

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

DIREÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTILOS DE LIDERANÇA E CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA

Juliana Braun Marques Waiandt, Amanda Soares Zambelli Ferretti

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7380>

Submetido em: 2023-11-16

Postado em: 2023-11-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

DIREÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTILOS DE LIDERANÇA E CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA

JULIANA BRAUN MARQUES WAIANDT¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5579-0037>
<braunmarques@hotmail.com>

AMANDA SOARES ZAMBELLI FERRETTI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5761-2206>
<amandazambelli@gmail.comr>

¹ Fucape Business School. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

² Fucape Business School. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi compreender o estilo de liderança de diretores escolares da educação infantil e sua influência no clima organizacional da escola. Para atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com corte transversal, tendo como instrumento de produção de dados primários a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com 12 diretoras que estão em efetivo trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Serra, Espírito Santo, no ano de 2023. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e categorizados pelo processo indutivo. Os resultados apontaram que as diretoras reconhecem sua reponsabilidade pela unidade de ensino e adotam os estilos de liderança transformacional, liderança instrucional e liderança autocrática. Os estilos transformacional e instrucional apontaram influência positiva no clima. Embora a literatura relacione o estilo autocrático como um impacto desfavorável ao clima, ele se revelou importante para o funcionamento e organização da unidade escolar. Este estudo contribuiu de forma teórica com a literatura de liderança e clima organizacional voltada para a educação, especificamente para a atuação dos diretores escolares, principais responsáveis pelas unidades de ensino. De forma prática, buscou-se apresentar possibilidades de desenvolvimento de ações de aprimoramento de práticas de liderança dos diretores escolares, a fim de articular um clima organizacional favorável ao desempenho organizacional.

Palavras-chave: estilos de liderança, direção escolar, clima organizacional, educação infantil.

SCHOOL MANAGEMENT IN EARLY EARLY EDUCATION: LEADERSHIP STYLES AND ORGANIZATIONAL CLIMATE OF PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: The objective of this research was to understand the leadership style of early childhood education school directors and its influence on the school's organizational climate. To meet the proposed objective, a qualitative cross-sectional research was carried out, using the semi-structured interview as the primary data production instrument. The interviews were carried out with 12 directors who are currently

working in the Municipal Early Childhood Education Centers in the municipality of Serra, Espírito Santo, in the year 2023. The data was analyzed using content analysis and categorized using the inductive process. The results showed that the principals recognize their responsibility for the teaching unit and adopt the styles of transformational leadership, instructional leadership and autocratic leadership. The transformational and instructional styles showed a positive influence on the climate. Although the literature lists the autocratic style as having an unfavorable impact on the climate, it proved to be important for the functioning and organization of the school unit. This study contributed in a theoretical way to the literature on leadership and organizational climate focused on education, specifically to the performance of school directors, who are mainly responsible for teaching units. In a practical way, we sought to present possibilities for developing actions to improve the leadership practices of school directors, in order to articulate an organizational climate favorable to organizational performance.

Keywords: leadership styles, school directors, organizational climate, child education.

GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN TEMPRANA: ESTILOS DE LIDERAZGO Y CLIMA ORGANIZACIONAL DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue comprender el estilo de liderazgo de los directores de escuelas de educación infantil y su influencia en el clima organizacional de la escuela. Para cumplir con el objetivo propuesto se realizó una investigación cualitativa de corte transversal, utilizando como instrumento primario de producción de datos la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron realizadas a 12 directores que actualmente actúan en los Centros Municipales de Educación Infantil del municipio de Serra, Espírito Santo, en el año 2023. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido y categorizados mediante el proceso inductivo. Los resultados mostraron que los directores reconocen su responsabilidad con la unidad docente y adoptan los estilos de liderazgo transformacional, liderazgo instruccional y liderazgo autocrático. Los estilos transformacional e instruccional mostraron una influencia positiva en el clima. Aunque la literatura señala que el estilo autocrático tiene un impacto desfavorable en el clima, resultó ser importante para el funcionamiento y la organización de la unidad escolar. Este estudio contribuyó de manera teórica a la literatura sobre liderazgo y clima organizacional enfocada en la educación, específicamente al desempeño de los directores escolares, quienes son los principales responsables de las unidades didácticas. De manera práctica, buscamos presentar posibilidades de desarrollo de acciones para mejorar las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas, con el fin de articular un clima organizacional favorable al desempeño organizacional.

Palabras clave: estilos de liderazgo, gestión escolar, clima organizacional., educación infantil.

INTRODUÇÃO

A escola se caracteriza por um ambiente de relações complexas (Moro, Vinha, & Morais, 2019; Santos & Adam, 2022; Correia & Sá, 2021). Essas relações se configuram em constantes interações

humanas, sociais, pedagógicas e profissionais, em sua maioria, dependentes da liderança desta organização (Correia & Sá, 2021).

Neste contexto de variadas relações, as percepções individuais baseadas nas experiências vividas nesse ambiente traduzem o conceito de clima (Luck, 2017; Moro et.al., 2019; Mattos, 2019). Considerando que o clima organizacional é intensamente influenciado pelo comportamento de liderança (Correia & Sá, 2021), diversos autores (Connolly, James & Fertig, 2017; Gandolfi & Stone, 2018; Anderson, 2017; Khajeh, 2018; Daniëls, Hondeghem, & Dochy, 2019), apresentam suas discussões sobre liderança e seu impacto nas relações da organização, considerando aspectos como: influência, motivação, metas e objetivos.

Ao logo do tempo a liderança do diretor escolar tem ganhado destaque devido a sua relação com o desempenho tanto da escola como dos alunos (Daniëls, et al., 2019). Além disso, a liderança é um fator fundamental para o alcance e aprimoramento dos resultados educacionais, havendo uma crescente preocupação com as habilidades e competências necessárias ao gestor para o sucesso desta instituição (Anderson, 2017). Para fins deste estudo, destaca-se o diretor escolar comumente associado ou identificado como gestor escolar escolhido por seus pares (Pasa & Müller, 2017).

A teoria sobre os estilos de liderança se refere a formas e estilos de comportamentos do líder com os liderados, destacando-se os estilos autocráticos, liberal e democráticos (Ferreira, Martins, & Santos, 2021). Segundo Oliveira (2015), as discussões sobre tipologias de liderança são frequentes, porém, não consensuais. No contexto escolar, a liderança tem surgido como condição fundamental para o sucesso escolar (Ferreira & Sá, 2022), sendo um meio pelo qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho da equipe para o alcance dos melhores resultados (Lück, 2008).

Embora estudos anteriores abordem a temática de liderança na perspectiva dos docentes (Ferreira & Sá, 2022), ou na diferenciação entre gestão educacional e liderança educacional (Connolly et al., 2017) e ainda o impacto das lideranças na eficácia das escolas (Daniëls, et al., 2019), há uma lacuna que sugere novas investigações sobre esse tema (Daniëls, et al., 2019; Holloway, 2012). Sendo assim, identificou-se uma oportunidade para realização desta pesquisa em meio educacional, evidenciando a etapa da Educação Infantil com percepções dos diretores, uma vez que os estudos não mencionaram essa informação.

Tendo em vista o diretor como principal responsável pela dinâmica escolar a quem compete a liderança e organização do ambiente de trabalho (Lück, 2009), surge a seguinte problemática: como o estilo de liderança de diretores escolares influencia no clima organizacional da escola pública? Na perspectiva de compreensão da problemática apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é compreender quais os estilos de liderança predominantes de diretores escolares da educação infantil e como eles contribuem para um clima organizacional favorável na rede pública de ensino.

Para responder ao problema de pesquisa e objetivo previamente apresentados, foi realizado um estudo de natureza qualitativa em escolas públicas de educação infantil localizadas no município de Serra no Espírito Santo, utilizando a entrevista semiestruturada com doze diretoras, no período de abril a junho de 2023 e posteriormente analisadas pela análise de conteúdo. Vale destacar que o município pesquisado adota práticas consultivas para escolha dos seus diretores escolares, conforme o decreto nº 1.870, de 22 de setembro de 2021.

Os resultados demonstram que as diretoras escolares apresentam características de liderança distintas, abrangendo a liderança transformacional, a liderança instrucional e a liderança autocrática com

forte influência no clima organizacional. Os estilos transformacional e instrucional apontaram influência positiva no clima. Embora a literatura relacione o estilo autocrático como um impacto desfavorável ao clima, ele se revelou importante para o funcionamento e organização da unidade escolar.

A discussão desse tema envolve, sobretudo, os atores que integram a dinâmica escolar, tornando-se relevante ao trazer à reflexão discussões sobre estilos de liderança do diretor escolar e clima organizacional, bem como fomentar formações continuadas que promovam práticas de engajamento profissional dos diretores escolares, pois a maioria deles é professor e tem a licenciatura como formação inicial (Oliveira & Giordano, 2018), dificilmente tendo passado por algum treinamento de liderança antes de assumir a direção da escola, adquirindo habilidades no exercício da função Daniëls, et al. (2019).

Por sua vez, Kalkan, Aksal, Gazi, Atasoy e Dağlı, 2020, destacam que em meio a um processo de rápidas mudanças, a escola do século 21 se vê em necessária e urgente transformação, a fim de se tornar mais dinâmica para atender as necessidades emergentes. Com isso, os diretores escolares tentam se adaptar às expectativas de mudança e cumprir sua função administrativa, muitas vezes, sem a formação direcionada ao desenvolvimento de capacidades profissionais, o que pode prejudicar a instituição de ensino (Kalkan et al., 2020).

Portanto, diante do exposto, em termos teóricos, esta pesquisa buscou contribuir com a literatura de gestão escolar, ampliando os estudos de liderança na atuação do diretor (Assis & Marconi, 2021), identificando-o como forte influenciador do clima organizacional, chamando atenção para a importância de se repensar o suporte dado a esse profissional, sobretudo, pelas atribuições que ele desempenha na unidade de ensino.

Em termos práticos, a contribuição se apresenta com a identificação dos estilos de liderança adotados por diretores escolares no ambiente educacional do município estudado e como esse comportamento pode reproduzir um clima organizacional positivo. Além disso, oferecer pressupostos para os profissionais que pretendem assumir a gestão de uma escola, ou àqueles já em sua função, um aporte para o aprimoramento de sua práxis com posturas que favoreçam um clima escolar favorável ao alcance dos objetivos educacionais.

DIREÇÃO ESCOLAR E ASPECTOS DE LIDERANÇA

Para Lück (2008) compreende-se por liderança escolar uma característica inerente à gestão, na qual o gestor mobiliza pessoas em direção ao alcance dos objetivos educacionais. A equipe de gestão escolar é formada por profissionais responsáveis pelo funcionamento da escola, onde o diretor recebe destaque ao ser o principal orientador das ações nesse ambiente (Lück, 2009). Considerando a escola como o espaço de atuação do diretor, suas demandas e atribuições perpassam por diversas dimensões, dentre elas administrativas, pedagógicas, relacionais e burocráticas (Oliveira & Giordano, 2018).

Na rede pública de ensino brasileira existem diversas possibilidades de acesso ao cargo de diretor escolar, podendo ocorrer por indicação, comprovação de adequação técnica, eleição entre outras e essa forma de acesso pode manifestar características no desempenho do seu trabalho (Oliveira & Carvalho, 2018).

Segundo Assis e Marconi (2021), as diferentes políticas de provimento ao cargo de diretor escolar interferem positivamente nos indicadores de liderança e de clima escolar, reafirmado que tais políticas quando bem desenhadas e executadas possibilitam que diretores sejam selecionados a partir de

competências e habilidades mais direcionadas para lidarem com os desafios do ambiente escolar. Vale ressaltar que, com a aprovação do novo Fundeb, o provimento do cargo ou função do gestor escolar deve seguir critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir do processo democrático, com a participação da comunidade escolar, sob a penalidade de não receber a complementação do VAAR, recurso destinado às redes públicas de ensino (Lei n. 14.113, 2020).

Com vistas a organização do trabalho escolar, o diretor desempenha um papel importante de liderança ao mobilizar e orientar todos os participantes da comunidade escolar num ambiente de altas expectativas deliberadas e compartilhadas coletivamente (Lück, 2009).

Neste contexto, a liderança escolar se configura como um processo de influenciar professores e partes interessadas e não se limita a competência exclusiva do diretor escolar uma vez que qualquer membro da escola pode exercer influência sobre outras pessoas (Connolly et al., 2017; Leithwood, 2009; Daniëls, et al., 2019). No entanto, esta pesquisa se concentra nas ações de influência do diretor, pois a ele compete liderança e organização da dinâmica de trabalho dos demais profissionais que atuam na escola, bem como atender às necessidades dos alunos (Lück, 2009).

Na visão de Lück (2009), a liderança é uma das habilidades mais importantes do gestor educacional. É válido salientar que a ela não é inata, sobretudo, pode ser desenvolvida a partir de relações de influência e envolvendo formações continuadas (Lück, 2008).

Estudos sugerem uma ampla discussão sobre os estilos de liderança dos diretores escolares em ambientes educacionais, sendo possível destacar os estilos de liderança instrucional e liderança transformacional (Daniëls, et al., 2019; Pereira, 2020; Correia & Sá, 2021; Hoque & Raya, 2023).

A liderança instrucional é o conceito mais antigo relacionado à aprendizagem (Bush & Glover, 2014), e recebe destaque ao ser abordado por Daniëls, et al. (2019) como um estilo focado no ensino e na aprendizagem, com relações de hierarquia e obediência dos seguidores.

A liderança transformacional tem sido o estilo mais apropriado para o contexto educacional (Anderson, 2017; Connolly et al., 2017). O estilo transformacional é centrado no sujeito, especificamente, no desenvolvimento cognitivo e está relacionado ao aumento dos níveis de satisfação, comprometimento, produtividade e desempenho no trabalho (Poubel, Sincorá e Brandão, 2022; Al-Malki & Juan, 2018).

Para Anderson (2017), a liderança transformacional demonstra impacto positivo para a melhoria da escola, uma vez que diretores escolares se engajam na construção da visão compartilhada, centrada na formação de ideias e mudança nos modos de pensar e fazer dos funcionários, além disso, inspiram confiança aos funcionários que se sentem mais seguros em relação ao ambiente.

Em estudo recente que relaciona a liderança transformacional ao bem-estar no trabalho em instituições de ensino, Poubel et al. (2022) apresentam a liderança transformacional como facilitador contextual, capaz de aumentar a satisfação no trabalho e reduzir o efeito do burnout nos docentes, ao estimular os professores a pensarem de maneira diferencial e inovadora.

No cenário internacional, o estudo de (Grantham-Caston & DiCarlo, 2023) mostrou que a maioria dos diretores escolares da educação infantil se auto identificou com o estilo de liderança transformacional que, por sua vez, é o estilo mais alinhado ao crescimento e desenvolvimento profissional.

Para melhor compreensão dos conceitos abordados, apresenta-se o quadro 1 com a síntese dos estilos de liderança, suas principais características e autores pesquisados.

| Quadro 1 – Estilos de liderança e características | | |
|---|---|--|
| Estilos de liderança | Características | Autor |
| Liderança instrucional | Focada no ensino e na aprendizagem; líder conduz o processo sozinho, relações de poder no sentido de supervisionar o currículo, foco no diretor, seguidores obedientes, missão. | Schenck (2016); Daniëls, <i>et al.</i> (2019); Connolly, <i>et al.</i> (2019); |
| Liderança transformacional | Líder centrado nos sujeitos, estímulos intelectuais, motivação, confiança, colaboração, autorrealização, alto nível de comunicação na equipe, comprometimento com os objetivos da organização, <i>feedback</i> , satisfação no trabalho, visão compartilhada. | Anderson (2017); Al-Malki & Juan (2018) Daniëls, <i>et al.</i> (2019); Connolly, <i>et al.</i> (2019); Poubel <i>et al.</i> (2022) |

Fonte: elaboração própria.

Na visão de Andriani, Kesumawati e Kristiawan (2018) o estilo de liderança manifestado por cada líder é singular e essas singularidades são variáveis que se interrelacionam com fatores internos e externos, sendo os fatores internos de carácter comportamental, característicos de cada líder, e os externos voltados para o meio social de convivência.

Adicionalmente, é possível destacar algumas características de uma liderança escolar eficaz, como o foco no currículo e na instrução dos professores; comunicação eficaz para a manutenção das relações internas e externas; capacidade de moldar o clima e cultura organizacional, fundamentados em confiança e colaboração; motivação para o alcance da missão e visão; dar *feedback* e utilizar o conhecimento e habilidades dos membros para atender às demandas daquela instituição (Daniëls, *et al.*, 2019).

Dentre as características da liderança eficaz, para essa pesquisa, destaca-se a capacidade do líder em moldar o clima organizacional. Sendo assim, o conceito de clima e suas configurações no contexto escolar são apresentados no tópico a seguir.

CLIMA ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Uma organização reúne diferentes indivíduos com características socioculturais diversas, com suas regras e valores inerentes e com seus próprios objetivos (Kalkan *et al.*, 2020). Considerando a escola como uma organização social, com marcantes relações interpessoais, seu clima é caracterizado por percepções individuais a respeito de acontecimentos do seu cotidiano, sujeito a mudanças conforme a satisfação, humor e estado de espírito coletivos, ou seja, possui carácter temporário (Lück, 2017).

Para Mattos (2019), clima organizacional é a percepção compartilhada dos trabalhadores acerca do ambiente interno da organização e pode sofrer alteração conforme influências de carácter transitórias, decorrentes das próprias relações entre os sujeitos.

No âmbito escolar, Silva, Sousa, Negreiros e Freire (2021) consideram o clima como um conjunto de expectativas e percepções da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, gestão,

funcionários e família e está relacionado a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos ali adquiridos, além do comportamento, atitudes, sentimentos e sensações que são compartilhados.

Na mesma perspectiva, Moro et al. (2019); Correia e Sá (2021), acreditam que o clima escolar está sujeito a avaliações subjetivas dos indivíduos que compõe a dinâmica escolar, com suas formas únicas de agir sobre um contexto real comum, dando a cada escola uma identidade própria, percebido por quem faz parte dela.

Os estudos de Silva et al. (2021) apontam que em ambientes educativos o clima escolar pode ser positivo ou negativo. Escolas com clima positivo constroem boas relações e compartilham decisões firmadas no diálogo, cuidado, confiança, respeito e as regras são elaboradas em conjunto e obedecidas, há sanções justas, e todos se sentem envolvidos e pertencentes (Vinha, et al., 2018).

Lück (2017), reconhece a influência do diretor escolar no clima organizacional da escola, destacando as relações entre estilos de liderança e clima escolar, pois, se o diretor assume uma postura omissa, o clima organizacional será descompromissado e burocratizado. Por sua vez, se o diretor é autoritário, a prática geral da escola será norteadada por essa tendência, e, se por outro lado, o diretor tem um olhar atento às demandas, assim também será a atuação dos professores. De forma similar, Correia e Sá (2021) afirmam que a liderança afeta a dinâmica das organizações, sendo determinante para o clima organizacional, destacando que climas positivos estão relacionados à liderança dos diretores.

Embora amplamente discutida em outros países, a avaliação do clima nas escolas ainda é pouco estudada no Brasil (Vinha, et al., 2018; Moro et al., 2019; Santos & Adam, 2022). Essas pesquisas trazem informações importantes sobre a escola e permitem ao gestor observar as diferentes perspectivas da comunidade escolar, identificar fragilidades e traçar estratégias para possíveis intervenções (Vinha, et al., 2018; Moro et al., 2019). Nesse aspecto, é possível oferecer um diagnóstico amplo e apurado dos problemas e virtudes do ambiente de trabalho a fim de identificar as necessidades dos trabalhadores (Mattos, 2019).

Por meio de instrumentos testados e validados por Moro et al. (2019), é possível implementar a avaliação do clima escolar em escolas brasileiras, levando em conta perspectivas dos alunos, professores e gestores educacionais, a partir de oito dimensões do constructo de clima, a saber: dimensão 1- relações com o ensino e aprendizagem; dimensão 2- relações sociais e conflitos na escola; dimensão 3- regras, sanções e segurança na escola; dimensão 4- situação de intimidação entre alunos; dimensão 5- família, escola e comunidade; dimensão 6- infraestrutura escolar; dimensão 7- relações com o trabalho e por último a dimensão 8- a gestão e a participação.

Nessa direção, Tardeli, Barros, Tessaro e Alves (2023) avaliaram a percepção de professores da educação infantil sobre quatro dimensões, utilizando-se do questionário de Vinha, Morais e Moro (2017). Os resultados revelaram que os professores estão satisfeitos com suas lideranças, o que demonstra um alto nível de satisfação favorável a criação de um clima escolar positivo. Todavia também foi possível observar professores não satisfeitos, constatando que tal percepção é subjetiva, fundamentada em variáveis individuais.

Outro estudo também recebe destaque ao avaliar o clima organizacional na percepção dos gestores no ensino superior (Mattos, 2019), no qual a atuação dos gestores aparece como forte influenciadora do clima organizacional quando relacionado ao desempenho, cooperação interna e a responsabilidade por resultados educacionais.

METODOLOGIA

Com o objetivo compreender como o estilo de liderança dos diretores escolares influencia no clima organizacional da escola pública, optou-se pela escolha do método qualitativo. Estudos baseados nesse método possibilitam examinar experiências pessoais, segundo suas próprias perspectivas, compreendendo que o objeto de estudo é construído socialmente, através de quem o vivencia (Gil, 2019).

Pesquisas com uma perspectiva qualitativa permitem a coleta de dados junto às pessoas, abrangendo condições contextuais, sejam elas sociais, institucionais ou ambientais em que elas vivem, com a capacidade de representar as opiniões e significados da vida real do participante (Yin, 2016). Sendo assim, para compor os dados desta pesquisa, foram considerados como participantes os diretores que foram escolhidos através do processo consultivo à comunidade escolar e em efetivo trabalho nas unidades de ensino do município estudado.

No município de Serra, localizado no Espírito Santo, onde esta pesquisa foi realizada, é válido ressaltar que o processo de escolha de candidatos a diretor escolar é realizado a partir do princípio da gestão democrática, e contempla a participação da comunidade escolar na escolha de diretores escolares para as unidades de ensino (Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 13.005, 2014; Lei n.4.432, 2015; Lei n.4792, 2018).

Levando em conta a premissa de Creswel (2014) que permite a coleta de dados qualitativos on-line por entrevistas, foi oferecido aos participantes a possibilidade de participar de forma remota, conferindo maior flexibilidade de tempo e espaço para participação (Creswel, 2014).

Sendo assim, o primeiro contato com os diretores foi através de ligação telefônica com apresentação da pesquisadora e do tema de pesquisa, convidando à participação na produção dos dados. Em seguida, diante da aceitação ao convite, foi encaminhada a carta de autorização emitida pela Subsecretaria Pedagógica do município de Serra/ES, concedendo o contato prévio com esses profissionais. Então, as entrevistas foram agendadas observando a disponibilidade de cada diretor e foram realizadas presencialmente ou através do Google Meet. O Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi preenchido presencialmente, antes do início da entrevista, ou através do Google Forms, quando realizada via Meet.

Ao iniciar as entrevistas os diretores eram informados sobre o anonimato das informações e a solicitação de autorização para posterior transcrição na etapa de análise dos dados.

Produção dos dados

Considerou-se como participantes desta pesquisa os diretores eleitos no processo de escolha para a função de diretor escolar e em efetivo exercício nos Centros Municipais de Educação Infantil com, no mínimo, um ano de experiência na função. Esses participantes foram escolhidos com base no Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra, Espírito Santo (2019) que confere ao diretor a função de gerir democraticamente e coordenar o funcionamento geral da unidade de ensino, respeitando as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e a legislação vigente.

Entende-se, dessa forma, que o diretor é o responsável direto pela unidade de ensino com uma estrutura funcional que compõem-se de: Professor em Assessoramento Pedagógico, Coordenador de Turno, Professor em Função de Docência, Secretário Escolar, Auxiliar técnico Administrativo ou Auxiliar de Secretaria, Serviços de Apoio ao Processo Educativo (Auxiliar de Serviços Gerais ou

Serventes, Merendeira(o), Vigilante/Porteiro, Guarda Patrimonial), Auxiliar de Creche, e Cuidador e o próprio diretor (Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra, Espírito Santo, 2019).

O campo de estudo escolhido abrangeu escolas públicas de educação infantil do município de Serra, no Espírito Santo. A Serra é o município mais populoso do estado, com 536 765 habitantes, conforme estimativa de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua posição geográfica e facilidades logísticas, tornaram o município um dos mais significativos polos de negócios do Estado e uma das cidades mais prósperas do Brasil, sendo o 4º PIB entre os municípios brasileiros (www.serra.es.gov.br recuperado em 20 de agosto de 2023).

A escolha desse município se deu pela sua abrangência populacional, com escolas localizadas em regiões com diferentes características ocupacionais, sociais e econômicas. As unidades de ensino da educação infantil nesse município são divididas em cinco regiões administrativas, denominadas: Carapina, Civit, Laranjeiras, Litoral e Serra Sede. A região de Carapina foi escolhida por ser a que reúne a maior quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e possui o maior número de crianças atendidas nessa etapa, com escolas de características distintas. Somente nessa região são 20 unidades de educação infantil que atendem 5.707 crianças, sendo 2.190 em creche, com idades de 0 a 3 anos e 3.517 na pré-escola com idades de 4 e 5 anos. As unidades diferem em quantidade de alunos, funcionários e características estruturais, enquanto umas unidades de ensino funcionam em prédios mais antigos ou adaptados, outras foram construídas para serem unidades escolares, com espaços planejados para o atendimento do público-alvo.

O município de Serra possui em sua rede de municipal 144 unidades de ensino, sendo 76 CMEIs, dentre eles dois com oferta de ensino integral e 68 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) das quais 3 ofertam tempo integral e 12 ofertam também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diariamente, na educação infantil, são atendidas aproximadamente 21.054 no ensino regular e 273 no tempo integral. No ensino fundamental são 42.705 no ensino regular e 1.445 no tempo integral e ainda na educação de jovens e adultos: 1.305 estudantes, números atualizados até 14 de abril de 2023 (www.serra.es.gov.br recuperado em 20 de agosto de 2023).

Ancorada em uma metodologia qualitativa, esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados primários, fundamentando-se em conceitos abordados no referencial teórico para obtenção dos dados referentes ao objeto de estudo. Segundo Gil (2021), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por questões previamente elaboradas que são apresentadas aos entrevistados, sem alternativas de resposta, dando ao entrevistador maior liberdade na condução das perguntas durante a entrevista.

Com o propósito de incorporar confiança e credibilidade à pesquisa qualitativa Yin (2016), descreve três objetivos a serem considerados no processo de concepção do estudo, como: transparência, metodicidade e fidelidade às evidências. Assim, assegura-se que este estudo foi realizado de forma publicamente acessível, evitando vieses e com coleta e análise de dados baseados na imparcialidade.

Doze entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2023, com duração média de 30 minutos. Cinco foram realizadas via Google Meet, as demais foram realizadas in loco, em dias e horários pré-agendados. As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas, codificadas e, posteriormente, categorizadas.

Tratamento dos dados e processo de análise

Considerando o objetivo deste estudo, os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é um método em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos diversos. Portanto, a escolha dessa técnica de análise se deve ao fato de ser a mais apropriada para analisar as entrevistas feitas com os diretores por meio do roteiro de entrevista, pois foi analisado o conteúdo das diversas mensagens e comunicações transmitidas pelos entrevistados.

Dessa forma, após uma análise rigorosa que permitiu a dedução de códigos, foi detectada a convergência de informações identificando cinco categorias, em duas dimensões centrais. A dimensão Liderança da Diretora Escolar abrangeu as categorias Liderança Transformacional, Liderança Instrucional, Liderança Autocrática e Formação e Qualificação Profissional, totalizando 26 códigos. Por sua vez, a dimensão de Clima Organizacional na Educação Infantil manifestou-se por meio das categorias Relacionamento Interpessoal, Infraestrutura e Recursos Humanos, com o total de 13 códigos. A tabela 1 apresenta uma síntese das dimensões, categorias e códigos encontrados.

TABELA 1 – DIMENSÕES, CATEGORIAS E CÓDIGOS

| Dimensão | Categorias | Códigos |
|---|--------------------------------------|--|
| Liderança da Diretora Escolar | Liderança transformacional | Parceria Colaboração Trabalho em equipe Disponibilidade Exemplo Influência Comunicação Diálogo Foco nos sujeitos |
| | Liderança instrucional | Fiscalização Cobrança Conscientização Direcionamento Orientação Foco no ensino e aprendizagem Bem-estar das crianças |
| | Liderança autocrática | Hierarquia Centralização de poder Determinação Tomada de decisão Confronto Advertência |
| | Formação e qualificação profissional | Conhecimentos específicos Aprender na prática Experiencia Ajuda |
| Clima Organizacional na Educação Infantil | Relacionamento Interpessoal | Satisfação Bem-estar Harmonia |

| | | |
|--|------------------|--|
| | | Participação Conflitos Instabilidade nas relações Rotatividade de profissionais |
| | Infraestrutura | Reforma Adequação dos espaços Melhorias estruturais Investimento |
| | Recursos Humanos | Equipe reduzida Sobrecarga de trabalho Acúmulo de funções |

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS

Este tópico se propõe a apresentar a análise dos dados qualitativos obtidos a partir do roteiro de entrevistas realizadas com os diretores escolares. O roteiro foi dividido em três blocos: 1- contextualização, 2- trajetória na função, 3- clima organizacional e estilos de liderança.

Primeiramente, no bloco de contextualização, foram registrados os dados de identificação dos entrevistados, a fim de caracterizar o perfil dos diretores escolares. Uma vez que todas as participantes são mulheres, optou-se pela flexão do gênero, considerando a tratativa a partir dos resultados da pesquisa para o pronome feminino. Sendo assim, a tabela 2 apresenta o perfil das participantes.

TABELA 2 – PERFIL DAS DIRETORAS ENTREVISTADAS

| Diretor | Gênero | Idade | Raça/Cor | Tempo na função na unidade de ensino | Formação | Escolaridade |
|---------|--------|-------|----------|--------------------------------------|---|---------------|
| D1 | F | 40 | Parda | 1 ano e 5 meses | Letras-Português/ Pedagogia/ Artes Visuais | Doutorado |
| D2 | F | 43 | Parda | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D3 | F | 44 | Branca | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D4 | F | 38 | Parda | 1 ano e 5 meses | Letras-Português/ Pedagogia | Pós-Graduação |
| D5 | F | 38 | Parda | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D6 | F | 53 | Parda | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D7 | F | 45 | Parda | 1 ano e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D8 | F | 40 | Branca | 2 anos e 5 meses | Pedagogia | Graduação |
| D9 | F | 39 | Parda | 5 anos e 5 meses | Educação Física/Pedagogia | Pós-Graduação |
| D10 | F | 41 | Negra | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D11 | F | 47 | Parda | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Pós-Graduação |
| D12 | F | 52 | Branca | 4 anos e 5 meses | Pedagogia | Mestranda |

Fonte: elaboração própria.

Em um total de 12 diretoras entrevistadas, verificou-se que as idades variam entre 38 e 53 anos. No que se refere à raça/cor, nota-se uma autodeclaração de maioria parda com o tempo de experiência variável entre um ano e cinco meses e cinco anos e cinco meses, contando o período pró-tempore de uma diretora. Quanto à escolaridade, todas possuem nível superior completo, com formações na área de educação e especialização, exceto uma.

Ao analisar a trajetória profissional, nota-se que todas as diretoras são professoras e não possuíam conhecimento prévio sobre as atividades administrativas e financeiras a serem desenvolvidas na gestão da escola. A única formação que antecede a nomeação dos diretores é ofertada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e compreende parte obrigatória do processo seletivo. O curso Formação Inicial para Diretores Escolares (Fordir) possui uma carga horária de 80h, ofertado na modalidade EAD, 100% online e autoinstrucional com estrutura formativa em 3 tópicos: 1- O papel do gestor escolar nos usos e apropriações da escola como espaço educativo; 2 - Liderando e motivando a equipe escolar; 3 - O trabalho da gestão escolar orientada para a aprendizagem (www.serra.es.gov.br; www.sedu.es.gov.br recuperado em 20 de outubro de 2023).

Características de liderança da diretora escolar

Nessa dimensão foi possível observar falas que demonstraram características pessoais de cada diretora acerca de sua gestão, com ações que conduzem a sua liderança na escola. Quanto à liderança transformacional, todas as diretoras consideram importante manter um trabalho em equipe, colaborativo, apoiando e motivando os profissionais com relações abertas ao diálogo. Sobre a liderança instrucional, as ações são voltadas para orientação e direcionamento dos professores com o foco principal da gestão no ensino e na aprendizagem, bem como no bem-estar das crianças. Em relação à liderança autocrática, a hierarquia se manifesta de forma positiva, quando necessária ao bom funcionamento da unidade de ensino. Já em relação à formação e qualificação profissional, indica um processo que precisa ser aperfeiçoado, considerando de forma ampla as áreas que envolvem as atividades desempenhadas pelas diretoras.

Liderança transformacional

Para elas, liderar envolve a compreensão de que as atividades precisam ser realizadas com o envolvimento de todos da equipe, acolhendo e motivando os profissionais, conforme expressa D3 “...a gente tem que trabalhar realmente com esse acolher, com esse ouvir, esse estar junto, vamos fazer juntos, tudo vai dar certo. Eu estou aqui pra te apoiar”. D1 também se alinha nessa perspectiva tentando “dar um tratamento muito respeitoso pra todos os funcionários e eu dialogo muito, pergunto, eu tô sempre demonstrando carinho por todos, procuro estar sempre presente”. D9 destaca a importância do envolvimento de todos na gestão da escola, pois segundo ela: “...não consigo gerir uma escola sozinha. Eu preciso da parceria da equipe. E quando eu tenho a equipe junto comigo eles se sentem ouvidos, eles se sentem participantes de todo o processo eu consigo gerir a escola com mais facilidade.

Além disso, a maioria considera que estabelecer o diálogo é diferencial na gestão da equipe, conforme o relato de D2 que considera importante “estabelecer um diálogo sempre, de ouvir, ser ouvido, de colocar os colegas um diante dos outros pra gente discutir o que vai ser feito”.

Outro ponto importante colocado pelas diretoras D3 e D10 foi a influência. Para D3, ser exemplo para equipe é fundamental e diz: “...faço pra tentar ser exemplo então eu não vou cobrar do outro o que eu não cobro de mim e antes de cobrar do outro eu preciso ser um exemplo”. De acordo com D10, o exemplo vai influenciar a equipe, sendo assim: “...vamos fazer porque eu estou fazendo também, que eu venha ser o espelho...”.

Para além dos muros da escola, foram observados aspectos da liderança transformacional na fala de D3, ao se colocar no lugar do outro, do ponto de vista da comunidade escolar, portanto:

eu me coloco nesse lugar. Qual é a escola que eu como mãe gostaria que as minhas filhas tivessem? Qual é a escola que eu sendo criança gostaria de ter? Qual a escola enquanto professora eu gostaria de estar dando aula? Como eu penso nisso, nessa mãe, nessa criança e nesse profissional (D3).

Liderança instrucional

Os achados da pesquisa permitiram identificar aspectos de liderança instrucional, direcionando as ações das diretoras à orientação dos professores e bem-estar das crianças com foco no ensino e aprendizagem. Nesse sentido, se destaca a fala de D7, em que ela afirma ser necessário “...proporcionar pra criança o melhor que você puder pra reforçar o aprendizado dela. Porque se ela tiver os meios, se ela tiver um material, se ela tiver o ambiente propício ela vai aprender muito mais fácil...”. D4 também demonstra sua efetiva preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e com o mesmo olhar afirma “...olha, não só vou mexer no pedagógico, como se precisar eu vou sentar, assistir sua aula e falar precisa melhorar. Porque não é uma questão de escolha, é uma questão de compromisso...”.

D12 se identifica como gestora professora/pedagoga e procura focar parte do seu tempo em ações pedagógicas:

eu quero passar nas salas, eu quero conversar com as crianças, as crianças sabem quem eu sou. ...se chorou, se teve um comportamento. Por que mudou o comportamento? Eu costumo saber o nome de todas as minhas crianças e chamo pelo nome. E são trezentas e dezesseis (D12).

As diretoras D1 e D3, que relataram o foco principal da sua gestão no pedagógico, gostariam de dedicar-se mais nessa área, contudo suas demandas administrativas ocupam maior parte do tempo dificultando essa conexão. Para D1:

há muitas demandas da secretaria. Tem muitos documentos que a gente precisa dar conta e isso consome bastante o nosso tempo. Eu adoro ficar lá no pátio junto com elas vendo as crianças, eu gosto de sair fotografando, mandando pras famílias né? Uma coisa que eu gosto, mas eu tenho que às vezes fazer um monte de coisa aqui no computador. Não tem jeito. (D1)

D3 complementa e diz que: “por muitas vezes eu deixo de participar do pedagógico que eu tenho que dar conta do administrativo”.

Liderança autocrática

Também foi possível observar que nos resultados emergiram características do estilo de liderança autocrática, onde a hierarquia se faz presente, quando necessário, para cumprimento de normas e bom funcionamento da unidade de ensino. De acordo com duas entrevistadas, a hierarquia se mostrou explicitamente em suas falas, conforme os relato de D2, de que “...tem que existir um grau de hierarquia

porque senão a coisa desanda, né?” e de D5, quando afirma que “...eu sou uma pessoa que eu sou a favor da hierarquia...mas não porque eu me acho superior a elas é por uma demanda do cotidiano que a gente precisa manter uma hierarquia pra ter uma organização”.

É possível observar pela fala de D12 que a hierarquia também se aplica para as ações do diretor e que a cobrança decorre de uma sequência hierárquica: “...quando eu cobro alguma coisa é porque eu estou sendo cobrada por toda uma equipe que está por trás, a equipe da educação infantil, a equipe da GEAF, a equipe do RH, a própria prefeitura, ministério público”.

Ainda sobre a liderança autocrática, em relação a tomada de decisão, D10 destaca:

o diretor ele não pode ser aquele diretor que simplesmente ele quer estar bem com todo mundo. Vai ter momentos que ele vai ter que bater ali o martelo e é dessa forma, não tem como ser de outra forma. Porque se você não consegue falar não em nenhum momento, você não serve pra esse cargo. (D10).

Para D4, algumas situações exigem um posicionamento de gestor “você tem que falar não vai ser assim. Vou fazer isso. Não abro mão... não dá pra agradar o tempo todo até porque tem hora que a gente tem que falar não”.

Formação e qualificação profissional

Essa categoria abrangeu aspectos de qualificação e formação profissional apontadas como insuficiente, principalmente para as diretoras que estão em seu primeiro mandato, que destacam a necessidade de ampliação dos assuntos abordados para melhor compreensão dos conteúdos relacionados às áreas financeira e administrativa, conforme o relato de D1:

a gente não vê muito gestão financeira, gestão administrativa, bem pra gestão de pessoas, dos recursos humanos, e do pedagógico e aí depois quando a gente entra, a gente se depara só com o administrativo. E aí é uma parte que a gente fica meio maluquinha assim porque é uma formação que a gente não tem em administração, em contabilidade, a gente tem formação pedagógica[...] (D1).

Para D4, a área financeira é desafiadora, conforme seu relato:

principalmente nas áreas que envolvem finanças que eu acho que é uma área que aflige a todos nós devido a responsabilidade de demandar um dinheiro que não é nosso e ter que prestar conta dele depois. Então foi uma área que deixou muito a desejar...(D4).

As diretoras que estão cumprindo seu segundo mandato consecutivo, afirmaram não houve uma formação prévia para o primeiro ano do primeiro mandato, no entanto, elas ocorreram no exercício da função, destacando seu caráter insuficiente, no entanto, puderam contar com o apoio dos colegas diretores que estavam há mais tempo na função, que se disponibilizaram para ajudar, conforme relata D2: “Quando eu assumi aqui pela primeira vez em dois mil e dezenove não houve formação pra diretores... eu aprendi muito sozinha e contei muito com os meus colegas diretores com experiência na área.” Essa informação é demonstrada também por D6 “...o primeiro mandato eu não lembro muito de formações. Tinham reuniões...., mas assim, pra te falar a verdade eu aprendi muito na prática”. D3 também contribui de forma assertiva “não temos conhecimento de administração, não temos conhecimento de contabilidade. A gente aprende tudo fazendo, no fazer” e ainda:

“... nós saímos de sala de aula sem uma preparação de fato pra assumir todo esse universo porque estar gestor na escola pública você tem que dominar tudo: recursos humanos, a parte de prestação

de contas, as finanças, as leis, né? Aquilo que está dentro da legalidade, o que que não está é um trabalho eu acho que é auto formativo, você tem que buscar as formações (D3).

Clima organizacional na educação infantil

Nesta dimensão apresentam-se as perspectivas das diretoras escolares com base em três categorias distintas sobre o clima organizacional no contexto escolar infantil: relacionamento interpessoal, infraestrutura e recursos humanos. O relacionamento interpessoal se manifesta em questões relacionais diversas que vão da harmonia e bem-estar aos conflitos e instabilidade nas relações. Já infraestrutura revela que há características estruturais distintas entre os CMEIs, apontando importantes investimentos para garantir o bem-estar da comunidade escolar. Por fim, os recursos humanos se mostram insuficientes, ocasionando a sobrecarga de trabalho das diretoras.

Relacionamento interpessoal

Sobre as relações sociais e conflitos, as diretoras percebem satisfação, harmonia e bem-estar nas relações do cotidiano, embora também lidem com conflitos e instabilidade nas relações, conforme relata D2 “...uma relação excelente né? Claro que a gente tem os impasses um probleminha daqui outro dali, mas nada que a gente não coloque em pauta dentro de uma reunião e não resolva né?” De forma semelhante, D4 aponta o ambiente de trabalho como:

um ambiente de muito diálogo, a gente tem um ambiente muito agradável o que não quer dizer que a gente não tenha problemas, porque

a gente tem. São quase cinquenta pessoas completamente diferentes, com visões de mundo diferentes, experiências de vida diferentes convivendo. A gente tem sim, muitos problemas (D4).

Na mesma direção, D8 conta como se estabelece a relação entre os profissionais no CMEI onde atua, destacando o espaço escolar como:

um ambiente de respeito, de buscar se ajudar, um ajudar o outro, então a gente busca garantir esse ambiente de respeito. Um dá a mão ao outro, caminhar juntos. É ótimo. Algumas tensões que são normais do próprio trabalho que acontece, mas a gente procura com muito respeito e tranquilidade de resolvê-los (D8).

É notório que as relações podem sofrer alterações a partir de comportamentos e reações adversas como, por exemplo, quando interesses pessoais não são contemplados, conforme expõe o relato de D12: muda a forma de te tratar,

as vezes te trata de uma forma rude e às vezes espera algum momento chave pra te devolver uma alfinetada, tipo te expondo.

A mediação das relações envolve momentos de fala e de escuta dos sujeitos nas ações desenvolvidas na escola, propiciando a participação de todos conforme as narrativas de D3, D10 e D11. Para D3 quando se fala em escuta é importante “...escutar esse professor, é de escutar essa família, é de escutar essa criança, é de escutar essa merendeira e a partir de todas essas escutas aí vem aquele momento que o gestor ele precisa tomar algumas decisões a partir dessas escutas...”. Já D10 salienta a importância de “...conseguir ter um olhar diferenciado pra cada pessoa, escutar cada pessoa, ter um momento de escuta também pra comunidade, ter um momento de escuta pra SEDU-Serra também, entendeu?...”.

D11 também se alinha, destacando “...a escuta superimportante, com todas as questões tanto financeira como administrativa e o pedagógico principalmente” e ainda complementa:

eu me vejo nessa visão de escutar mais do que falar. Falo menos e escuto mais eu acho que aí você aprende também. Quando você escuta, para pra escutar o outro não só o funcionário como a família, você aprende mais e você consegue tomar uma decisão mais coesa (D11).

A rotatividade de profissionais é mencionada por D8 e D12 como uma fragilidade que pode interferir nas relações. Para D8: “a cada ano se constitui uma nova equipe. Muitos contratados, então nem todos conseguem voltar. Esse ano a gente tá com uma equipe muito nova, a gente tá se conhecendo e está quase chegando a metade do ano”. D12 reitera a informação afirmando: “a gente tem uma rotatividade de pessoas muito grande no município de funcionários, né? este ano mesmo eu já tô indo pra segunda pedagoga na escola na parte da tarde”.

Por outro lado, D11 coloca como potente o fato de ter uma equipe consolidada, mesmo assim enfrentou desafios nas relações ao assumir o cargo, conforme relata:

é uma equipe já de muito tempo, não é uma equipe de dois anos, são equipes que estão lá há dez anos, quinze anos, então já é uma equipe coesa. Quando você entra encontra alguns desafios. Porque tudo que é novo é diferente, como eu não trabalhava no CMEI elas não me conheciam então no início teve essa restrição, né? Até por não me conhecer (D11).

Infraestrutura

Nessa categoria é possível observar uma disparidade arquitetônica entre as unidades escolares e o engajamento das diretoras na busca pela melhoria dos espaços físicos, no sentido de proporcionar bem-estar às crianças e aos profissionais, conforme relata D7:

quero fazer sempre o melhor pra essa escola. Eu quero que cada vez essa escola seja melhor do que ela era antes. Estou aqui desde quando, não se tinha uma folha pra fazer nada, que era tudo tirado do próprio bolso. Hoje as salas têm ar-condicionado, todas as salas são plotadas, todas as salas têm tv smart (D7).

De forma similar, é revelado todo investimento realizado no CMEI em sua gestão pensando no alcance de resultados tanto das crianças como dos professores, de acordo com D4:

a gente fez todo um investimento no material pedagógico da unidade. A gente fez vários kits pedagógicos. A gente montou uma sala de ateliê, tanques de experimentações com terra, com água, espaço de quintal literário, e áreas pra educação física, a gente equipou toda a escola com smart TVs, com internet acessível de qualidade dentro da unidade, então foi todo um trabalho pensado em proporcionar ao professor um ambiente preparado para o atendimento como também pensando no resultado que se ia trazer para nossas crianças (D4).

Em outro relato constata-se que a estrutura do CMEI se distancia da realidade das outras unidades de ensino pois, conforme D11:

ele era uma casa e dessa casa foram fazendo adaptações pra tornar uma unidade de ensino. Então tem muitas questões de estrutura mesmo que precisam ser melhoradas...esses anos todos os gestores que passaram por lá, eles têm priorizado o espaço até por conta das crianças poderem estarem melhor adaptadas. E os profissionais também. Então, assim, é uma realidade diferente. Nós não temos, por exemplo, uma sala de professor (D11).

Durante as entrevistas in loco, fui convidada pelas diretoras D3, D6 e D7, para conhecer as dependências dos CMEIs, onde me foi mostrado todas as melhorias executadas no sentido de trazer um atendimento de qualidade e bem-estar para as crianças e para os profissionais que ali trabalham. Durante a visita, D7 mencionou desafios para executar uma obra no CMEI, pois em muitas delas, dependem de prazos estabelecidos pela prefeitura e, de acordo com a obra, pode surgir intercorrências com as empresas terceirizadas. Contudo, sentem-se felizes ao proporcionar melhorias para a comunidade escolar.

De forma complementar à dimensão de clima organizacional na educação infantil, considerando a dimensão 3- regras, sanções e a segurança e a dimensão 5- família, escola e comunidade, propostas por Moro et. Al (2019), D4 narra uma experiência vivenciada com uma família da comunidade ao assumir a gestão do CMEI:

quando se chega pra mudar e pra colocar regras e organização isso incomoda e incomodou muito, então foi muito desafiador eu fui ameaçada tentaram me bater, eu tive que chamar a guarda municipal pra me fazer acompanhamento, eu passei por ameaça física eu passei por ameaças de difamação em rede social por cumprir o meu trabalho, por seguir a lei, por não abrir mão de um jeitinho ou de outro. (D4)

Recursos Humanos

Essa categoria revela a carência de recursos humanos para compor a equipe de profissionais, aumentando a sobrecarga de trabalho das diretoras e ainda na ausência dos profissionais que compõe o corpo técnico administrativo do CMEI, as atividades desempenhadas por eles passam a ser de responsabilidade da diretora.

É possível observar a carência de profissionais do corpo técnico administrativo para o suporte da gestão, conforme relata D10, pois:

na nossa unidade de ensino deveria ter pelo menos duas pedagogas, não tem. Deveria ter um coordenador. Não tem. Então na falta dessas pessoas quem vai executar sou eu. Deveria ter uma pessoa para um apoio administrativo, não tem. Quem vai executar sou eu. E quando eu vou executar se aqui eu não estou dando conta? Às vezes eu acabo pegando o meu tempo, na minha casa ou em outros momentos pra estar fazendo porque é muita atribuição pra pouca pessoa, tinha que ter mais pessoas envolvidas nesse processo da gestão. (D10)

A sobrecarga de trabalho pode ser evidenciada nos relatos de D4 e D12 ocasionada pela falta do profissional de auxiliar de secretaria no CMEI da escola: “...você tem que ser o secretário pra fazer a matrícula. No SGE, na nossa escola, são quase quatrocentas crianças. Lancei sozinha no final de semana e à noite”. A mesma situação se confirma por D12, ao ratificar que: “quando não tem ninguém lá na secretaria, quem faz somos nós”.

Do mesmo modo, D1 expõe como se sente na ausência de suas pedagogas ao assumir suas funções:

ano passado nós tivemos uma festividade que eu me vi muito sozinha para correr atrás de tudo da organização, de todas as coisas porque eu tava sem pedagoga pra poder me ajudar, tanto de manhã quanto à tarde. Então, eu tinha que correr atrás de tudo sozinha. Tudo, fazer todos os bilhetes, fazer convite, comunicar as famílias, fazer reunião com os professores, ver o que que elas estão fazendo, tão preparando pra poder providenciar [...] (D1)

Assim como D1, na percepção de D3, a sobrecarga acontece quando precisa assumir as funções das pedagogas durante a ausência delas, portanto “...eu acabo me sentindo muito sobrecarregada porque eu preciso em algum momento, dar conta do trabalho delas quando elas não estão na escola”.

Para além do corpo técnico administrativo, D7 expõe que já precisou realizar outras funções como relata “teve uma época que eu fiquei sem porteira, até porteira eu fui”.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo dessa pesquisa foi compreender quais os estilos de liderança predominantes de diretores escolares da educação infantil e como eles contribuem para um clima organizacional favorável na rede pública de ensino. O resultado deste estudo concluiu que, as diretoras apresentam características de liderança distintas, abrangendo prioritariamente a liderança transformacional, a liderança instrucional e a liderança autocrática. Essas características demonstram que as diretoras compreendem sua responsabilidade pela unidade de ensino, através da sua liderança, ao manifestar comportamentos de colaboração e diálogo e simultaneamente comportamentos de centralização de poder.

A liderança transformacional se manifestou nas diretoras em comportamentos de colaboração com a equipe, diálogo e respeito. Portanto, a liderança transformacional apresenta seu foco na colaboração no sentido de motivar os funcionários para o alcance dos objetivos educacionais, corroborando os estudos de Daniëls, *et al.* (2019).

Em relação a liderança instrucional, foi possível observar que diretoras desenvolvem suas ações com o foco principal no ensino e aprendizagem, buscando oferecer melhores condições para o acolhimento e bem-estar das crianças. Por sua vez, (Daniëls, *et al.*, 2019) destaca que na liderança instrucional o líder conduz o processo escolar com ações de supervisão com o foco principal no ensino e da aprendizagem. Para Bush e Glover (2014), a liderança instrucional tem seu foco no aprendizado dos alunos por meio dos professores.

As características de liderança autocrática estão relacionadas à organização e funcionamento da escola. Embora a literatura relacione a liderança autocrática como um estilo de centralização de poder, com relações verticalizadas de pressão e submissão, ainda assim, a curto prazo, ela permite o alcance de resultados positivos (Khajeh, 2018; Sousa & Correia, 2022), situação identificada nas falas de algumas entrevistadas que se utilizam deste estilo de liderança quando precisam que as atividades sejam executadas.

No que tange à formação e qualificação profissional, evidenciou-se que 100% das diretoras cursaram pedagogia e ao ocuparem o cargo, oito delas, que estão em seu segundo mandato, assumiram suas funções sem conhecimento prévio das áreas administrativas e financeiras e que o apoio dos colegas que já eram diretores ajudou muito, além disso aprenderam com a prática. Já as diretoras que estão em seu primeiro mandato participaram de formação prévia, mas destacaram a importância de ampliação e aprimoramento dos assuntos abordados.

A formação inicial e continuada dos gestores escolares se mostra fundamental ao exercício profissional e precisa ser bem fundamentada teórica e metodologicamente, de modo a contribuir efetivamente com a Educação Básica (Medeiros, 2019). A formação profissional dos gestores tem sido insuficiente para as funções destinadas ao cargo na atualidade, o professor assume a direção da escola em

processo de rápida migração da sala de aula para a direção desconhecendo a rotina administrativa e burocrática (Souza & Ribeiro, 2017).

Quanto ao clima organizacional, na categoria de relacionamento interpessoal, as diretoras percebem alterações nas relações e buscam estratégias para conduzir o processo de interação, tentando garantir a participação de todos em momentos de escuta nas ações desenvolvidas na escola. Santos e Adam (2022) apontam que a escuta, em se tratando do ambiente escolar, deve ser favorecida entre os diferentes sujeitos, estabelecendo-a como estratégia articuladora destinada a construção do espaço comprometido com a gestão democrática.

Outro desafio evidenciado foi infraestrutura das escolas que apresentam estruturas diferenciadas que demandam um esforço da diretora para alcançar melhores condições de acesso e permanência, visando a qualidade do ensino e o bem-estar das crianças e profissionais que trabalham naquele ambiente. Segundo Mattos (2019), o desempenho dos trabalhadores é influenciado pela estrutura da organização. Sendo assim, os gestores anseiam proporcionar condições materiais para que a educação formal (Santos & Adam, 2022).

Concluindo, a literatura refere-se a liderança como um dos fatores que mais interfere no clima organizacional da escola, sendo que o estilo de liderança praticado pelo diretor influencia diretamente no clima (Correia & Sá, 2021). Desse modo, a liderança transformacional mostrou promover satisfação e bem-estar no ambiente de trabalho, corroborando com os estudos de Poubel, Sincorá e Brandão (2022); Abelha, *et al.* (2018). A liderança instrucional também demonstrou promover reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem com ações de supervisão, orientação e apoio aos professores, estando de acordo com os estudos de Schenck (2016).

Já a liderança autocrática, também conhecida por liderança autoritária mostra-se desfavoravelmente no clima em evidência aos estudos de Chiang, Chen, Liu, Akutsu, Wang (2020) em contrapartida se fez importante para a manutenção do bom funcionamento da escola em termos de infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de compreender quais os estilos de liderança predominantes de diretores escolares da educação infantil e como eles contribuem para um clima organizacional favorável na rede pública de ensino, foi possível identificar os estilos de liderança apresentados pelas diretoras e compreender sua relação com clima da escola.

Em termos teóricos este estudo contribuiu com a literatura de liderança e clima organizacional voltada para a educação, especificamente para a atuação dos diretores escolares, principais responsáveis pelas unidades de ensino, trazendo dados sobre os estilos de liderança das diretoras escolares para ampliar os estudos de Daniels *et al.* (2019).

Já em termos práticos, permite ao diretor se reconhecer como forte influenciador do clima organizacional, adotando comportamentos de liderança que favoreçam a satisfação e o bem-estar dos profissionais no ambiente de trabalho. Também fornece dados para que a Secretaria Municipal de Educação possa promover e ampliar as formações de orientação e de desenvolvimento de habilidades voltadas aos diretores, colaborando com o alcance dos objetivos educacionais.

Apesar dos avanços, esta pesquisa possui limitações. Em primeiro lugar, não foi possível o alcance de todas as etapas da educação básica, bem como de todas as regiões em que se dividem as unidades de ensino do município, o que não permite a generalização dos resultados. Apesar disso, a pesquisa se fez relevante em Carapina por ser a região que atende o maior número de crianças na educação infantil com escolas de estruturas físicas distintas. Assim, estudos futuros podem expandir o campo de análise, para avaliar se a estrutura da escola e a região onde ela está localizada também influencia no clima organizacional.

Uma segunda limitação foi que as entrevistas foram realizadas apenas com diretoras. Atualmente, os cargos de diretores da Educação Infantil do município pesquisado estão ocupados por 73 mulheres em detrimento de 3 homens e apesar de ser uma limitação, isso reflete a realidade escolar desta etapa de ensino. Portanto, sugere-se pesquisas futuras que possam trazer também a percepção de homens diretores, de forma a avaliar as similaridades e diferenças com relação aos estilos de liderança analisados e suas influências no clima. Além disso, ampliar para outras etapas de ensino e até mesmo outras regiões e municípios.

Os dados obtidos neste estudo evidenciaram que os profissionais que ocupam o cargo de direção escolar são fortes influenciadores do clima organizacional através da sua liderança, indo ao encontro dos estudos de Correia e Sá (2021). Por isso, ações de formação direcionadas a esses profissionais devem ser planejadas e implementadas a fim tornar a escola um ambiente de participação democrática para o alcance dos objetivos educacionais.

Em resumo, as diretoras entendem sua responsabilidade à frente da unidade de ensino e procuram conduzir suas ações apoiadas em uma gestão democrática com características de liderança transformacional e instrucional, embora, pensando na organização e bom funcionamento da escola, por vezes, também se utilizam da liderança autocrática.

As entrevistas evidenciaram que as diretoras estão em constante ação nas unidades de ensino, envolvendo-se simultaneamente nas áreas administrativas, financeiras e pedagógicas. Desse modo, suas ações perpassam por todos os espaços do ambiente escolar e mobilizam esforços para o alcance de boas relações interpessoais, boas condições de trabalho e bem-estar de toda comunidade escolar.

Foi possível perceber que a falta de recursos humanos é uma fragilidade que interfere nas ações das diretoras, uma vez que na falta de profissionais do corpo técnico administrativo elas acabam acumulando funções, tendo que executar várias demandas ao mesmo tempo. Diante dos contratemplos, algumas diretoras buscam alternativas como exceder a carga horária de trabalho em casa para conseguir realizar todas as atividades sem comprometer o funcionamento do CMEI.

REFERÊNCIAS

- Al-Malki, M., & Juan W. (2018). Leadership Styles and Job Performance: a Literature Review. *Journal of International Business Research and Marketing*, 3(3), 40-49. Retrieved from <http://researchleap.com/wp-content/uploads/2018/05/04.-LEADERSHIP-STYLES-AND-JOB.last1-1.pdf>
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: a review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13. Retrieved from <http://www.llse.org.uk/uploads/datahub/4567ceb%5E03in-03/2017-10-02-Research%20-%20Transformational%20Leadership%20in%20Education%20-%20A%20Review%20of%20Existing%20Literature.pdf>

- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International journal of scientific & technology research*, 7(7), 19-29. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/326646177>
- Assis, B. S. de., & Marconi N. (2021). Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, 55(4), 881-922. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190470>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571. Retrieved from <http://www.semanticscholar.org/paper/School-leadership-models%3A-what-do-we-know-Bush-Glover/68395a381a38ad6093e6dc2993d47e3f5b174f1e>
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational management administration & leadership*, 47(4), 504-519. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/322035446_The_difference_between_educational_management_and_educational_leadership_and_the_importance_of_educational_responsibility
- Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do(a) Diretor(a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, 28(1), 175-209. Recuperado de http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1525/1116
- Chiang JTJ, Chen XP, Liu H, Akutsu S, Wang Z. (2020). We have emotions but can't show them! authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, 74(7). <https://doi.org/10.1177/0018726720908649>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3a ed., S. M. da Rosa, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Daniëls, E., Hondgehem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18300228>
- Decreto nº 1.870, 2021. (2021). Dispõe sobre o processo de escolha de candidatos à função de diretor escolar e coordenador de turno das unidades de ensino da rede municipal da serra e trata de outros dispositivos correlatos. Recuperado de <http://serra.es.gov.br/arquivo/1633113480267-decreto-n-1870-2021-consulta-pblica.pdf>
- Ferreira, M. C. & Sá, S. O. (2022). O estilo de liderança e a motivação dos docentes: um estudo de caso numa escola com contrato de associação. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, 38. <http://Doi.10.5281/zenodo.7396788>
- Ferreira, H. S., Martins, J. N. da S. & Santos, L. F. dos. (2021). Liderança nas Organizações: Revisão Bibliográfica em Periódicos Nacionais. *Revista Ciência Dinâmica*, 14(1). Recuperado de <http://revista.faculdadedinamica.com.br/index.php/cienciadinamica/article/view/74>
- Gandolfi, F., & Stone, S. (2018). Leadership, leadership styles, and servant leadership. *Journal of management research*, 18(4), 261-269. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/340940468_Leadership_Leadership_Styles_and_Servant_Leadership
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa* (1a ed.). São Paulo: Atlas.
- Grantham-Caston, M., & DiCarlo, C. F. (2023). Leadership Styles in Childcare Directors. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 105-114. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8605442/pdf/10643_2021_Article_1282.pdf
- Holloway, J. B. (2012). *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35. Retrieved from http://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol5iss1/ELJ_Vol5No1_Holloway_pp9-35.pdf
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>

- Kalkan, Ü., Aksal, F., Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage open*, 10(1). Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020902081>
- Khajeh, E. H. A. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of human resources management research*. Retrieved from <http://ibimapublishing.com/articles/JHRMR/2018/687849/>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação.
- Lei n. 4.432, de 4 de novembro de 2015. (2015). Aprova o Plano Municipal de Educação.
- Lei n. 4792, de 02 de abril de 2018 (2018). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Municipal.
- Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (2020). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Lück, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lück, H. (2017). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Mattos, C. A. C. de. (2019). Clima organizacional sob a perspectiva dos gestores de Instituições Federais de Ensino: uma investigação multivariada em Belém, Pará, Brasil. *Revista Organizações em Contexto*, 15 (30), 53-81. Recuperado de <http://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/8313>
- Medeiros, A. M. S.de. (2019). Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade. *Laplage em revista*, 5 (especial), 56-70. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020195especial778p.56-70>
- Moro, A., Vinha, T. P., & Morais, A. de. (2019). Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medidas. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312-335. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6151>
- Oliveira, A. C. P. (2015). *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Oliveira, A. C. P. de., & Carvalho, C. P. de. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?lang=pt&format=pdf>
- Oliveira, A. C. P. de., & Giordano, E. (2018). O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. *Revista Educação Online*, 13(27), 49-72. Recuperado de <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376>
- Pasa, J., & Müller, J. I. (2017). O gestor educacional e a liderança: perfil no ambiente escolar. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, 19(1), 77-87. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2017.v19.19015>
- Pereira, I. A. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre sua identidade organizacional. *Educationis*, 8(1), 8-22. <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>
- Poubel, L., Sincorá, L. A., & Brandão, M. M. (2022). Liderança transformacional e bem-estar no trabalho em instituições de ensino: uma proposta teórico-metodológica e reflexões para uma agenda de pesquisa. *Revista de carreiras e pessoas*, 12(2), 240-258. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/48902>
- Resolução CMES N° 0199/2019. *Regimento referência para as unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES*. Recuperado de <http://www.serra.es.gov.br/admin/download/1624647650146-resoluo-cmes-n-199-2019-e-regimento-referencia.pdf>
- Santos, J. M. V. dos., & Adam, J. M. (2022). *Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/96spq/pdf/santos-9786559542512.pdf>

- Schenck, C. & Merwe, V. der. (2016). The gist of instructional leadership practised in Swaziland primary schools. *Journal of Asian and African Studies*, 51(5). <http://dx.doi.org/10.1177/0021909614552918>
- Silva, E. H. B. da., Sousa, Y. L. G. de., Negreiros, F. & Freire, S. E. de A. (2021). Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Revista do nufen: phenomenology and interdisciplinarity*, 13(1). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v13n1/v13n1a07.pdf>
- Sousa, M. B. B & Correia, P. M. A. R. (2022). Estilos de liderança entre docentes universitários: percepção dos alunos do ensino superior português. *Revista da FAE*, 25(1). Recuperado de <http://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/751>
- Souza, L. D. M. & Ribeiro, M. S. S. (2017) O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 106-122.
- Tardeli, D. D., Barros, L. S., Tessaro, M. & Alves, V. T. (2023) Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo. *Educação e Pesquisa*, 49(contínuo), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249251por>
- Vinha, T. P., Morais, A. de., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar* [Manual]. Campinas: FE/Unicamp
- Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M. F. de., Morais, A. de. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(40). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180052>
- Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education*, 30 (4), 155-160. Retrieved from http://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/17291/Woods_Accepted_Manuscript.pdf;jsessionid=924686FC57D5190E03D83D23ED9B0090?sequence=10
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Penso.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Participação ativa na coleta, análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Revisão final da escrita e apoio na análise dos dados.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.