sido ser “cuspida” ali, se você não é um cara atento ao grupo você se perde (Entrevistado 02).

Os entrevistados relataram que serem ouvidos estreitam as relações com o líder, traz satisfação e segurança para o trabalho deles, encorajando-os a criarem e inovarem em suas práticas e se sentirem à vontade para sugerirem propostas, contribuições e melhorias para o Colégio, o que afeta positivamente nos resultados dessa instituição. Esse ponto de análise é sustentado na literatura sobre liderança relacional. Para Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Sant'Anna (2021), esta desvela novas oportunidades para a construção e sustentação de contextos capacitantes em especial, orientados à criação e inovação, o que é ratificado por Price (2012), que atesta como a relação dos diretores com a equipe explica a variação nos níveis de satisfação, coesão e comprometimento dos profissionais da escola.

Sendo assim, a percepção desses liderados corrobora o estudo de Cunliffe & Eriksen (2011), Price (2012), Price (2015), Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, (2015) e Akram (2016), Bush (2019) e Priyono & Anggorowati (2020), que afirmam que na liderança relacional não basta apenas a possibilidade de criar oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo, deve se considerar também os tipos de relacionamentos entre as pessoas, a necessidade de ser respeitoso, estabelecer confiança e que as pessoas sejam capazes de

expressar-se.

O que foi dito pela maioria dos professores é que, quando trabalharam com gestores, considerados líder para eles, o trabalho se tornava mais prazeroso, eles tinham vontade de desenvolvê-lo cada vez melhor para contribuir com a escola, atender às diretrizes do líder e não o decepcionar o que foi dito por Price (2012), Akram et al. (2016) e Priyono & Anggorowati (2020) e confirmado no trecho da entrevista:

[...] estava muito nesse cenário de liderança negativa, a gente acabava ficando desmotivado, era simplesmente ordem, e de repente mudou a liderança completamente, e a gente... sabe quando você tem o brilho nos olhos novamente, isso é querer fazer é... nossa é, eu nunca tive essa possibilidade de falar, de fazer, de participar, eu simplesmente cumpria ordem ... isso mudou muito a nossa perspectiva de trabalho lá, quando a gente teve uma liderança mais humana, uma liderança que tratava a gente no mesmo nível, dava poder, dava espaço (Entrevistado 08).

[...] a gente ficava com a sensação de que a gente ia para fazer na escola acontecer, inclusive essa foi a escola que eu sempre priorizei, esses eventos chatos que tem de escola sabe? Eu não faltava a nenhum porquê... inclusive eu sempre tinha alguma coisa que eu tinha criado e que ia acontecer lá, sabe... (Entrevistado 02).

É importante ressaltar como a percepção dos professores sobre o líder, a partir das relações estabelecidas, interferem na qualidade do trabalho e no envolvimento dos liderados. Um mesmo profissional pode apresentar resultados e posturas diferentes influenciado por sua interpretação da relação com o líder, achado de pesquisa que encontramos também na literatura sobre liderança relacional. Como relatado por Yukl (2013) Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017), a teoria da liderança relacional considera o indivíduo dentro da dinâmica do coletivo, partindo-se da premissa que a liderança é emergente e inseparável do contexto em que é exercida.

Nesse aspecto, também encontramos embasamento nas autoras Uhl-Bien & Carsten (2018), que salientam não ser possível compreender plenamente a liderança sem incluir o papel dos liderados no processo de liderança, pois, como lembram também Endres & Weibler (2017), as pessoas não agem independentemente como indivíduos autocontidos, mas em relação aos outros e inseridos no contexto.

A convergência encontrada na fala dos professores sobre a percepção deles sobre liderança coincidem com a proposição de Uhl-Bien (2006) e Yukl (2013), Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017) que afirmam que a liderança pode ser mais bem compreendida quando se entende que ela enfatiza resultados a partir de como os líderes são percebidos como líderes,

e como isso pode afetar o desempenho de uma organização.

Alguns relatos abordaram que os professores formam uma classe com certa vaidade, por lidarem com a construção do conhecimento, com a formação de outras pessoas. Em contrapartida, foi relatado que, quando o líder estabelece relações respeitadas com eles, eles se sentem à vontade para não terem que saber tudo, para trocar dúvidas, conhecimentos e para pedirem apoio naquilo que têm dificuldade, se despoando da vaidade e buscando aprimorar seus conhecimentos e práticas da maneira que for necessário (Price, 2012; Price, 2015; Stephens & Carmeli, 2017).

Esses relatos coincidem com as proposições de Yukl (2013), que afirma que a dimensão relacional da liderança favorece o aumento da confiança nas redes multilaterais de relações dentro das organizações, o que, além de fortalecer os laços de confiança, contribui positivamente para a satisfação com o trabalho. Essas conclusões também foram apresentadas nas pesquisas sobre liderança em unidades educativas de Price (2012), Price (2015) e Priyono & Anggorowati (2020).

Essa análise das falas dos entrevistados reforçam a importância das relações sociais dentro de uma organização, realizadas por meio do nível de compartilhamento de informações dos membros, confiança compartilhada e orientação de objetivos coletivos (Price, 2012; Yukl, 2013; Price, 2015; Akram et al. 2016 e Priyono & Anggorowati, 2020).

A segunda habilidade mais mencionada pelos liderados foi a empatia, que tem tudo a ver com a liderança relacional, com a capacidade de se colocar no lugar do outro, que favorece o desenvolvimento da escuta e, conseqüentemente, uma comunicação de várias vias (Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna et al., 2015; Silva, Filippim & Sant'anna, 2020). Alguns entrevistados fizeram questão de mencionar que essa habilidade não foi escolhida por questões de modismo, mas pela real capacidade de se colocar no lugar do outro, de ser ter uma visão mais humana (Quick, 2014; Akram et al., 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Os professores relataram que no ambiente escolar há uma série de preocupações com o aluno, com a satisfação das famílias em relação à educação dos filhos, com a saúde financeira da escola, com a introdução de novas metodologias e que sentem que eles, muitas vezes, não são considerados nessas preocupações, como se pode depreender na seguinte fala:

[...] entre os professores, essa é uma fala comum, que todo mundo se preocupa com os alunos, tem que ter o cuidado na fala, tem que ter o cuidado da tratativa, tem que ter né, com a família. Agora, o professor... o cuidado com ele é.... eu não sei se gente parece que é de pedra... e nós estamos muito sensíveis, nós estamos

adoecendo muito e a gente percebe que, entre os professores, a cada dia que passa são mais problemas, inclusive de saúde, que os professores estão enfrentando, assim não só problemas... estão adoecendo mesmo... de infecção urinária, a imunidade parece que está baixando, a qualidade de vida tá... depois da pandemia piorou bastante (Entrevistada 11).

Os entrevistados apontaram que o líder deve se colocar no lugar deles, que deve ser capaz de entender que o professor lida com uma diversidade de situações em sala de aula e fora dela, fruto das necessidades inerentes à docência, à diversidade de perfis de alunos, às demandas do Colégio, aos trabalhos complementares da profissão que são desenvolvidos em suas casas, como planejamento, estudos complementares, lançamentos de notas, frequências, atualizações em recursos tecnológicos, e que, como todo profissional, eles também tem uma vida pessoal:

E tem alguns problemas pessoais que podem interferir... Todo mundo tem uma questão... “ahhh esse aluno ele tem... coitado a mãe dele morreu, o pai dele se separou, fulano...” agora você parece que não tem problema, professor não tem problema, então se ele tivesse separado ele tem que dar aula sorrindo, se ele tiver com o filho com o problema ele tem que passar por cima disso e trabalhar sorrindo, ele não pode nem mostrar instabilidade, muitas vezes, porque senão ele é mal visto, não tem controle emocional, então eu acho que tem que ter esse olhar com a gente, esse cuidado com o professor (Entrevistada 11).

Levando em conta esses depoimentos, os professores consideram que o líder deve ser capaz de se colocar no lugar deles (o exercício da empatia) e ter uma visão mais humana (Quick, 2014; Akram et al., 2016; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, 2020; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021), respeitando-os, compreendendo suas necessidades, prestando apoio no que precisarem, facilitando o trabalho e propondo soluções que levem o professor em conta, o que tem estreita relação com a liderança relacional (Uhl-bien, 2006; Sant’anna et al., 2015; Silva; Filippim & Sant'anna, 2020).

Essa percepção dos professores entrevistados coincide com estudos de Leithwood & Hallinger (2002) e de Bush (2019), que afirmam que, quando professores vivenciam ambientes nos quais são empoderados e tratados com respeito, tornam-se mais envolvidos no cumprimento dos objetivos da escola, o que sugere a necessidade de uma liderança mais relacional na educação, na linha da seguinte fala:

Empatia: o líder que se coloca no lugar do professor; ele tem bastante chance de manter na escola, muitos gestores não sabem mesmo o que está acontecendo ali dentro da sala de aula, então quando um gestor me chama e pergunta “como está a sua turma?, quais têm sido os seus desafios no primeiro ano?” ele está me ganhando,

ao passo que quando ele fala comigo, “olha essa turma precisa alcançar isso... isso... e isso, você não pode é dar mole para eles, porque eles têm que chegar nisso”, olha você não tá nem vendo o que está acontecendo lá, você não tem ideia... (Entrevistado 02).

Os depoimentos dos entrevistados convergem com os estudos de Akram et al. (2016), que relatam que líderes que desenvolvem um comportamento relacional com os liderados, ou seja, sendo inclusivos, capacitando, cuidando, tendo visão e ética, acabam por ensinar os liderados a demonstrar empatia com outros membros da organização e a construir relacionamentos eficazes (DiPaola, Tschannen-Moran & Walther-Thomas, 2004; Uhl-bien, 2006; Sant’anna et al., 2015; Silva; Filippim & Sant’anna, 2020).

Ainda referente à primeira categoria de análise, a confiança gerada a partir do conhecimento técnico, tanto administrativo quanto pedagógico, bem como a partir da transparência e clareza nas relações, foram relatados pelos liderados como essenciais para que um diretor exerça a liderança, o que vai ao encontro da perspectiva relacional, que considera que a liderança ganha legitimidade e produz resultados por meio dos processos de construção e influência social e práticas emergentes que refletem entendimentos comuns, interação recíproca e dinâmica entre líderes e liderados (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Ospina, Kersh & Quick, 2014; Price, 2015; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Bush, 2019).

Em relação ao conhecimento administrativo, os professores relataram que é muito importante o diretor (que está no papel de liderança) ter propriedade técnica de todos os processos do colégio, gestão de pessoas, área financeira, secretaria, legislação, recursos materiais, atendimento, segurança escolar, dentre outros.

Na visão deles, esses pontos trazem segurança para o corpo docente, que confia que a escola está sendo bem gerida, está bem-organizada e eles podem se ocupar somente com a docência, aspectos presentes na liderança relacional, que abarcam o compartilhamento de informações entre os membros, confiança compartilhada e relacional e orientação para objetivos coletivos (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Price, 2015; Akram et al. 2016; Bush, 2019). Isso fica bem claro no relato do entrevistado 08: “é um cara que se preocupa em resolver [...] para que a gente possa simplesmente pensar na questão de sala de aula”.

Os entrevistados consideram fundamental que o líder tenha conhecimento pedagógico, que seja capaz de orientar a equipe docente em relação à linha pedagógica da escola, proporcionar formação, propor aprimoramentos em suas práticas com base em fundamentações sobre processos de ensino aprendizagem, didáticas, resolução de conflitos socioemocionais, intervenções e adaptações para alunos com deficiência e transtornos.

Embora o conhecimento técnico, seja ele administrativo ou pedagógico, não estejam diretamente ligados à abordagem relacional por não ser dado foco às características individuais do líder (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015), foi possível perceber, pela fala dos professores, que esses conhecimentos são importantes na medida em que são aplicados levando-se em conta o todo, por meio das relações estabelecidas, de trocas, de apoio, de orientações e formações, resultando no fortalecimento da confiança e da segurança para o desempenho das atividades profissionais (Price, 2012; Price, 2015; Priyono & Anggorowati, 2020).

Comparando tais achados com a literatura sobre liderança relacional, constata-se que o conhecimento técnico, seja ele administrativo ou pedagógico, não está diretamente ligado à abordagem relacional da liderança, que prioriza a análise das relações e não dos atributos individuais do líder (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Rezende, 2016). A importância deste conhecimento técnico, que não foi encontrada na literatura específica sobre liderança relacional, foi identificada no estudo de Rezende (2016) como a característica considerada mais essencial no processo de liderança na perspectiva dos liderados, tanto com funcionários do chão de fábrica quanto com profissionais altamente qualificados (Lima et al., 2019).

O conhecimento do líder atrelado às relações com os liderados e a consequente confiança gerada é confirmada por Price (2012), Price (2015), Oliveira & Carvalho (2018) e Bush (2019), que afirmam que enfrentar os desafios entre diretores e professores pode depender do desenvolvimento da confiança relacional. Uhl-Bien (2006), Mendes, Sant’Anna & Diniz (2021) afirmam que a dimensão relacional da liderança pode favorecer o aumento da confiança nas redes de relações dentro das organizações, o que é elucidado nos seguintes relatos:

Nós não somos pedagogos, né, e a linguagem pedagógica para a gente às vezes, muitas vezes, é incompreensível, então o meu líder imediato é um pedagogo né, que me acompanha, [...] a questão da aprendizagem, a gente precisa desse acompanhamento porque atualmente são diversos tipos de transtornos, distúrbios, que comprometem a aprendizagem e nós não somos habilitados para trabalhar com essas questões (Entrevistada 11).

[...] eles são peças fundamentais para o nosso crescimento, nossa evolução em sala de aula, para que o nosso trabalho seja desenvolvido com clareza, com objetividade, e também com bons resultados né, então se eles trazem essa parceria, essa ajuda, entendeu, é essa força que a gente precisa, acredito que nosso trabalho flua com mais facilidade (Entrevistada 10).

[...] tem gestor que chega para mim fala assim: “faz a prova adaptada da aluna tal e

tem que ficar pronta tal dia”, desculpa eu te perguntar o que é prova adaptada, porque na época que estudei não tinha isso, você pode me ajudar? “procura no Google” [...] agora quando ele fala comigo “vamos estudar aqui comigo a prova adaptada, porque tem uma galera que vai precisar que tem déficit de atenção, eu vou te dar aqui um artigo para você ler” é a pessoa que me municia de informação e que lembra que eu sou um ser humano que precisa de ajuda para executar o seu trabalho (Entrevistado 02).

O que se destaca nessas falas vai além do conhecimento técnico para o desempenho da função do líder. Como relatado por Uhl-Bien (2006), Cunliffe & Eriksen (2011), Price (2012), Price (2015) e Akram et al. (2016), na liderança relacional é grande a importância de estilos de comportamento que são orientados para o relacionamento ou comportamentos focados no desenvolvimento de relações entre líderes e liderados de alta qualidade e confiança (Leithwood & Hallinger, 2002; Gurr, 2015; Oliveira & Carvalho, 2018).

Percebe-se também que os liderados consideram a transparência e a clareza na gestão e nas relações como aspectos essenciais no fenômeno da liderança. Os liderados relatam que o líder, ao estabelecer relações transparentes e com clareza, alcança a confiança de seus liderados, o que é pressuposto na liderança relacional (Uhl-Bien, 2006, Cunliffe & Eriksen, 2011; Akram et al., 2016), cria um ambiente com certa previsibilidade que fortalece a segurança dos professores em suas práticas e condutas, como exemplificado na fala do entrevistado 07:

[...] eu sei o que ele quer, eu sei o que ele espera de mim, eu sei como ele organizou, eu consigo entender como ele recrutou os profissionais, o que ele preza como escopo da escola ... eu acho que essa clareza pra mim é muito importante assim, então não pode ser uma zona cinzenta, eu posso ter liberdade de ação pedagógica, de escolha de temas, de hora de prova, eu acho que isso não é um problema, eu tenho que ter uma certa previsibilidade, que aí... É que o dia a dia da sala de aula ele é imprevisível, e as situações elas não são todas colocadas no manual, então tenho que mais ou menos entender como é que a gestão da escola funciona (Entrevistado 07).

Os professores relataram também que a transparência e a clareza do líder em sua gestão (Akram et al., 2016) fazem com que eles conheçam a realidade do colégio, seus objetivos e metas, se alinhem às necessidades e expectativas da instituição, além de criar certa unidade para a equipe de maneira que eles possam participar e colaborar para o alcance dos resultados. Podendo estes aspectos também serem considerados uma consequência da liderança relacional (Ospina, Kersh & Quick, 2014).

Nesse sentido, a percepção dos professores vai ao encontro de Gurr (2015), que relata que líderes escolares bem-sucedidos são centrados nas pessoas, mantêm relações e

envolvimento ativo com outras pessoas para chegar a um consenso sobre o que uma escola deveria fazer e são sensíveis ao contexto, eles ajustam suas respostas ao contexto e à cultura em que lideram para otimizar o sucesso escolar. Essas outras pessoas, o contexto e a cultura organizacional e mesmo a cultura local (em relação às características e valores da comunidade que a escola atende), são fatores essenciais da liderança relacional, conforme a literatura indica (Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Sant'Anna et al., 2015).

Os relatos dos professores confirmam os estudos de Takahashi & Sarsur (2012); Costa & Castanheira (2015) Gurr (2015) e Oliveira & Carvalho (2018), que afirmam que quanto mais forem similares as visões da liderança e dos liderados, mais serão facilitados os caminhos da consecução dos objetivos e estratégias estabelecidas pelo grupo dirigente.

Em relação às práticas de gestão que são importantes para um diretor exercer a liderança, os professores destacaram a capacidade de o líder gerir pessoas e a organização, bem como a objetividade em relação às metas da escola e a compreensão da necessidade de tempos para planejamento e investimento em formações e no desenvolvimento profissional dos liderados:

O principal é ele saber que ele está trabalhando com pessoas, pessoas que também têm as suas limitações, pessoas que têm as suas vontades, que eu falo assim de estar ajudando, então eu acho que ele tem que entender principalmente que ele está trabalhando com pessoas, não é? (Entrevistada 04).

[...] conhecer o trabalho de todos os profissionais daquela escola, [...] tem que conhecer todo tipo de trabalho, cada segmento que é feito, conhecer bem os profissionais que ele tem com ele, conhecer o pensamento dessas pessoas, como elas pensam... para saber se existe empatia entre o caminho que ele quer levar a escola e as pessoas que estão ali trabalhando. [...] então tem que saber aonde quer chegar pra saber com que grupo que você tem que trabalhar, qual a minha meta? O que eu quero para minha escola? Que tipo de escola que eu quero? Que tipo de profissional que eu quero ter ali? Se aquelas pessoas que trabalham ali... Por isso que falo que é importante conhecer individualmente o trabalho do professor para saber se o trabalho dele é compatível com o que você quer para a escola. (Entrevistado 01).

A gestão de pessoas foi relatada pela maioria dos professores como a prática de gestão mais importante para um diretor exercer a liderança, o que coincide com a definição de líder relacional proposta por Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Silva, Filippim & Sant'anna, (2020) que consideram que tal líder pode ser definido como aquele que focaliza mais suas energias no desenvolvimento de relações do que no desenvolvimento de mecanismos formais de gestão.

Os professores relataram práticas de gestão de pessoas que envolvem o conhecimento do grupo, aprendizagem organizacional, desenvolvimento de pessoas e de equipes. Embora a literatura de liderança relacional não apresente especificamente questões ligadas às necessidades de formação profissional (Rezende, 2016; Lima et al., 2019), o fato de os professores apresentarem esse ponto como importante pode sim ser atrelado à abordagem relacional, pois origina-se de uma demanda do contexto educacional que pode ser percebida e atendida a partir do olhar do líder para as necessidades do grupo, ampliando aqui as conclusões relacionadas à área de liderança educacional. (Price, 2012; Price, 2015)

Nesse sentido, a reflexão ora citada pode ser confirmada por Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto (2015), Sant’Anna & Diniz, (2016), Uhl-Bien & Arena (2018), Silva, Filippim & Sant’anna (2020), Mendes, Sant’Anna & Diniz (2021), que afirmam que a liderança relacional visa compreender o fenômeno da liderança de forma mais ampla e sistêmica e que, por meio dela, é possível estudar a realidade invisível das relações existentes nos atores envolvidos no processo de liderança e, por consequência, a interpretação das necessidades de um contexto em que a liderança acontece.

Nas respostas dos professores, não foram expostas como importantes as práticas de gestão diretamente ligadas a processos administrativos (Uhl-Bien, 2006, Miranda, 2015; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Embora eles tenham a dimensão que esses processos sejam de extrema relevância para o funcionamento de um Colégio, ficou claro que eles não se identificam com a gestão administrativa escolar e que, quando ela se mistura ao papel docente, isso provoca incômodo, como relatado pelo entrevistado 07:

O professor, em certa medida, pode ser colocado como um parceiro dessas questões sim, assim, “eu vou te informar que está acontecendo isso, eu vou te informar que eu estou aqui como um gestor, eu tenho que dizer que eu preciso ter alunos para pagar a sua mensalidade, a mensalidade paga os salários” eu entendo, compreendo, agora é não confundir as coisas, porque se eu confundo as coisas eu não vou lá para dar aula, eu vou lá para captar cliente, é isso exatamente. E tem muitos sistemas de ensino que estão levando esses facilitadores, para poder ter esse tipo de controle e colocando isso na mão do professor, então você tem que fazer o controle de nota, a média de nota, onde que esse aluno tá, você vai começando a fazer uma análise de dados, para poder... seu o aluno vira quase que... ele deixa de ser pessoa e vai virando dados, para poder ser medido, ele vira um produto, e isso me incomoda! (Entrevistado 07).

Essa percepção dos professores vai ao encontro da abordagem relacional que tem ênfase nas relações e na compreensão do construto liderança como distinto do mero construto gestão e atribui importância à investigação dos fatores intervenientes na dinâmica em que a liderança

é exercida (Uhl-Bien, 2006, Miranda, 2015; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

Sobre a análise de como o perfil de um líder pode contribuir positivamente em sua satisfação com o trabalho, a maioria das respostas foi diretamente ligada às relações estabelecidas entre líder e liderado. Os entrevistados citaram como importante: ser elogiado e criticado de maneira construtiva; envolvimento do líder com o trabalho desenvolvido por eles e com a rotina da escola; personalidade “carismática, educada”; e que considera a opinião da equipe. As seguintes falas são emblemáticas:

[...] mas em algumas situações você tem que tomar a decisão, e às vezes que não é bem visto não é porque tem que partir... ele parece mais um chefe do que um líder não é, tudo... a decisão sempre tem que ser dele, ele tem que decidir, ele que tem que autorizar, é ele que tem que definir, em trabalho em equipe eu não vejo que é desse jeito, então líder ele tem que acompanhar, na minha opinião, tem que acompanhar a equipe, estar sempre pronto para ouvir, chamar para um *feedback*, eu acho importante o líder que faz um *feedback*, e se ele for uma pessoa, que é empática né, que respeita os outros, que respeita o trabalho (Entrevistado 12).

Quando a pessoa te trata com respeito, quando a pessoa te trata bem, quando a pessoa te dá é... poder para fazer, poder para decidir, só acaba criando admiração. Quando você tem um tratamento legal, você acaba admirando a pessoa, você percebe que ela estava numa posição superior porque ela tem um cargo de liderança, mas que ela não usa disso para te diminuir, para te tratar mal, para te humilhar para te... a gente teve um diretor lá que era um negócio absurdo, de você perder a vontade de trabalhar, de querer fazer, você começa simplesmente a trabalhar pra receber um salário, vou lá faço meu papel, recebo o salário... Mas quando você está num ambiente que a pessoa te empodera, você quer desenvolver coisas, você quer cumprir algum papel fazendo um diferencial, eu quando eu vou trabalhar hoje eu não vou pensar no salário, vou porque tem alunos que eu preciso formar, que preciso ensinar, então você muda a percepção que você tem do seu trabalho, [...] e onde você sabe que o seu líder confia no que você está fazendo, eu tenho um comprometimento com o líder, porque você não quer decepcionar esse líder, não quer pisar na bola, porque ele te dá todas as possibilidades para você exercer um trabalho (Entrevistado 08).

[...] agora você tem uma pessoa que sabe conversar, sabe cobrar, nossa você vai fazer de tudo para nunca decepcionar, você sempre tentar fazer a coisa da melhor forma possível (Entrevistada 09).

A última pergunta da dimensão individual referiu-se à importância da gestão para a escola do ponto de vista dos professores. Os achados revelam a unanimidade da percepção dos entrevistados como a gestão sendo muito importante para a escola:

Extremamente importante para escola, a gente precisa ter esse apoio da gestão também em alguns assuntos, não é? É... para direcionar a gente, né? Como eu já falei várias vezes, né? No que tem que ser feito e até para solucionar algumas coisas que não estão na mão do professor né? Por exemplo, o setor pedagógico mesmo que é uma parte da gestão. Eu não tenho formação pedagógica para lidar com alguns assuntos, então eu não sei como agir, eu vou agir com o coração, até mesmo com emoção dependendo do caso, então a gente precisa ter a gestão para estar dando essa ajuda pra gente, né? (Entrevistada 04).

- É essencial né? Sem uma boa gestão na escola não vai para a frente não, aí cada um vai para seu lado, cada um faz o que quer (Entrevistada 03).

- No mundo hoje que a gente está vivendo você precisa ter uma gestão porque... o mundo vai se profissionalizando, então você precisa ter um uma certa organização, por mais que volte naquela discussão ahhh escola na empresa e tal, mas a escola precisa gestão, as coisas não podem caminhar soltas, [...] o planejamento prévio, me fez pensar muito, leva à expertises, não só o planejamento da aula, mas todo um planejamento estratégico da instituição para você melhorar, para você crescer, um planejamento prévio, então acho que a gestão no mundo de hoje ela faz parte. Só não acredito muito que ela tem que às vezes interferir tanto numa sala de aula, como a gente vê algumas redes, eu não acredito naquela coisa engessada, a gestão é importante, mas ela tem um lugar dela, tem um espaço dela, mas não pode interferir tanto na parte pedagógica (Entrevistado 08).

Tem que ter, tem que ter, a gestão é fundamental, nós precisamos de uma liderança, uma liderança forte, uma liderança firme, alguém que a gente possa confiar, alguém que nos dê respaldo, alguém que é... nos apoie, nós precisamos, nós precisamos de um de um líder, é o alguém que é nossa referência, nosso ponto de equilíbrio, a gente precisa conhecer o líder, é fundamental (Entrevistada 11).

- Imprescindível sabe, imprescindível, porque são muitos aspectos, não é? Que precisam ser observados é e aí a gente enquanto professor a gente tá ali é... vamos dizer, fazendo a gestão da nossa aula, [...] cada professor está cuidando da sua sala, mas quem está cuidando do todo é o gestor, não é? É o gestor que vai estar à par de tudo que está acontecendo na escola, de tudo o que está acontecendo fora da sala de aula, né? Não só observando, mas é... entendendo tudo o que está acontecendo e tomando as devidas providências (Entrevistada 05).

Mesmo diante do discurso dos professores sobre a mistura dos processos administrativos com as responsabilidades da docência, mesmo com os avanços dos processos de gestão escolar interferindo nas responsabilidades adicionadas às rotinas dos professores, mesmo que os professores tenham anos de experiência como docentes das disciplinas que lecionam e tenham domínio de conteúdo e práticas de sala de aula, ainda assim todos os entrevistados relatam ser a gestão indispensável para a escola.

Coincidindo com as pesquisas de Price (2012) e Price (2015) sobre liderança relacional em unidades educacionais, os entrevistados reconhecem e validam os papéis da gestão escolar,

desde os processos administrativos até os pedagógicos que interferem diretamente em seus trabalhos.

Aqui cabe ressaltar que, uma das justificativas para a escolha de professores de ensino médio como entrevistados dessa pesquisa foi determinada pelas possíveis interferências que formações diferentes entre professores e diretores escolares poderiam provocar na relação líder e liderado, pois como relataram Oliveira & Carvalho (2018), as pesquisas têm enfatizado a relevância da relação entre o diretor da escola e os professores para melhoria do desempenho escolar (Hulpia, Devos & Keer, 2011; Jackson & Marriot, 2012; Price, 2012), corroborando a importância de investigar como os professores percebem e se relacionam com a liderança do diretor.

Normalmente, o diretor escolar possui graduação em pedagogia, sendo ele um profissional generalista e os professores de ensino médio são profissionais especialistas graduados na área em que lecionam. Esses saberes diferentes poderiam provocar mais divergências do que se a pesquisa fosse dada com professores dos segmentos de Educação Infantil ou Fundamental 1, em que a formação de Diretores e professores normalmente são as mesmas, a graduação é em pedagogia.

Essa hipótese não interferiu na percepção dos professores de ensino médio. As respostas dadas por todos os entrevistados indicaram que os professores não só consideram muito importante a gestão escolar, como também sentem necessidade e desejam o apoio e o acompanhamento dessa gestão (Price, 2012; Price, 2015). Eles reconhecem a importância dos papéis da gestão que envolvem a área administrativa, valorizam esse processo, consideram que essa parte da gestão escolar é muito trabalhosa, demanda muito tempo de dedicação e muita responsabilidade do Diretor.

Nesse ponto confirmamos a afirmação de Versiani, Caeiro & Carvalho Neto (2017) sobre a pertinência de trazer a perspectiva do liderado também como objeto de pesquisa, para que suas impressões preencham a lacuna entre o ideal discursivo, apresentado pelo líder e a prática realizada, sob a perspectiva dos liderados e sua importância no processo de liderança (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Ford & Harding, 2018 e Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Os achados da análise da dimensão individual coincidem com o perfil de líder destacado na abordagem de liderança relacional apresentada nessa dissertação, que conforme Sant'Anna & Diniz (2016), Uhl-Bien & Arena (2018), Silva, Filippim & Sant'anna (2020), Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), deve ter visão sistêmica, relacionamento interpessoal, comunicação, negociação e escuta, capacidade de articulá-los por meio de dispositivos que possibilitem a construção de ambiências organizacionais saudáveis, favoráveis à inovação,

vitalidade e sustentabilidade.

4.2 Dimensão organizacional

Quanto à segunda dimensão de análise, a organizacional, foram analisadas as características de um perfil de líder que contribuem positivamente com o desenvolvimento da identidade da equipe com a escola e a sobre a possibilidade de a liderança escolar ser capaz de promover uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a autonomia dos docentes.

Para que a identidade com a escola seja fortalecida, a maioria dos professores relatou a importância do líder ser capaz de integrar a equipe e, a partir do conhecimento do perfil de cada liderado, criar conexões entre eles para as trocas e fortalecimento do grupo e de suas práticas, o que geraria um ambiente saudável para se trabalhar, fator também considerado pelos entrevistados como capaz de fortalecer a identidade da equipe com a escola.

A percepção dos liderados entrevistados coaduna com a liderança relacional (Uhl-Bien, 2006) conforme salientada por Price (2012), Gurr (2015), Price, 2015, Priyono & Anggorowati (2020) que lembram que, embora haja uma obrigação de os diretores exercerem de fato a liderança, liderar uma escola requer um esforço colaborativo e alinhado de todos, envolvendo a interação de diversos atores para além da relação líder-liderado (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien et al., 2014; Uhl-Bien & Carsten, 2018) mesmo sendo os diretores normalmente detentores de papéis simbólicos importantes.

Geralmente, os diretores, são os principais criadores de sentido em suas comunidades, onde acontecem relações multilaterais (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst; Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015), entre professores liderados, funcionários da escola, alunos, pais de alunos, demais familiares de alunos, eles têm o cuidado de envolver a comunidade escolar no estabelecimento de uma visão compartilhada convincente (Gurr, 2015; Price, 2015, Priyono & Anggorowati (2020).

Na dimensão organizacional foi possível perceber uma linha de raciocínio semelhante por parte dos professores entrevistados, em que os aspectos que fortalecem a identidade com a escola encontram-se ligados uns aos outros.

Para os entrevistados, o líder deve conhecer bem os liderados e o trabalho desenvolvido. A partir desse conhecimento, ele favorece a promoção da integração da equipe e o desenvolvimento dos profissionais em suas individualidades.

Quando os objetivos da escola são compartilhados de maneira clara com o grupo, os profissionais se sentem mais seguros, apoiados, valorizados e à vontade para contribuírem com

o desenvolvimento do Colégio. Esses fatores, que coincidem com os estudos de Sammons, Hillman & Mortimore (1995), Leithwood & Hallinger (2002), Day, et al. (2008), Sammons, et al. (2011), Costa & Castanheira (2015) e Gurr (2015), promovem unidade e um clima de trabalho saudável e positivo, fazendo com que as pessoas se identifiquem com a escola e fortaleça a identidade dela (Brito & Costa, 2010; Price, 2012; Price, 2015).

As respostas dadas pelos professores entrevistados confirmam a dimensão relacional da liderança que, de acordo com Price (2012), Price (2015) e Yukl (2013), favorece o aumento da confiança nas redes de relações multilaterais (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015), dentro das organizações, o que pode contribuir positivamente na satisfação com o trabalho e desenvolvimento da identidade da equipe com a organização.

Essas percepções dos entrevistados vão ao encontro da literatura discutida nesta dissertação (Sammons, Hillman & Mortimore, 199; Leithwood & Hallinger, 2002; Day, *et al.*, 2008; Sammons, *et al.*, 2011) como o destaque de Brito & Costa (2010) que afirmam que a literatura sobre clima escolar tem a figura do gestor como um elemento fundamental para criação de um clima favorável nas escolas (Price, 2012; Price, 2015). Em suas pesquisas, realizadas com professores, os relatos dos docentes sugerem a influência da liderança do gestor neste clima positivo na unidade educativa.

Esse entendimento dos entrevistados é identificado na abordagem relacional, que considera que a liderança ganha legitimidade e produz resultados por meio de processos relacionais (Fairhurst, Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien et al., 2014; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Ospina, Kersh & Quick, 2014; Price, 2012; Price, 2015).

Os professores entrevistados explicaram que, para a equipe se identificar com a escola, o líder tem que ser capaz de integrar a equipe, e por isso ele deve conhecer bem cada um deles, de maneira que possam desenvolver habilidades que não possuem, a partir das colocações do líder, e que, aquelas habilidades em que se destacam possam ser evidenciadas no grupo, por meio da proposição de atividades interdisciplinares, apoio em projetos coletivos ou grupos que são sugeridos pela liderança em razão dela ter a visão do todo e conseguir unir profissionais com interesses e perfis próximos:

[...] ele consegue criar pontos em comum, identificar pontos em comum na equipe, então eu já participei de atividades aqui com as pessoas de outras áreas do conhecimento, porque ele notou que na equipe lá de natureza tem alguém que tem um trabalho parecido. [...] um bom gestor tem esse olhar do todo, uma forma de criar unidade, às vezes... sim, eu sou de matemática e a professora de química e um

do setor de Geografia, mas de repente eles têm abordagens que são parecidas [...] o gestor que tem esse olhar do todo ele consegue criar as conexões, ligar projetos das disciplinas, é uma boa forma de integrar a equipe em relação a trabalho, com relação aos projetos que são realizados. (Entrevistado 06).

Todo ano tem algum projeto que eles estão sempre fazendo algo diferente, juntos, eu que sou professor de matemática, olha eu fiz um trabalho com fotografia, trabalhar perspectiva, proporção, com a artes (disciplina de outro professor), então assim... Isso é que encanta todo mundo lá. (Entrevistado 08).

O apoio do líder ao liderado por meio de uma relação justa e transparente foram aspectos citados pelos professores como importante para o fortalecimento da identidade deles com o Colégio. Os professores entrevistados relataram que se identificam muito com a escolas em que se sentem apoiados pelo líder, aspectos encontrados na abordagem relacional de liderança (Price, 2012; Price, 2015; Akram et al., 2016; Stephens & Carmeli, 2017). Uma liderança que os apoie, fortaleça o grupo e faça com que os liderados ampliem essa rede de apoio entre eles mesmos, gerando um ambiente propício ao compartilhamento, ao desenvolvimento profissional, às trocas, além de se sentirem à vontade para contribuírem e darem suas opiniões, como mostra a seguinte fala:

[...] ter um apoio, eu acho que toda a equipe se apoia, e isso faz muita diferença, você pode estar errada, mas vai te apoiar e falar assim: não, espera aí, “olha, lá na frente dos alunos eu não vou falar que você tá errado, mas vamos aqui, não dá pra fazer dessa forma sabe?” ...então tem um apoio de forma que faça a gente seguir num caminho de evolução, eu acho que crescimento mesmo. Então, trazer essa união, não ficar diferenciando, dando tratamento preferencial para um ou para outro, porque quando tem essas preferências para um grupo ou outro o grupo acaba... não dá certo, porque você nunca vai ter uma oportunidade porque sempre uma pessoa daquele grupo é favorecida ou algo do gênero sabe? Então quando você vê que é uma pessoa justa, que tenta fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades, todos cresçam, uma gestão que não é punitiva que... que educa a gente também, não é? Nós estamos na escola, eu acho que a gente tá ali se educando todos os dias também. (Entrevistada 03).

As características apresentadas do perfil de líder que contribuem positivamente com o desenvolvimento da identidade da equipe coincidem com aquelas salientadas por Price (2012), Price (2015), Stephens & Carmeli (2017) e Priyono & Anggorowati (2020), que estabelecem que, quando os líderes exibem liderança relacional na organização, eles estão na verdade fazendo os funcionários se sentirem parte integrante da relação social dentro desta organização.

Carmeli & Schaubroeck (2007) e Stephens & Carmeli (2017) reforçam que a liderança relacional é a mais propensa a induzir um senso de integração coletiva entre os membros de

uma equipe no trabalho, uma vez que um determinado indivíduo pode potencialmente experimentar o apoio de uma multidão de outros em toda a hierarquia organizacional e pode expressar apoio em troca, o que fornece um senso de integração e cuidado no contexto em geral, em toda organização (Quick, 2014, Akram et al., 2016; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

Para os professores entrevistados, o líder, além de conhecer bem os liderados, deve acompanhar os trabalhos que eles estão desenvolvendo, apoiar, confiar e valorizar a produção docente (Carmeli & Schaubroeck, 2007; Stephens & Carmeli, 2017; Oliveira & Carvalho, 2018). Isso provoca nos professores uma sensação de segurança (Brito & Costa, 2010; Price, 2012; Price, 2015) para desenvolverem seu trabalho, pois eles entendem que seu trabalho está validado pelo diretor, além de se sentirem valorizados pela instituição, como relatado pelo entrevistado 08: “essa confiança que [o líder] tem no profissional, que o líder te dá, você vai fazer, executar, você vai propor algo legal, acho que isso é o que mais marca!”

Os professores relataram que se identificam mais com as escolas em que os diretores conhecem e incentivam seu trabalho e suas práticas. Eles mencionaram que serem elogiados também é importante e um excelente incentivo para se dedicarem ainda mais à escola:

[...] é a credibilidade que essa gestão dá à minha capacidade de desenvolver o meu conteúdo em sala de aula. É uma característica que é importante, trabalhar junto, [o líder] trabalhar ao teu lado, não necessariamente à frente, necessariamente sem dar bola para o que você está fazendo sabe, é o interesse sincero no que você está fazendo. O líder é aquela pessoa que trabalha de maneira colaborativa com você, está ali torcendo contigo, quer que dê certo e que dá feedback assertivo [...] um bom gestor assim ele sonha contigo, ele projeta contigo (Entrevistado 06).

[...] sentava com cada professor, fazia uma avaliação, dava um feedback, tipo eu saber onde que eu posso melhorar, é saber o que eu posso fazer pra tornar aquele trabalho melhor, aquela equipe trabalha de uma forma mais coesa, de uma forma mais unida, eu acho que isso é essencial. (Entrevistada 03).

Ao discursarem sobre a importância do acompanhamento do líder para o fortalecimento da identidade com a escola, os professores também se mostraram abertos e interessados em ouvir críticas e sugestões para o desenvolvimento profissional, o que denota a importância do comportamento voltado para as relações no aprimoramento do trabalho dos professores (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Yukl, 2013; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

Nesse ponto, eles reforçaram a necessidade de essas críticas acontecerem de maneira respeitosa e sem expô-los, como confirmado nos trechos:

[...] então é isso, você se sentir respeitado, ouvido, saber que você tem sempre o direito antes de ser julgado. Essa pessoa inclusive (Diretora) tinha o grupo inteiro na mão e a escola era de alto rendimento, escola de elite, sabe? E eu nunca a vi sair da linha, sabe? E todo o grupo fazia qualquer coisa por ela, justamente por essa integridade, um exemplo sabe? Ela falava o que ela pensava e fazia o que ela falava, era exemplo pelas ações e não só pelas palavras, era coerente com a fala e ação (Entrevistado 01).

[...] é ser elogiada, ser chamada atenção de forma correta, e buscar o crescimento meu crescimento assim profissional, isso é o que me faz estar feliz no lugar e quando eu vejo que eu não tenho mais valor naquele lugar, aí acabou a vontade de ficar (Entrevistada 04).

Também foi relatado pela maioria dos professores a necessidade de sentirem seguros, a partir da clareza e transparência do líder, por meio de relações sadias, sem haver imposições que gerem medo e insegurança na equipe e a desintegro. Nesse sentido, os professores relataram que escolas com esse perfil geram um clima positivo e saudável para se trabalhar (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Leithwood & Hallinger, 2002; Day, et al., 2008; Brito & Costa, 2010; Sammons, et al., 2011; Price, 2012; Costa & Castanheira, 2015; Gurr, 2015; Price, 2015 e Oliveira & Carvalho, 2018).

Em contrapartida, eles relataram também como a postura do líder pode interferir negativamente no clima de trabalho e na falta de identificação com a escola como apresentado nos estudos de Frost (2006), Schyns & Schilling (2013), Braun (2017), Braun, Kark & Wisse (2018) e Priyonoe & Anggorowati (2020) e confirmado nos relatos:

A questão do ambiente saudável! [...] cada escola tem um perfil diferente, tem escolas em que o ambiente não é saudável de forma alguma, outras escolas sim, e se vem lá de cima a questão de não se ter relações saudáveis, com certeza isso vai interferir em quem está lá “embaixo”... a realidade do professor é que você trabalha em mais escolas para poder ter uma graninha a mais né, então seria muito cômodo eu ficar onde não tem que cobrança, onde eu posso trabalhar do jeito que eu quero, e não, a maioria das vezes a gente opta em ficar em uma escola particular em que o ambiente é saudável, as coisas são mais organizadas, as coisa fluem melhor, tem muita cobrança, mas tudo depende de como é cobrado, sabe. (Entrevistada 09).

[...] quando você vê a liderança mais impositiva, colocando medo, colocando pressão, aí você vê uma equipe totalmente desintegrada né, alguns querendo fazer muito para poder aparecer e puxar o saco do diretor, outros que já se cansaram daquela situação e não querem fazer nada, outros que não sabem nem o que que eles estão fazendo, é aí fica todo mundo desintegrado (Entrevistada 04).

Para o desenvolvimento da identidade da equipe com a escola, os entrevistados

consideram fundamental que o líder compartilhe as informações sobre o perfil da escola, suas metas e objetivos e que, junto deles, estabeleçam diretrizes para o desenvolvimento de um trabalho com vistas a alcançar os objetivos, o que reforça a natureza relacional da liderança e sua afirmação por meio da comunicação (Fairhurst, Uhl-Bien 2012; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Segundo os entrevistados, quando essas informações não são compartilhadas, eles ficam inseguros, não sabem qual caminho seguir e cada um passa a fazer o que acredita, da forma que lhe convém, fazendo com o que o Colégio fique desorganizado e não haja identificação, por parte dos liderados, com aquela escola. Percepções que coincidem com os estudos de Frost (2006), Schyns & Schilling (2013) e Priyono & Anggorowati (2020).

Os aspectos citados são confirmados na literatura de liderança relacional, como afirmado por Uhl-Bien (2006), Sant'anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), que consideram que a liderança relacional é conceituada como um processo de influência social resultante dos vínculos entre o indivíduo, a organização e o ambiente no qual eles se inserem e são exemplificados nas falas dos professores:

A gente percebe, quando a gente tem uma liderança mais objetiva, mais clara e mais preocupada também com o bem-estar do dos professores, a gente tem uma equipe mais unida né, em prol daquele objetivo maior que é manter a escola, a gente acaba focando apenas na melhoria da escola (Entrevistada 04).

Quando eu entendo qual é a natureza da escola eu consigo me ver mais como familiar da escola, mais como um parente dela, assim... Eu consigo me encontrar nela, entender qual é o espírito da escola, se a escola tem identidade, e essa identidade ela é reforçada, passada, se o gestor fala assim “olha nossa identidade é essa topa, você quer?” “Já que a nossa identidade é essa, você tem que fazer isso, eu tenho que fazer aquilo”. É assim que a gente quer trabalhar” A palavra que estava em voga há pouco tempo, agora, ideologia, mas enfim, “os nossos ideais são esses, nós pensamos em educação desse jeito”, aí eu acho que consegue trabalhar com o time. (Entrevistado 07).

Os entrevistados relataram que a flexibilidade do líder é um fator importante (Quick, 2014; Akram et al., 2016, Duarte & Oliveira, 2016, Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), para se identificarem com a escola e que, além de fortalecer a identidade faz com que eles fiquem mais comprometidos (Carmeli & Schaubroeck, 2007; Brito & Costa, 2010; Price, 2012; Price, 2015; Yukl, 2013; Stephens & Carmeli, 2017; Priyono & Anggorowati, 2020).

A flexibilidade foi relatada tanto no âmbito das relações pessoais, de maneira que o líder possa levar em conta algumas necessidades da vida do professor, quanto nas relações

profissionais em que o líder possibilita ao liderado participar e opinar nas definições de práticas pedagógicas, levando em conta a experiência desses professores:

[...] tem que ser flexível, porque é lógico que existem profissionais descomprometidos, né, agora um profissional comprometido, que tem responsabilidade com o trabalho, eventualmente se ele chegar atrasado, se ele precisar de faltar por algum motivo de força maior, mesmo que não tenha direito legal, acho que isso pode ser conversado, nós temos essa flexibilidade, mas às vezes, muitas vezes essa flexibilidade não é nos dada. [...] fortalece a equipe e ela fica mais comprometida, confia (Entrevistada 11).

... se eu quiser eu posso contribuir com as minhas ideias na escola (“olha eu acho isso... é melhor fazer aquilo...” mas, quando o gestor na escola chega dizendo que tipo de trabalho quer que se faça, você tem que cumprir uai, essa é a função dele, eu acho. Agora, se você não acredita naquilo, é passar para ele a sua posição e quando você tiver que fazer uma escolha (pedir demissão/mudar de escola) você vai levar em consideração isso... porque eu acho que uma pessoa que trabalha tem uma prática que não combina com ela... ela não vai durar muito na instituição, ela vai ser muito volátil, rapidamente vai trocar de lugar (Entrevistado 01).

Conclui-se que a flexibilidade apontada pelos entrevistados se relaciona com a capacidade do líder em levar em conta as necessidades e o posicionamento dos liderados. Nessas percepções relatadas há uma presença forte da abordagem relacional que, para Quick (2014), Akram et al. (2016), Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017) e Mendes, Sant’Anna & Diniz (2021), busca superar o vínculo da liderança com posições e estruturas mais hierarquizadas, defendendo o debate das relações humanas e do ambiente em que se processam, sendo marcante a valorização do contexto e de ambiências organizacionais, aderentes à efetiva dinâmica da liderança.

Dos doze entrevistados, somente um relatou que benefícios e incentivos financeiros, ligados à performance e resultados, são considerados fatores que interferem na identidade dos liderados com a instituição de ensino. Embora esse aspecto não tenha relação direta com o perfil do líder, com exceção dos casos em que o líder define esse tipo de política, foi importante trazê-lo como ponto de reflexão para investigações futuras, já que, excluía essa única citação de uma entrevistada, em nenhum outro momento da pesquisa questões ligadas a salários ou benefícios financeiros foram trazidas pelos entrevistados.

Os achados referentes ao perfil do líder e sua contribuição para o fortalecimento da identidade da escola reforçam a escolha da liderança relacional como abordagem apropriada para as pesquisas no campo educacional (Price, 2012; Price, 2015; Stephens & Carmeli, 2017; Priyono & Anggorowati, 2020).

Por meio das respostas dos entrevistados, foi possível perceber que, mesmo avaliando a influência do perfil do líder, são as relações estabelecidas entre líder e liderado, somadas às interferências do contexto organizacional (Uhl-Bien, 2006; Sant'anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), que são capazes de promover a identificação dos liderados com a escola.

Essa análise coincide com Silva, Filippim & Sant'anna (2020), que afirmam que a liderança relacional apresenta uma nova possibilidade de análise, sob um novo viés, o qual visa analisar as influências contextuais que refletem sobre a liderança, trazendo à tona o contexto organizacional e o processo ao se pesquisar liderança, já que o liderado passa a agir como corresponsável pelo processo, deixando de ser tratado meramente como um receptor passivo (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Akram et al. 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Ford & Harding, 2018; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Em relação à possibilidade de a liderança escolar ser capaz de promover uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a autonomia dos docentes, a maioria dos professores entrevistados considerou que o líder tem uma influência direta na promoção da criatividade e autonomia dos docentes, o que confirma a proposição dos autores Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini (2015), Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Sant'Anna (2021), que afirmam que a percepção dos liderados com relação a um perfil inovador em seu líder pode atuar como um fator propulsor para a criação, inovação e vitalidade da organização.

O que também se confirma nos estudos de Priyono & Anggorowati (2020), que afirmam que a liderança relacional é entendida como um esforço para estimular o que chamam de saúde relacional em toda a organização (Fletcher, 2004), facilitando a conquista de resultados que exijam criatividade, aprendizado de inovação e adaptabilidade (Carmeli & Schaubroeck, 2007; Stephens & Carmeli, 2017).

Os professores consideram que, além da postura do líder favorecer a criatividade e autonomia, ela também é capaz de ampliar essa cultura e desenvolver essa habilidade no grupo de professores (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015; Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, 2021).

Nesse ponto, é interessante observar que as falas dos professores eram relacionadas à postura do líder e às relações por ele estabelecidas na sua condução do trabalho (Carmeli & Schaubroeck, 2007; Stephens & Carmeli, 2017) e não em formações ou interferências que estivessem relacionadas a capacitações ou discussões teóricas sobre as disciplinas que lecionam, como relatado pela professora:

A gente tem uma diretora aqui que ela é o tempo inteiro... É cobrando projeto, é cobrando inovações, é... Tirando aquele tradicionalismo o tempo todo da nossa frente, e abrindo espaço para o criativo mesmo, o tempo todo trazendo essa perspectiva de projeto, essa perspectiva do novo, de ser criativo, de ser diferente. Entrou um professor novo no colégio, entrou há pouco tempo, e aí ele acabou entrando nesse neste ritmo que é estabelecido e favorecido pela liderança da escola (Entrevistada 10).

Alguns entrevistados apontaram a autonomia, a criatividade e a inovação como pontos interrelacionados e interdependentes; explicaram que a liderança que possibilita a autonomia dos professores favorece a criatividade deles e faz com que inovações sejam presentes naquele ambiente educacional, como se pode depreender da seguinte fala:

Onde não tem autonomia não tem criatividade, pelo menos é a minha perspectiva; se você não pode pensar, se você não tem capacidade de pensar em fazer, porque não é só pensar, é a autonomia, né? ... Onde não há autonomia não há criatividade, não há inovação, e se não há inovação a educação fica menos eficaz, porque o mundo é inovador e todo dia tem um problema novo, todo dia tem uma questão nova, não é? (Entrevistado 07).

Esta fala acima, do Entrevistado 7, vai ao encontro dos estudos de Sant'Anna & Diniz (2016), que afirmam que as contínuas demandas por criatividade, inovação e diferenciação competitiva trazem, de forma recorrente, o questionamento sobre novos estilos de liderança e formas de desenvolvê-la, e que esse contexto tem ganhado espaço na teoria da Liderança Relacional.

A liberdade estabelecida na relação com o líder também foi muito mencionada pelos professores como fundamental para promoção de uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a autonomia dos docentes, impactando positivamente de forma individual e na possibilidade de trocas e incentivos entre o grupo. O trecho abaixo, do entrevistado 8 nos exemplifica a importância da liberdade:

A questão da liberdade que o professor tem... Todos que vão lá para escola ficam muito encantados com essa liberdade educacional que você tem de propor na sua aula, ninguém interfere na sua na sua aula, você tem essa liberdade para poder criar, para poder fazer, eu acho que é... Talvez essa característica que eu vejo quando o líder te dar poder para tomar suas decisões, para você é poder fazer acontecer a sua aula, você acaba... acho que é o sonho de todo professor, eu vejo que muitos trabalham em redes de ensino e aí recebe aquela aula mastigada, é aquela prova, tem que cumprir aquele conteúdo, e os professores quando chegam lá na escola, e falam assim... “nossa vocês desenvolvem seu programa, você pode desenvolver o conteúdo, você não precisa seguir um livro, você pode propor um material diferente,

você pode desenvolver uma prática interdisciplinar, você pode promover um uma aula fora, uma excursão” você pode propor o que você quiser, desde que do momento que você propôs você cumpra e faça com um objetivo pedagógico, então acho que isso é o que mais encanta lá na escola e todo mundo se sente bem, e acaba que eu vejo que todo mundo se compromete. (Entrevistado 08).

Aqui volta a aparecer a importância do acompanhamento e da validação, da legitimação do líder como forma de incentivo à criatividade e à autonomia do grupo de liderados (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015; Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; e Sant’Anna, 2021). Os professores relataram que esses fatores os fazem sentir segurança e criam uma sensação de liberdade para criarem e inovarem, o que repercute na satisfação com o trabalho e com a instituição que promove este clima (Brito & Costa, 2010; Price, 2012; Price, 2015).

Essa relação da liderança com a criatividade é apresentada nos estudos de Carmeli & Schaubroeck (2007), Kark & Carmeli (2009), Stephens & Carmeli (2017), que afirmam que criatividade requer envolvimento no trabalho criativo, ou o envolvimento de tempo e esforço em processos criativos, e os líderes desempenham um papel fundamental na promoção desse envolvimento, de várias maneiras.

Outro ponto de destaque, possível de ser mais estudado em pesquisas futuras, foi a percepção dos professores sobre como os sistemas e redes de ensino têm minado os processos criativos e a autonomia dos professores. Os entrevistados usam com frequência o termo “engessado” para definirem esse recurso educacional e relatam suas experiências e as experiências de outros professores com os quais convivem para tecerem análises e críticas relacionadas a esse processo que, no meio educacional, divide opiniões.

Embora a discussão de sistemas e redes de ensino não seja o foco dessa pesquisa, a análise dos professores pode ser trazida como ponto de reflexão, pois ela faz um contraponto à possibilidade de desenvolvimento da criatividade e autonomia dos professores a partir da relação estabelecida com o líder (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015; Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant’Anna, 2021).

Nesse sentido, Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Sant’Anna & Diniz, (2016) apontam a necessidade de novos estilos de pensamento e liderança, mais aderentes à sustentabilidade e potencialização do que de mais humano existe no ser humano: a criatividade, as emoções, os valores e o engajamento pessoal, organizacional e societal (Carmeli & Schaubroeck, 2007; Kark & Carmeli, 2009; Stephens & Carmeli, 2017).

Mesmo que os professores apontem a limitação de práticas e de suas atuações em

instituições que adotam sistemas de ensino ou no caso de redes de ensino, eles consideram que a forma como o líder conduz esse processo pode, ainda que de maneira limitada, abrir espaço para que os professores criem e tenham autonomia para desenvolver seu trabalho (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015; Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant’Anna, 2021). Seja a partir de contribuições na escrita do material de ensino, na construção de projetos, na didática das aulas ou mesmo na seleção do que será utilizado a partir do material proposto, como relatado pelo entrevistado:

[...] a escola aderiu ao sistema de ensino, mas eles (a liderança) criaram uma lógica, uma narrativa para mostrar que a gente continua sendo livre. [...] os professores também são os autores do material, então a gente está escrevendo junto o livro didático, sabe? Isso cria um ambiente muito legal, a gente está construindo aquilo ali juntos, [...] eu acabei me sentindo mais livre (Entrevistado 02).

Os professores relataram também como a liderança pode interferir negativamente na construção de uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a autonomia dos docentes, impedindo que os docentes manifestem seu potencial criativo e que colaborem para a criação de uma escola inovadora, o que é exemplificado pela fala dos professores:

Eu trabalho em uma escola, é uma grande escola. Ele (o gestor) fala assim: “Esse livro aqui é uma bíblia, tem que passar tudo aqui”. E mensalmente tem uma reunião para repassar item por item que eu dei em aula, se você falou isso, isso tudo que estar ali, tem que falar, então é muito engessado... Quer dizer... autonomia nenhuma, né? Eu acho a escola tem que ser um lugar aberto para as ideias, de ideias. Desenvolve maior criatividade de acordo com a abertura que você tem também, não é? (Entrevistado 01).

Nossa criatividade como professor está morrendo com as dificuldades que a gente passa. Se a gente não for estimulado, a gente vai ficar só no quadro, a gente não sai do quadro, é só aquela matéria do livro, não é? De conteúdo, e pronto acabou e aí vai criando uma educação que não é satisfatória, nem para o aluno que está recebendo, não é? E o professor fingindo o que está ensinando. A gente tem que ter uma gestão bem articulada, para que a gente possa desenvolver a nossa criatividade, o que que a gente pode fazer de diferente... trabalhar naquele conteúdo que vai estimular o aluno a assistir a minha aula (Entrevistada 04).

4.3 Dimensão societal

A terceira dimensão de análise levou em conta dois aspectos, o primeiro referiu-se à relação estabelecida entre líder e liderado e demais membros da comunidade escolar e a

capacidade de influência nas tomadas de decisões do líder, e o segundo foi a forma como as lideranças na área da educação lidam com as demandas, por vezes contraditórias, da sociedade.

No primeiro aspecto de análise grande parte dos professores consideraram que o líder pode sim ter influência em suas decisões a partir da relação que estabelece com o grupo e comunidade escolar, como relatado pelas entrevistadas:

Acho que sim, tem lideranças que vão ouvir o que está todo mundo falando, e mudando de ideia também, eu acho que saber ouvir e mudar de ideia é essencial em um líder (entrevistada 03).

Com certeza, totalmente, ela pode influenciar totalmente na tomada de decisão do líder, a partir de uma relação bem estabelecida, né? [...] Ele vai buscar uma decisão que agrade aos professores, aos funcionários, aos pais, né? Que estão ali colocando, incorporando confiança e que também agrada a instituição, a escola, então ele vai tomar uma decisão que seja bom para esses pontos, e quando tem essa opção, é a melhor coisa que existe na minha opinião, [...] então quando tem essa relação, a gente tem esse ciclo fechado, essa relação melhor, com uma participação maior, quando a gente tem essa relação diretor, família, escola, é completamente diferente a instituição... completamente diferente as decisões que o diretor vai tomar, quando ele toma sozinho, sem ter uma relação, ele não sabe nem quais que são as necessidades para poder estar tomando essa decisão (Entrevistada 04).

Essa análise foi amplamente corroborada nas entrevistas e é sustentada na abordagem relacional que considera que as dinâmicas de liderança relacionais enfatizam as relações, por meio das quais interações inter, intraorganizacionais e societais são construídas, ativadas, exercidas e reconfiguradas (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Rezende, 2016; Stephens & Carmeli, 2017 e Sant'Anna, 2021).

Alguns professores frisaram, inclusive, que caso o diretor não tenha essa capacidade ele nem seria considerado um líder, na visão deles, se não há essa flexibilidade orientada pelas relações estabelecidas, o diretor passa a representar a figura somente de autoridade podendo, em alguns aspectos, ser associado à liderança destrutiva (Priyono & Anggorowati, 2020; Schyns & Schilling 2013; Braun, 2017; Braun, Kark & Wisse, 2018).

Parte dos professores atrelaram a importância da influência das relações estabelecidas pelo líder e alteração de decisões comparando a relação que eles também estabelecem com os alunos e concordaram com a relevância desse processo na condução de suas aulas e de suas decisões, como podemos perceber nas palavras do entrevistado:

Se não for uma relação capaz de influenciar ele não líder, ele é uma autoridade simples e ponto, ele não é nem gestor, é apenas um autoritário, não é? Porque escola

é um local do diálogo, não é? [...] não essa história de alunos sem luz e que não... A comunidade escolar tem muito a dizer para a equipe de formação, tem muito a equipe a dizer para os líderes, e é a equipe como um todo assim... Se a gente não tiver a capacidade de fazer trocas, de fazer diálogo é... Então a gente não está formando ninguém, porque eu não estou “vendo” o meu formando, né? Eu preciso vê-lo, preciso entender o que está acontecendo com ele, se ele não me trouxer as demandas dele como é que eu vou entregar alguma coisa para ele? Eu no máximo vou ser é um robô, *Google* e *Wikipédia* jogando informação nele, existe uma diferença entre encher aluno de informação e formá-lo (Entrevistada 07).

Os achados coincidem com a abordagem relacional, que considera que a liderança abarca a multilateralidade, todas as dimensões, da individual à coletiva, contextual, organizacional e social (Akram et al. 2016; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, 2020).

Nesse questionamento proposto aos entrevistados, mais uma vez apareceu a percepção de uma professora sobre os impactos das redes de ensino nas escolas. Ela considerou que os líderes podem sim ter suas decisões alteradas com base na participação da equipe, a partir das relações estabelecidas, desde que a escola não faça parte de uma rede de ensino, conforme citado:

Se ele muda de opinião? Eu acho que depende, ele pode muitas vezes mudar de opinião quando, por exemplo eu já trabalhei em escola que o líder era o dono da escola, agora quando você trabalha numa rede, aí é institucional né, ele não consegue mudar de opinião, então eu vejo assim, eu acho que é muito variável, depende de cada caso, é depende (Entrevistada 12).

Como já dito na dimensão organizacional, embora esse não seja o foco da pesquisa, as redes de ensino e sistemas de ensino, na percepção dos professores, podem provocar alterações na condução do trabalho de um líder que impactam diretamente na gestão escolar, afetando o modo como as relações são estabelecidas e consequentemente os resultados da escola, sendo essa temática oportuna para novas pesquisas.

Em relação a como as lideranças na área de educação lidam com as demandas por vezes contraditórias da sociedade não houve repostas parecidas dadas pela maioria deles, o que se pode depreender desse questionamento foi a necessidade de o líder ter habilidade para gerenciar as contradições, ora cedendo, ora colocando alguns limites que coincidem com o perfil e os objetivos da escola, na tentativa de minimizar conflitos como relatado pelos entrevistados:

Todas as escolas têm muita dificuldade de lidar, independentemente do tipo de liderança que elas tenham, mesmo as escolas que têm uma linha muito fechada... Até mesmo com a família, “olha a linha da escola é essa!” Eles estão pedindo os

professores para evitar em sala de discussão de temas que são polêmicos, por exemplo homo afetividade, a questão da sexualidade, a questão política. [...] e não é uma coisa que está vindo da escola, está vindo de fora para dentro, da sociedade para a escola, a escola está inserida numa comunidade, então a comunidade está assim e a escola se tornou assim, então nós estamos muito engessados em determinados temas, eu acho que o líder não tem nem força para intervir nisso, porque é uma coisa tão pesada sabe? Que envolve tanta gente... [...] então o gestor é totalmente limitado, é uma pena, não é? (Entrevistado 01).

Uma percepção que eu tenho é que os líderes querem é criar o menor conflito possível, eu vejo que muitas vezes as decisões são tomadas nessa perspectiva, assim vamos tentar evitar ao menor conflito possível né, principalmente no mundo atual aí, eu falo dos últimos 4, 5 anos, onde a gente vive numa sociedade de conflitos tal, mesmo tudo que você fala... É você fala A, a pessoa fala B, se eu vou votar A, você volta em B... Então eu vejo que se tem muito essa coisa de, vamos evitar conflito... Vamos tentar amenizar um pouco o problema, se não tiver como resolver, acho que sempre tenta o diálogo, sempre se dá espaço para ouvir (Entrevistado 08).

Esse entendimento, presente na liderança relacional, vincula-se à instância da coletividade, ao envolver a construção de entendimentos compartilhados entre os indivíduos e a importância desse processo (Silva, Filippim & Sant'anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Muitos professores entendem que o líder, diante das demandas contraditórias da sociedade, deveria se posicionar de acordo com normas e diretrizes, sejam elas definidas nos documentos institucionais da escola ou naqueles que compõem a legislação brasileira. Contudo, diante das diferentes demandas, das mudanças na sociedade, da diversidade de valores, eles consideram que o líder não tem um caminho determinado para lidar com essas questões, como se pode perceber pelo relato:

Tem que seguir o que é norma né, então, e mas tem muitas coisas que ainda não estão definidas, não é, então por exemplo nome social, então tem toda uma questão lá no diário, se o nome vai para o diário, se não vai, se já está definido, mas ainda tem que esperar porque o menino é menor de idade, aí coloca o nome, ou outro pai não gosta, então é meio que eu acho que vai fazendo um meio de campo, [...] para poder atender às demandas que são na verdade a individuais, então não é fácil, não é, não é mas ser líder não é fácil, né? (Entrevistada 11).

Nesse ponto, os apontamentos feitos pelos professores se aproximam dos conceitos de liderança relacional, visto que a liderança não se baseia apenas no relacionamento entre o líder e seus liderados, fica claro a influência, nesse processo, do dinamismo social dos relacionamentos no contexto organizacional (Akram et al. 2016; Sant'Anna, Padilha, Trevisol,

Filippim & Bencke, 2017).

Silva, Filippim & Sant'anna (2020) confirmam essa análise, ao destacarem que, a liderança relacional emerge de processos sociais e da relação entre as pessoas, tendo como premissa que a liderança ocorre dentro do campo constituído pelos indivíduos, pela coletividade, pelas organizações e seus contextos, por meio de conexões e interdependências (D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Os entrevistados concordam com a necessidade de habilidade do líder para lidar com assuntos polêmicos e exemplificaram citando dificuldades que envolvem posicionamento político partidário e questões sobre gênero. Eles identificam a escola como um espaço político, propício para discussões, diálogo e formações de opinião a partir da diversidade e entendem que cabe ao líder e aos professores mediar essas discussões com base em relações transparentes, em informações de conscientização, pautadas pelas leis e pelos valores de respeito e diversidade de pensamentos, como dito pelos entrevistados:

O líder tem que ter uma certa esperteza para trabalhar isso de uma maneira mais diplomática e não trazer essas discussões como se a escola fosse uma rede social [...] tratar de gênero como se trata na rede social, mas agora dá para a gente falar de respeito, dá para gente trabalhar com princípios maiores, que caibam em qualquer dessas discussões polêmicas, [...] o que que o que que a Constituição traz sobre igualdade? O que que a lei traz sobre raça, por exemplo, né? O que que a lei traz, então o STF trata assim, congresso nacional trata assim, a assembleia trata assim, então quando você traz alguma coisa que é principiológica não há problema, [...] a escola não quer chegar exatamente no que está certo, ela quer abrir para várias perspectivas dentro da legalidade, e criar esse espaço de diálogo (Entrevistado 07).

Eu acho que a escola não tem um papel de ter um viés político, mas sim, reabsorver todas as possibilidades e claro ela vai combater sim a homofobia, é que estão as relacionadas a gênero, a desigualdade de gênero, tudo isso eu acho que a escola tem um papel mesmo de trazer, [...] as escolas tem que perder esse tabu, chamar os pais, olha vai ter um curso, vai ter vai ter uma disciplina, ou vai ter a orientação [...] eu acho que é um diálogo sabe, Roseane que ajuda e a escola tem dificuldade de ter, [...] eu acho que o caminho é esse mesmo, o diálogo mesmo, para discutir essas questões que são consideradas mais delicadas pela sociedade (Entrevistado 06).

As respostas dadas pelos entrevistados se conectam à liderança relacional, pois esta é uma construção social humana que emana das ricas conexões entre seus membros, as organizações e seus contextos (Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Oliveira, Diniz, Sant'Anna, 2020 & Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). É possível perceber as influências dos contextos e da própria sociedade interferindo nas relações e nas condutas da liderança.

Nesse ponto, em que os entrevistados destacam a importância da transparência e do diálogo, é possível identificar a abordagem relacional que busca superar o vínculo da liderança de posições e estruturas mais hierarquizadas, defendendo o debate das relações humanas e do ambiente em que se processam, sendo marcante a valorização do contexto e de ambiências organizacionais, aderentes à efetiva dinâmica da liderança (Quick, 2014, Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021).

Alguns professores relataram que lidar com demandas contraditórias dependerá da segurança que o líder tem na própria instituição e em como lhe é concedido poder para determinar condutas e posicionamentos diante das divergências de pensamentos entre os sujeitos dentro e fora do espaço escolar, estendendo-se à sociedade como um todo, conforme exemplificado no trecho:

Eu acho que vai depender muito da segurança que essa liderança tem na escola, segurança de não ser demitido, segurança de estabilidade, em conjunção com a identidade da escola, é assim seria... Vamos dizer assim uma coisa relacional, depende eu acho que da identidade da escola, e da segurança dessa da estabilidade dessa liderança, e se ela tiver uma... se ela souber claramente o que é a escola, se ela tiver clareza disso e a estabilidade, ela peita as contradições, e diz assim “ó isso aqui nessa escola não é aceito, isso aqui nessa escola não pode”, ou então “aqui é assim”... ela vai conseguir mediar as contradições, mediar é bem interessante, do tipo assim “olha, você não vai ganhar tanto isso, , a gente pode fazer aqui um meio termo” (Entrevistado 07).

Embora essa percepção dos entrevistados seja bastante específica, pode-se perceber a influência das relações organizacionais e societárias na própria conduta e postura do líder, o que vai ao encontro dos estudos propostos por Uhl-Bien (2006), Stephens & Carmeli (2017), Uhl-Bien & Carsten (2018), Sant’Anna, 2021 que identificam a liderança relacional como um processo de influência social, por meio do qual a coordenação emergente e as mudanças são construídas e produzidas e vê a liderança como ocorrendo na dinâmica relacional em toda a organização, também reconhecendo a importância do contexto dessas dinâmicas relacionais.

Os professores contaram também sobre experiências com diretores que, diante de demandas contraditórias da sociedade, optavam sempre por atender às expectativas das famílias, considerando-as como clientes e responsáveis pela manutenção financeira da escola, como exemplificado nos seguintes relatos:

Olha eu vou te dizer que pelo menos em 90% dos lugares que eu trabalhei o líder ainda age de acordo com aquela regra antiga de que o cliente sempre tem razão,

então ele age contraditoriamente para poder atender às demandas que são muito contraditórias, não é? É então assim... Escola particular eu já vi coisas acontecerem muito inesperadas [...] acaba né fazendo o que precisar fazer para não perder aluno, então eu sinto que o líder, ele recebe uma pressão muito grande quando ele não é o próprio dono, ele recebe uma pressão muito grande para que todo mundo fique satisfeito, né? E como não é possível agradar todos, acaba se agradando aquele que “fala mais alto”, né? (Entrevistado 02).

[...] essa questão da contradição é... As escolas que eu já trabalhei, eu já tive os dois tipos de situações, já tive escolas, como diz, que se adequaram ao perfil das famílias exatamente para manter os alunos, né? Então às vezes eu já vi líder na minha frente, ter falas a favor ali do que aquela família estava propondo, até mesmo eu sabendo que o líder não concordava com aquilo, mas apenas, como diz, para colocar pano quente, né? (Entrevistado 12).

Essa postura, na visão dos professores, embora momentaneamente possa agradar os familiares de alunos, traz consequências negativas para a comunidade escolar e para a imagem da instituição, comprometendo, inclusive a percepção sobre o líder (Priyono & Anggorowati, 2020; Schyns & Schilling 2013; Braun, 2017; Braun, Kark & Wisse, 2018).

A abordagem relacional assume que a liderança decorre da inter-relação entre diferentes dimensões - e não apenas daquelas entre “superior-subordinado” – englobando, além do nível individual, organizacional e interorganizacional, o societal (Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim, Bencke & 2017; Sant’Anna, 2021). Uhl-Bien (2006) acrescenta que isso não quer dizer que a Teoria da Liderança Relacional exclua o estudo das relações gerente-subordinado. Esses relacionamentos ainda são importantes para o funcionamento organizacional.

4.4 Aspectos recorrentes nas dimensões relacionais

A partir das análises de dados realizadas em cada uma das dimensões, e, a partir da recorrência dos aspectos que mais se destacaram nas falas dos professores, foi possível a criação de um quadro em que os esses aspectos importantes de um líder, na percepção dos entrevistados fossem organizados.

Embora tenha sido relatado nos tópicos das três dimensões, cabe ressaltar que, muitas colocações dos entrevistados sobre suas expectativas em relação ao líder se repetem nas três dimensões, o que se torna visualmente mais claro ao se analisar o quadro.

As três dimensões possuem uma estreita ligação em razão da especificidade da natureza do trabalho desenvolvido em espaços escolares. Embora haja frente de atuações diferentes que abarquem a área pedagógica, área administrativa, seus diversos atores, como equipe docente,

equipe administrativa, alunos e suas famílias e comunidade escolar, o relacionamento perpassa por todas essas atividades e sujeitos e as relações se mostram como fator determinante que se envolvem nos aspectos apontados pelos professores entrevistados.

Embora o conhecimento técnico não esteja ligado à abordagem relacional, por não ser dado foco às características individuais do líder, ele foi incluído no quadro, na dimensão individual, pois pela fala dos professores, foi possível perceber que esses conhecimentos são importantes quando compartilhados com a equipe, por meio das relações estabelecidas, de trocas, de apoio, de orientações e formações, resultando no fortalecimento da confiança e da segurança para o desempenho das atividades profissionais.

Quadro 1: As dimensões da liderança relacional e os aspectos importantes de um líder na percepção dos liderados.

RELACIONAMENTO	DIMENSÕES / ASPECTOS	INDIVIDUAL	ORGANIZACIONAL	SOCIETAL
	Participação	✓	✓	✓
	Escuta	✓	✓	✓
	Empatia	✓	✓	✓
	Flexibilidade	✓	✓	✓
	Comunicação	✓	✓	✓
	Transparência	✓	✓	✓
	Respeito	✓	✓	✓
	Integração	✓	✓	
	Conhecer bem os liderados	✓	✓	
	Acompanhamento/validação	✓	✓	
	Apoio	✓	✓	
	Confiança	✓	✓	
	Carisma e Educação	✓	✓	
	Liberdade	✓	✓	
	<u>Conhecimento técnico</u>	✓		
	Admiração	✓		

Fonte: De autoria própria

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação contribuiu para o incremento de investigações sobre liderança como um processo relacional, para ampliação dos estudos de liderança com foco nos liderados e no âmbito educacional, especificamente em escolas privadas.

A ampliação da compressão de temática foi alcançada a partir da percepção do liderado sobre: definição de líder, características e práticas consideradas pelos liderados como importantes para que um diretor exerça a liderança e as consequentes influências da liderança, a partir da perspectiva das relações multilaterais, no trabalho dos docentes e na gestão escolar.

Muitas pesquisas se encarregam de aspectos que envolvam o desenvolvimento de líderes eficazes e comportamento de liderança, por ser esta uma preocupação proeminente em organizações de todos os tipos, mas este viés de pesquisa abarca análises unidirecionais, tomando o líder como o foco do fenômeno da liderança e não considera que a liderança é exercida nas relações líder e liderado considerando as ambiências organizacionais e sociais, aspecto central na abordagem relacional de liderança.

Contudo, a partir desta dissertação é possível ampliar as análises de liderança, a partir das percepções dos liderados, tendo como base as relações multilaterais que compõem o ambiente escolar com aspectos convergentes à literatura aqui discutida. O que confirmou a importância da escuta dos liderados e atenção às relações que permeiam e influenciam a liderança e a gestão em unidades educativas.

A partir das entrevistas realizadas com os liderados, professores de ensino médio de escolas privadas, sujeitos pouco ouvidos em pesquisas que abordam o fenômeno da liderança no Brasil e no plano internacional, a pergunta e os objetivos propostos nesta dissertação de mestrado foram alcançados. Além de confirmar a importância da escuta dos liderados, foi possível identificar algumas questões para pesquisas futuras que envolvam a liderança na educação.

Tratando o fenômeno da liderança para além da diádica entre o líder e liderado, incluindo o contexto e as ambiências organizacionais aderentes à efetiva dinâmica da liderança, assim como a abordagem relacional, o objetivo geral desta dissertação foi compreender a percepção dos liderados sobre o que eles esperam da liderança. Para, então, associar esta percepção às características da abordagem de liderança relacional.

Foi possível perceber que a percepção e a expectativa dos liderados giram em torno das relações estabelecidas pelo líder, seja elas nas dimensões individuais, organizacionais e naquelas que envolvam a sociedade.

Os aspectos mais mencionados pelos entrevistados como relevantes, presentes nas três categorias de análise, foram as questões ligadas às relações estabelecidas de forma transparente e respeitosa pelo líder envolvendo a participação e escuta de todos os sujeitos e habilidade de empatia e flexibilidade para que o processo da liderança ocorra.

Esses principais pontos levantados pela maioria dos liderados vão ao encontro da literatura discutida nesta dissertação de mestrado, bem como os demais achados, como: a capacidade de integrar a equipe, conhecer bem os liderados, acompanhar, apoiar e validar o trabalho do grupo, desenvolver relações de confiança com liberdade.

Diante do entendimento de que na abordagem da liderança relacional as relações multilaterais fundamentam o exercício da liderança, a pesquisa confirma ser esta uma escolha acertada para os estudos em educação, pois, assim como na literatura apresentada nesta dissertação, os achados de pesquisa confirmam que os líderes escolares devem ser centrados nas pessoas, mantendo relações e envolvimento ativo com outras pessoas para chegar a um consenso sobre as melhores escolhas e diretrizes, sendo sensíveis ao contexto e ajustando suas ações ao contexto e à cultura em que lideram para alcançarem o sucesso escolar.

A importância das relações que o líder estabelece no espaço educacional pode ser também confirmada nas três dimensões de análise, ou seja, as respostas dadas pela maioria dos entrevistados nas perguntas que envolviam a perspectiva individual, da organização e da sociedade, convergiam para perfil, postura e habilidades ligadas ao relacionamento do líder com os sujeitos que permeiam o espaço escolar e com seu contexto.

Nesse sentido, a recorrência de determinados termos nas três categorias de análise viabiliza a convergência de percepções dos liderados sobre liderança e sobre o que esperam de um líder. É possível visualizar esse resultado por meio da nuvem de palavras elaborada a partir do quadro de dimensões da liderança relacional e dos principais aspectos apontados pelos professores entrevistados.



Figura 1: Nuvem de palavras

Fonte: De autoria própria

Para além das conexões diretas entre os achados e a liderança relacional, também foram encontrados aspectos ligados a importância: da admiração pelo líder, de sua personalidade ser carismática e educada, do domínio dos conhecimentos administrativo e pedagógico e da

capacidade técnica em gerir pessoas e a organização. Embora esses pontos tenham sido expostos de maneira que os entrevistados os atrelassem às relações com a liderança, eles extrapolam a abordagem relacional, por se ligarem diretamente ao perfil do líder.

A partir de exemplos citados pelos liderados, foi possível perceber a influência das relações com o líder na identificação da equipe com a escola, na qualidade e satisfação com o trabalho, impactando inclusive na promoção de uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a inovação. Esses pontos podem ser mais explorados em novos estudos que tomem por base a abordagem relacional e a educação.

Outro ponto que também pode ser explorado em futuras pesquisas é entender como a liderança e as relações estabelecidas pelo líder podem contribuir com unidades escolares organizadas em redes de ensino ou aquelas que utilizam sistemas de ensino. Esta é uma realidade crescente na educação brasileira, que divide opiniões, e parece provocar incômodos e insatisfações nos docentes.

Embora o foco desta pesquisa tenha se dado nas expectativas dos liderados em relação ao líder, não se pode ignorar a recorrência de exemplos dados pelos professores de gestores educacionais com posturas e práticas que interferem negativamente no trabalho dos docentes e na escola como um todo. Essas manifestações, tratadas na literatura como liderança negativa, abrem também espaço para novas pesquisas.

Esse ponto seria uma contribuição relevante para a educação no Brasil, pois como apresentado nessa dissertação, as pesquisas de liderança e educação no país, principalmente as que incluem os liderados e a perspectiva da abordagem relacional, são escassas. Ampliar essa discussão, além de contribuir com avanços para a área da educação poderia favorecer o desenvolvimento de líderes educacionais e diminuir práticas e posturas equivocadas e ultrapassadas.

Embora a abordagem relacional inclua o liderado como um dos partícipes do processo de liderança, ainda é pouca a sua presença como objeto de pesquisa, diante deste fato, somado às possibilidades de contribuições de suas percepções para o desenvolvimento dos estudos de liderança, pode-se dizer que seriam pertinentes mais estudos que destacassem o liderado como objeto de pesquisa. Afinal, o resultado de pesquisa aqui encontrado indica a importância da percepção dos liderados para que a liderança e o sucesso de uma organização escolar aconteçam.

Dessa forma, sintetizando as principais contribuições para estudos sobre o fenômeno da liderança encontradas nesta dissertação foram: a importância do líder estabelecer relações respeitadas e transparentes, que possibilitem a participação e integração da equipe, por meio da

escuta, do diálogo, da comunicação e de trocas a capacidade do líder em desenvolver relações com base na empatia, confiança, flexibilidade, liberdade; manter relações que possibilitem ao líder conhecer bem os liderados, acompanhar, apoiar, validar e criticar seus trabalhos (estes achados de pesquisa são características marcantes da liderança relacional e essenciais para que o fenômeno da liderança ocorra); ser um profissional que inspire carisma e admiração dos liderados e que tenha conhecimentos administrativo e pedagógico e para gerir pessoas e a organização (as características do líder e o conhecimento técnico, embora possam interferir nas relações, não compõem são focos de estudo da abordagem relacional).

Conclui-se que nas expectativas que os liderados têm em relação à liderança escolar há uma presença forte das relações e dos aspectos que compõem a abordagem da liderança relacional, dando foco às relações humanas e as interações produzidas entre os atores e o ambiente em que estas se processam, o que indica um maior potencial da linha relacional para as pesquisas em educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriano, B. M. Godoi, C. K. (2014). Análise Crítico-Comparativa das Abordagens de Liderança: proposta de um quadro sintético-comparativo. Anais... XXXVIII Encontro EnANPAD, Rio de Janeiro.
- Akram, T., Lei, S.; Hussain, S. T., Haider, M. J. & Akram, M. W. (2016). *Does relational leadership generate organizational social capital? A case of exploring the effect of relational leadership on organizational social capital in China. Future Business Journal*, 2, 116–126.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784.
- Avolio, B. J.; Walumbwa, F. O.; Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *The Annual Review of Psychology*. 60:421–49.
- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. 3ª. Lisboa: Edições, 70, 223
- Braun, S. (2017). Leader narcissism and outcomes in organizations: a review at multiple levels of analysis and implications for future research. *Front. Psychol.* 8:773.
- Braun, S.; Ronit Kark, R.; Wisse, B. (2018). Fifty Shades of Grey: Exploring the Dark Sides of Leadership and Followership. *Frontiers in Psychology*, October 2018, Volume 9, Article 1877.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49–69.
- Brito, M. S. T.; Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 500-10, set./dez.
- Bush, T. (2019). Turnaround leadership in education: A restatement of heroic leadership or a flawed concept. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 3–5.

Carmeli, A., & Schaubroeck, J. (2007). The influence of leaders' and other referents' normative expectations on individual involvement in creative work. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 35–48.

Carvalho Neto, Antonio; Tanure, Betânia; Santos, Maria Carolina Mota; Lima, Gustavo Simão. (2012). Executivos Brasileiros: na contramão do perfil deificado da liderança transformacional. *Revista Ciência da Administração*. (pp. 35-49). V. 14, n.32.

Carvalho Neto, Antonio (2010). A liderança transformacional e o perfil brasileiro de liderança: entre o cru e o cozido. In: Nelson, R. E.; Sant'anna, A. S. (Orgs.). *Liderança: entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade*. (pp. 77-93). Cap 5. Rio de Janeiro: Elsevier.

Chrobot-Mason, D., Ruderman, M. N., & Nishii, L. H. (2014). Leadership in a diverse workplace. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 683–708). Oxford University Press.

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 31(1), 13–44.

Cunliffe, A. L.; Eriksen, M. (2011) Relational leadership. *Human Relations*, 64(11): 1425-1449

D'Ávila, Oliveira, Diniz, Sant'Anna (2020). Brazilian Army leadership in mission in Haiti. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. v. 14 n. 4, 01-19.

Day, D. V. (2000). Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.

Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In: HARRIS, A. et al. (Eds.), *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge Falmer, pp.157-179.

Day, C. (2007). *International Successful School Principals' Project (ISSPP): Conducting Research on Successful School Principals*. Nottingham, United Kingdom: [s.n.].

Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373.

Day, C. et al. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School leadership & management: formerly school organisation*, v. 28, n. 1, p. 5-25.

Day, David V.; Fleenor, John W; Atwater, Leanne E; Sturm, Rachel E; McKee, Rob A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly* 25 63–82

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10.

Dorow, P. F., Wilbert, J., Jenoveva, R., & Dandolini, G. (2015). O líder inovador segundo a percepção de gestores intermediários. *INMR - Innovation & Management Review*, 12(3), 209-225.

Duarte, A; Oliveira, D. A. (2016) Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco. In: XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Cidade do México.

Earley, P.; Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing,

Eisenhardt, Kathleen M (1989). Building Theories from Case Study Research. *Stanford University. Academy of Management Review*. Stanford, n. 4, v. 14.

Endres, S. & Weibler, J. (2017). Towards a three-component model of relational social constructionist leadership: a systematic review and critical interpretive synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19, 214-236.

Epstein, J.L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). New York: Routledge.

Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043–1062.

Firestone, W., and C. Riehl. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.

Fletcher, J. K. (2004). The paradox of post-heroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change. *Leadership Quarterly*, 15(5), 647-661.

Ford, J., & Harding, N. (2018). Followers in leadership theory Fiction, fantasy and illusion. *Leadership*, 14, 3-24.

Frost, Peter J. (2006). Emotions in the workplace and the important role of toxin handlers. *Ivey Business Journal*. Mar./April.

Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.

González, M. T. Las organizaciones escolares: dimensiones y características. *In: González, M. T. (Ed.). Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid: Pearson Educación, p. 25-40, 2003.

Gurr, D. (2004) ICT, Leadership in Education and E - Leadership, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25: 1, 113-124.

Gurr, D. (2015). *A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. Societies*, 5(1), 136–150.

Hetland, H.; Sandal, G. M. & Johnsen, T. B. (2008). Followers' Personality and Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*.

Honig, M. I., & Louis, K. S. (2007). A New Agenda for Research in Educational Leadership: A Conversational Review. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 138–148.

Honorato, Hercules Guimarães. (2018) A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 9, n. 2, p. 21-37, jul./dez.

Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 785–804.

Leithwood, K., & Hallinger, P. (eds). (2002). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp 561-612) Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., A. Harris, D. Hopkins. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.

Libâneo, José Carlos. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (2007) 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Revista Inovação*, n. 12, p. 65-84.

Lima, G. S., Carvalho Neto, A., Lima, M. S., & Versiani, F. (2019). A Reciprocidade entre Estrutura (organizacional) e os Agentes (líderes e liderados): um estudo sobre liderança relacional a partir da teoria da estruturação de Giddens. *Revista de Ciências Da Administração*, 21(53), 144–159.

Lück, H. (2011) *Liderança em gestão escolar*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lück, H. Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, v.17, n.72, fev./jun. 2000.

Luckesi, Cipriano (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.

Mahoney JL, Weissberg RP, Greenberg MT, Dusenbury L, Jagers RJ, Niemi K, Schlinger M, Schlund J, Shriver TP, VanAusdal K, Yoder N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *Am Psychol*. Oct;76(7):1128-1142.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). *Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

Mendes, Lucca Darwich; Sant’Anna, Anderson de Souza; Diniz, Daniela Martins. (2021) Liderança relacional e modernidade organizacional em firmas de advocacia de Belém do Pará. *Revista de Direito G V*. v. 17 n. 3: set.-dez. (40)

Minayo, M. C. S. (2010) Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, p. 261- 297.

Miranda, Adriano Becattini de. (2015) *Liderança e valores organizacionais: um estudo junto a servidores públicos municipais*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Mulford, B. (2003). *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. A Paper Commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity: “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”.Paris.

Oliveira, A. C. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0).

Oliveira, F. B. de, Sant’Anna, A. de S., Diniz, D. M., & Carvalho Neto, A. M. de. (2015). *Leaderships in Urban Contexts of Diversity and Innovation: The Porto Maravilha Case*. *BAR - Brazilian Administration Review*, 12(3), 268–287.

Ospina, S. M., Kersh, R.; & Quick, K. S. (2014) Taking a relational turn in leadership studies. *Public Administration Review*, 74 (4): 542-544.

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85

Price, H. E. (2015). Principals’ social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116–139

Priyono, D., & Anggorowati, R. (2020). Development of Relational Leadership Model for Kindergarten Principal. In 1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019) (pp. 142-145). Atlantis Press.

Quick, Kathryn. (2014). Taking a Relational Turn in Leadership Studies. *Public Administration Review*, Hoboken, v. 74, n. 4, p. 542-544.

Rezende, F. R (2016). Liderança: Uma contribuição a partir da percepção dos liderados no chão de fábrica. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas.

Rudio, F. V (1985). Introdução ao projeto de pesquisa científica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 121.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, University of London: London.

Sammons, P. et al. (2011) Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, v. 25, n. 1, p. 83-101.

Sant’Anna, Anderson de Souza; Nelson, Reed Elliot; Vaz, Lótfi Samir; Campos, Marly Sorel & Leonel, Jordan Nassif. (2009). Liderança: uma Análise sob a Perspectiva de Acadêmicos Brasileiros e Norte-Americanos. São Paulo. *Anais... EnAnpad*.

Sant'Anna, Anderson de Souza; Campos, Marly Sorel, Lotfi, Samir. (2012). Liderança o que pensam os brasileiros sobre o tema? RAM Mackenzie, V.13, 6. ed. São Paulo.

Sant'Anna, A. S.; Nelsom, R. E.; (2014). Da Leadership novas formas de liderança: movimentos e tendências para além do mainstream. *REUNA*. Belo Horizonte: v.19, n.4.

Sant'Anna, A. D. S., Nelson, R. E., & Carvalho Neto, A. M. (2015). Fundamentos e dimensões da liderança relacional. *Dom – Revista da Fundação Dom Cabral*, 9, p. 16-21.

Sant'Anna, A. de S., Padilha, L. S., Trevisol, M., Filippim, E. S., & Bencke, F. F. (2017). Liderança e sustentabilidade: contribuições de estudos sobre dinâmicas socioespaciais de reconversão e requalificação de funções econômicas. *RACE - Revista De Administração, Contabilidade E Economia*, 16(3), 1133–1160.

Sant'Anna, A. D. S. (2021). Liderança relacional semiótica: alternativas a um além do princípio do *Management*? *Pretexto*, v.22, n.3, p.110-126.

Schyns, B., and Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A metaanalysis of destructive leadership and its outcomes. *Leadersh. Q.* 24, 138–158.

Shava, G. N.; Tlou, F. N. (2018). Distributed Leadership in Education, Contemporary Issues in Educational Leadership. *African Educational Research Journal*, v6 n4 p279-287.

Silva, E. T.; Filippim, E. S.; Sant'anna, A. S. (2020). Liderança Relacional em Rede do Setor de Transportes Brasileiro. *Race - Revista de Administração, Contabilidade e Economia* (Online), p. 1-26.

Simkins, T. (2005). Leadership in Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26.

Sobral, F.; Furtado, L. (2019). A liderança pós-heroica: Tendências atuais e desafios para o ensino de liderança. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 59, n. 3, p. 209–214.

Stephens, P. J., & Carmeli, A. (2017). Relational leadership and creativity: The effects of respectful engagement and caring on meaningfulness and creative work involvement. *Handbook of Research on Leadership and Creativity*, 273–296.

Strapasson, M. R; Medeiros, C. R. G. (2009.) Liderança transformacional na enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.62, n.2, p. 228-233, mar./abr.

Takahashi, A. R. W., & Sarsur, A. M. (2012). A liderança em organizações educacionais: jogando luz sobre a administração em “empresas do ensino”. *Teoria e Prática em Administração*, 2(2), 1-26.

Tschannen-Moran, M. e Gareis, CR (2004), "Sensação de eficácia dos diretores: avaliando uma construção promissora", *Journal of Educational Administration* , vol. 42 No. 5, pp. 573-585.

Trigo, J. R., Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. vol.16, n.61, pp.561-581.

Turano, L. M., & Cavazotte, F. (2016). Conhecimento Científico sobre Liderança: Uma Análise Bibliométrica do Acervo do *The Leadership Quarterly*. *Revista De Administração Contemporânea*, 20(4), 434-457.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*.

Uhl-Bien, M.; Ospina, S. (2012). Advancing Relational Leadership Research: A Dialogue Among Perspectives. *Leadership Horizons*, Greenwich: Information Age Publishing.

Uhl-Bien, M.; et al. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 83-104.

Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104.

Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104.

Versiani, F. R., Carvalho Neto, A. M., & Tanure, B. (2014). A percepção de executivos e executivas sobre estilos de liderança. *Reuna*, 19(4), 107-130.

Versiani, F. R., Caeiro, M. L., & Carvalho Neto, A. (2017). Líder Versus Liderado? Percepções a Partir do Grid Gerencial. *Revista de Administração FACES Journal*, 16(3), 87-104.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European journal of education*, 48(2), 311-325.

Yin, Robert K. (2010). Coleta de Evidências em pesquisa qualitativa. In: YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento de métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Yin. R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Yin. R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

Yukl, G. (2013). Leadership in organizations. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 8ª ed.

Walumbwa, Fred; Avolio, B. J., Gardner, William; Wernsing, Tara & Peterson, Suzanne. (1989). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure? *Journal of Management*, v. 34 n. 1, 89-126.

APÊNDICE

Roteiro Entrevista individual

- 1 - O que é ser líder para você? “dê exemplos de situações que aconteceram com você.
- 2 - Levando em conta sua trajetória profissional, quais características, habilidades e comportamentos são importantes para um diretor exercer a liderança?
- 3 - Levando em conta sua trajetória profissional, quais práticas de gestão são importantes para um diretor exercer a liderança?
- 4 – Quais as características de um perfil de líder podem contribuir positivamente em sua satisfação com o trabalho?
- 5 - Quais as características de um perfil de líder podem contribuir positivamente com o desenvolvimento da identidade da equipe com a escola?
- 6 – Você considera que a relação estabelecida entre líder e liderado e demais membros da comunidade escolar pode ser capaz de influenciar nas tomadas de decisões do líder? Se sim, como? (relação e decisão horizontal, em rede, envolvimento da comunidade escolar).
- 7 – A partir de suas experiências profissionais como docente, você considera gestão importante para escola? Se sim, muito ou pouco importante? Dê exemplos de situações que aconteceram com você.
- 8 – Você considera que a liderança escolar é capaz de promover uma cultura escolar que favoreça a criatividade e a autonomia dos docentes? (Se sim ou se não) Por quê? Dê exemplos de situações que aconteceram com você.

9 – Como as lideranças na área da educação lidam com as demandas, por vezes contraditórias, da sociedade?