

PROJETO ESCOLA DE LÍDERES: VIVÊNCIAS CARTOGRÁFICAS E DESLOCAMENTOS CURRICULARES

*SCHOOL LEADERS PROJECT: CARTOGRAPHIC EXPERIENCES AND
CURRICULUM DISPLACEMENTS*

Isaiás dos Santos Ildebrand

Doutor. Universidade Feevale (FEEVALE)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6069401373690471>

Email: isaias.brand@hotmail.com

Cátia de Azevedo Fronza

Doutora. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8861465576589134>

Email: catiaaf@unisinis.com.br

Resumo: O estudo analisa, sob perspectiva pós-crítica, as vivências de liderança, empatia e participação democrática no Projeto Escola de Líderes, desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do RS. O objetivo foi compreender como práticas situadas de liderança infantil mobilizam e tensionam as competências gerais previstas na BNCC. Adotou-se a cartografia como procedimento para acompanhar processos, registrar narrativas e articular episódios-chave, como a organização da sala, a mediação de conflitos e a articulação com a comunidade. As discussões evidenciam que a liderança, quando vivida por crianças em processos democráticos, amplia possibilidades de participação e ressignifica competências curriculares, integrando saberes escolares e experiências comunitárias. Conclui-se que a proposta contribuiu para a construção de práticas escolares mais democráticas e inventivas, com potencial de replicabilidade e impacto formativo no desenvolvimento infantil e na cultura escolar.

Palavras-chave: Liderança escolar. Educação. BNCC. Protagonismo infantil. Cartografia.

Abstract: The study analyzes, from a post-critical perspective, the experiences of leadership, empathy, and democratic participation in the Escola de Líderes Project, developed with a 3rd-grade class in a public school in Rio Grande do Sul, Brazil. The aim was to understand how situated practices of children's leadership mobilize and challenge the general competencies outlined in the BNCC. Cartography was adopted as a procedure to follow processes, record narratives, and articulate key episodes, such as classroom organization, conflict mediation, and engagement with the community. The discussions show that leadership, when experienced by children in democratic processes, expands possibilities for participation and redefines curricular competencies, integrating school knowledge with community experiences. It is concluded that the proposal contributed to building more democratic and inventive school practices, with potential for replicability and formative impact on child development and school culture.

Keywords: School leadership. Education. BNCC. Children's protagonism. Cartography.

Considerações introdutórias

A escola contemporânea, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desafiada a articular aprendizagens acadêmicas com dimensões éticas, sociais e emocionais, respondendo a demandas que ultrapassam a transmissão de conteúdos. Nesse cenário, a liderança estudantil emerge como prática capaz de potencializar o protagonismo infantil, a cooperação e a convivência democrática, configurando-se como campo fértil para investigar modos de participação e construção coletiva. Partindo da compreensão de que tais práticas não se limitam à aplicação de modelos predefinidos, mas se constituem como experiências singulares, pergunta-se: de que maneira um projeto de liderança desenvolvido com crianças em processo final de alfabetização pode mobilizar e tensionar as competências gerais previstas na BNCC, produzindo deslocamentos nas formas de compreender a liderança escolar?

Para tanto, o presente artigo tem como objetivo refletir, sob perspectiva pós-crítica, como o Projeto Escola de Líderes possibilitou vivências de liderança, empatia e participação democrática com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Sapiranga/RS. A iniciativa, concebida de forma colaborativa entre professor, estudantes e equipe gestora, buscou fortalecer a autonomia e a corresponsabilidade das crianças, articulando saberes escolares, experiências comunitárias e processos de convivência ética. Justifica-se este estudo pela relevância de compreender como práticas situadas de liderança infantil podem dialogar e tensionar referenciais normativos, como a BNCC, ao mesmo tempo em que respondem a demandas concretas de um contexto social marcado por vulnerabilidades e potencialidades próprias de comunidades periféricas.

Para sustentar as reflexões, adotou-se a perspectiva pós-crítica em educação, que problematiza o currículo como espaço de disputa, poder e produção de subjetividades (Silva, 2016; Veiga-Neto, 2002; Gallo, 2002, 2013; Foucault, 1995; Ball, 2014). No diálogo com a temática da liderança escolar, foram mobilizados autores que a compreendem como prática discursiva, cultural e formativa (Giroux, 1997; Biesta, 2013; Freire, 2014; Lambert, 2003; Fullan, 2018; Hargreaves; Shirley, 2021; Nóvoa, 2017; Goodson, 2004). Essa articulação teórica possibilita compreender a liderança não como função hierárquica e estática, mas como campo de invenção, negociação e construção coletiva, especialmente em experiências protagonizadas por crianças.

O artigo está organizado em três partes principais, além desta introdução. A primeira apresenta a fundamentação teórica, articulando o debate pós-crítico sobre currículo, poder e subjetivação com perspectivas que pensam a liderança escolar como prática formativa e cultural. A segunda cartografa o Projeto Escola de Líderes, situando o contexto, os participantes e os processos vividos ao longo do semestre letivo. A terceira parte reúne as discussões e problematizações, relacionando as competências gerais da BNCC com as práticas de liderança narradas e refletindo sobre os deslocamentos produzidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, apontando contribuições, limites e possibilidades da experiência para a construção de práticas escolares mais democráticas e inventivas.

Currículo, poder e subjetivação: aportes para pensar a liderança escolar nos anos iniciais

A fundamentação deste estudo articula contribuições teóricas da perspectiva pós-crítica em educação com produções que abordam a liderança escolar como prática discursiva, cultural e formativa. A seleção dos referenciais seguiu dois critérios: a relevância na problematização de conceitos como currículo, poder e subjetivação no campo educacional, presentes em Silva (2016), Ball (2014), Veiga-Neto (2002), Gallo (2002, 2013), Foucault (1995), Giroux (1997) e Biesta (2013); e a produção de referenciais que conectam liderança e processos de aprendizagem, como em Freire (2014), Fullan (2018), Hargreaves e Shirley (2021), Lambert (2003), Nóvoa (2017) e Goodson (2004). Esses aportes permitem compreender a liderança na educação básica como campo atravessado por disputas políticas e pela construção de práticas emancipatórias, oferecendo subsídios para

tensionar referenciais normativos como a BNCC (Brasil, 2018) à luz de experiências vividas por crianças em processo de escolarização.

Ao compreender a liderança escolar como prática social e discursiva, observa-se que ela não se limita a funções administrativas, mas se inscreve em campos de disputa e negociação de sentidos. Silva (2016) argumenta que o currículo, enquanto construção política, reflete embates sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Ball (2014) reforça que tais processos não são neutros, pois estão imersos em relações de poder que moldam objetivos educacionais e práticas institucionais. Quando vista dessa forma, a liderança escolar assume um caráter formativo e político, capaz de intervir ativamente na constituição de identidades e subjetividades no ambiente educativo.

Sob essa perspectiva, Veiga-Neto (2002) e Gallo (2002, 2013) contribuem ao evidenciar que o currículo é um espaço de disputa simbólica, no qual decisões sobre conteúdos e metodologias definem quais vozes serão legitimadas e quais serão marginalizadas. Ao atuar como mediadora dessas tensões, a liderança escolar participa diretamente da formação de sujeitos críticos ou da reprodução de discursos hegemônicos. Essa mediação implica escolhas pedagógicas que, ao privilegiarem determinados saberes e experiências, constroem horizontes formativos específicos. Assim, a liderança não se restringe a organizar tempos e espaços escolares, mas a participar de um projeto político de educação que define possibilidades de aprender e ensinar.

A contribuição de Foucault (1995) aprofunda essa compreensão ao propor a noção de governo das condutas (governmentality), que descreve como o poder opera de forma capilar no cotidiano. No contexto escolar, liderar envolve não apenas coordenar tarefas, mas moldar modos de pensar, agir e interagir, afetando diretamente a produção de subjetividades. Essa atuação pode favorecer práticas democráticas e emancipadoras ou reforçar mecanismos de controle e disciplina. Ao compreender que o poder se exerce nas micro-relações e não apenas nas instâncias formais, torna-se possível identificar como a liderança influencia valores, comportamentos e formas de participação, ultrapassando a lógica da gestão técnica para atuar no campo ético-político.

Giroux (1997) propõe compreender a liderança escolar como prática cultural, na qual educadores e gestores atuam como intelectuais públicos capazes de transformar a escola em espaço de diálogo e emancipação. Nesse sentido, liderar significa articular práticas pedagógicas que promovam pensamento crítico, participação e contestação, rompendo com visões burocráticas e tecnicistas. Ao assumir essa dimensão cultural, a liderança passa a criar condições para que crianças se reconheçam como sujeitos políticos desde as etapas iniciais de escolarização, reforçando a importância de experiências que relacionem os saberes escolares às realidades e aos desafios sociais enfrentados pelas comunidades.

Biesta (2013), ao discutir a dimensão da subjectificação na educação, oferece outro aporte relevante para pensar a liderança escolar. Para o autor, liderar implica criar oportunidades para que os sujeitos se apresentem no mundo de modos singulares, exercitando liberdade e responsabilidade. Essa concepção desloca o foco de simples transmissões de conteúdo para a construção de condições que permitam o inesperado e o novo. Ao promover espaços de escuta e participação efetiva, a liderança escolar favorece a emergência de vozes diversas, fortalecendo a pluralidade no ambiente educativo e possibilitando a formação de identidades abertas ao diálogo e à transformação.

Freire (2014) acrescenta a essa discussão o princípio da liderança dialógica, fundamentada no respeito ao outro e na valorização da palavra como instrumento de transformação. Ao reconhecer que todo ato educativo é também um ato político, o autor defende que a liderança deve favorecer processos coletivos de problematização da realidade, estimulando autonomia e criticidade. Nesse horizonte, liderar não é impor caminhos previamente definidos, mas construir, junto aos estudantes, percursos formativos que respondam às necessidades concretas do grupo. Assim, a liderança se torna prática de libertação, rompendo com modelos autoritários e cultivando relações baseadas na confiança e no compromisso mútuo.

Ao discutir a liderança como prática distribuída, Lambert (2003) apresenta a ideia de que influenciar e tomar decisões não deve ser privilégio de um único agente, mas responsabilidade compartilhada por todos na comunidade escolar. Tal perspectiva rompe com a lógica hierárquica e valoriza a corresponsabilidade como elemento estruturante da vida escolar. Em turmas que vivem a fase final da alfabetização, essa abordagem se traduz em oportunidades para que

as crianças participem ativamente de processos coletivos, exercitando a escuta, a negociação e a construção de soluções conjuntas diante de desafios cotidianos.

Nesse movimento de deslocar o foco da liderança centralizada para práticas mais inclusivas, Fullan (2018) enfatiza que a transformação educacional exige a mobilização de toda a comunidade em torno de propósitos compartilhados. Mais do que implementar reformas pontuais, o líder precisa cultivar vínculos de confiança, envolver diferentes atores e construir consensos possíveis. Essa compreensão ressoa fortemente em projetos que articulam dimensões pedagógicas e relacionais, favorecendo a inovação e a autonomia estudantil como componentes indissociáveis de um ambiente escolar vivo e participativo.

Ao trazer o bem-estar como força central para a aprendizagem, Hargreaves e Shirley (2021) lembram que a liderança escolar também se expressa na qualidade das relações e no cuidado com todos os envolvidos. Nessa leitura, não basta organizar processos; é preciso criar espaços de pertencimento e segurança que sustentem aprendizagens. Em experiências como o Projeto Escola de Líderes, essa dimensão aparece no incentivo à escuta ativa, no respeito às diferenças e na valorização da contribuição de cada estudante, fortalecendo laços e promovendo mudanças que transcendem objetivos meramente instrucionais.

Ao pensar a liderança no campo educacional, Nóvoa (2017) destaca que essa prática envolve simultaneamente formar e ser formado, em um movimento contínuo de construção coletiva de saberes. Mais do que executar tarefas, liderar significa assumir um papel pedagógico que se nutre do diálogo e da reflexão compartilhada. Nessa lógica, o líder se posiciona ao lado dos demais, aprendendo com as experiências e histórias que atravessam o cotidiano escolar. Essa postura favorece a consolidação de uma cultura profissional orientada pela solidariedade, pela partilha de responsabilidades e pelo compromisso com o desenvolvimento de todos.

Essa compreensão formativa e relacional dialoga diretamente com a proposta de Goodson (2004), ao compreender a liderança como atravessada por narrativas e histórias de vida. É a partir da escuta e da valorização dessas trajetórias que se constroem práticas contextualizadas e sensíveis às singularidades de cada grupo. No caso do Projeto Escola de Líderes, essa dimensão narrativa se materializou no modo como as experiências dos estudantes e professores foram incorporadas às ações do projeto, criando um espaço de aprendizagem situado e significativo. Assim, compreender a liderança como prática discursiva, cultural e narrativa abre caminho para cartografar o projeto, situando o leitor em seu contexto, participantes e processos. É a partir desse referencial que acompanhamos a experiência do Projeto Escola de Líderes, cujos processos, narrativas e deslocamentos apresentamos a seguir.

Cartografando o Projeto Escola de Líderes

Quando se toma a cartografia como modo de acompanhar experiências educacionais, compreende-se, com Costa (2014), que esse gesto não busca fixar sentidos prévios, mas caminhar junto aos movimentos, registrando a multiplicidade de acontecimentos e de relações que se tecem no cotidiano escolar. Ao deslocar-se de abordagens que pretendem encerrar resultados, a cartografia valoriza a potência do que emerge, permitindo que o Projeto Escola de Líderes seja narrado a partir das forças, invenções e encontros que o constituíram. Assim, mais do que descrever etapas lineares, o trabalho cartográfico acompanha fluxos, rastros e fabulações que se projetam nas práticas de liderança vividas pelas crianças.

Por seu turno, ao incorporar documentos como planejamentos, registros fotográficos, atas e produções dos estudantes, mobiliza-se uma dimensão documental que, conforme Cellard (2008), reconhece nos vestígios escritos e visuais não apenas arquivos estáticos, mas expressões de contextos, valores e decisões que atravessam a experiência. Nesse sentido, os registros não funcionam como provas a serem interpretadas, mas como territórios nos quais se inscrevem histórias, diálogos e modos de organizar o trabalho coletivo. A presença desses materiais na cartografia do Projeto Escola de Líderes amplia o alcance da narrativa, pois permite que cada situação observada seja situada em sua tessitura histórica e relacional, sem perder a vitalidade do vivido.

Localizada em um município do sul do Brasil, a escola que acolheu o Projeto Escola de Líderes

integra uma rede pública comprometida com práticas democráticas e processos de participação estudantil, ainda que marcada por desafios estruturais e contextuais próprios de comunidades periféricas. Nesse espaço, a convivência entre turmas de diferentes anos favorece o cruzamento de experiências e saberes, permitindo que a liderança seja vivida desde cedo como prática social partilhada. Ao considerar as singularidades da comunidade escolar, a implementação do projeto pôde dialogar com necessidades concretas, envolvendo o território e as relações cotidianas na construção de um ambiente propício à emergência de múltiplas formas de liderar.

Originado no contexto das práticas de aprendizagem de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2024, em processo final de alfabetização, o Projeto Escola de Líderes emergiu como estratégia para fortalecer o protagonismo estudantil e ampliar o engajamento coletivo nas decisões do grupo. Concebido de forma colaborativa entre professor e estudantes, com apoio da equipe gestora, o projeto incorporou ideias que surgiram do cotidiano da sala de aula, mantendo-se aberto a novas propostas ao longo de sua realização. Essa dinâmica, coerente com o espírito formativo da iniciativa, fez com que a liderança fosse vivida não como posição hierárquica, mas como exercício contínuo de criação, corresponsabilidade e atenção às demandas concretas da turma.

Participaram do Projeto Escola de Líderes todos os estudantes da turma, composta por crianças de oito e nove anos, cuja trajetória escolar estava marcada pelo intenso trabalho de consolidação da leitura e da escrita. Nesse estágio do processo formativo, as propostas de liderança dialogaram com o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas, favorecendo que cada participante encontrasse modos próprios de contribuir. O professor atuou como mediador e incentivador, enquanto a equipe gestora acompanhou de forma próxima, garantindo condições para que as ações planejadas fossem viabilizadas. Essa composição possibilitou que as práticas de liderança emergissem como parte orgânica da vida escolar e não como atividade paralela.

Estruturado ao longo de um semestre letivo, o projeto desenhou-se como um percurso em que decisões e invenções se entrelaçaram às rotinas de aprendizagem da turma. Ao invés de uma sequência fechada, cada etapa foi habitada por negociações, retomadas e ajustes, reafirmando a liderança como campo de criação e de circulação de sentidos, tal como apontam Gallo (2013) e Lambert (2003). Nesses movimentos, as rodas de conversa e os registros visuais funcionaram como territórios de encontro, permitindo que ideias individuais se tornassem coletivas e que as responsabilidades fossem compreendidas não como funções fixas, mas como lugares abertos à partilha e à reinvenção. O quadro a seguir apresenta, de forma condensada, as etapas que emergiram dessa tessitura.

Quadro 1. Síntese das etapas do Projeto Escola de Líderes

Etapa	Objetivo	Atividades-chave	Resultados alcançados
Lançamento e sensibilização	Apresentar a proposta e envolver os estudantes na construção coletiva do projeto.	Conversa inicial sobre liderança; levantamento de ideias; registro das expectativas em <u>cartaz coletivo</u> .	Engajamento inicial da turma; reconhecimento das experiências prévias de liderança no cotidiano escolar.
Definição das funções de liderança	Construir coletivamente os papéis e responsabilidades de cada liderança.	Rodas de conversa; elaboração de lista de funções; votação e distribuição consensual das tarefas.	Clareza sobre papéis; valorização das diferentes formas de contribuição e corresponsabilidade entre colegas.

Vivência das funções e responsabilidades	Experimentar as funções definidas, integrando-as às rotinas da sala.	Organização do espaço físico; mediação de conflitos; apoio na realização de tarefas coletivas; comunicação de avisos e decisões.	Exercício efetivo da liderança; fortalecimento de habilidades socioemocionais e colaborativas.
Compartilhamento e feedbacks	Promover a avaliação participativa das ações de liderança.	Reuniões semanais para troca de impressões; registro de pontos positivos e sugestões de melhorias.	Aperfeiçoamento das práticas; ampliação da escuta ativa e da empatia entre os estudantes.
Encerramento e sistematização	Celebrar e registrar as aprendizagens do processo.	Produção de relatos orais e escritos; montagem de painel com fotos e textos.	Reconhecimento coletivo das lideranças; preservação da memória do projeto como parte da cultura escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos registros do Projeto Escola de Líderes (2024).

Ao retomar o percurso sintetizado no quadro, é possível perceber que cada momento do projeto carregou a potência do improviso e da criação coletiva. As votações para definir papéis, por exemplo, tornaram-se mais do que um procedimento democrático: constituíram-se como práticas discursivas em que as crianças experimentaram modos de argumentar, escutar e compor decisões comuns, como defendem Freire (2014) e Biesta (2013). A vivência das funções, por sua vez, provocou deslocamentos no cotidiano, permitindo que estudantes assumissem tarefas de mediação, reorganização e proposição, criando pequenas rupturas no que se entendia por rotina da sala de aula. Nessas ações, a liderança aparecia como prática situada, sempre em diálogo com as necessidades e desejos do grupo.

Assim, a cartografia do Projeto Escola de Líderes revela um conjunto de experiências que, ao mesmo tempo em que respondem a demandas concretas da turma, produzem deslocamentos na forma de compreender a liderança na escola. Ao envolver crianças em processo final de alfabetização na gestão de tarefas, na mediação de conflitos e na articulação de decisões coletivas, o projeto amplia as possibilidades de participação e de construção de sentido no cotidiano escolar. Essa base viva oferece o campo fértil para observar como as competências gerais da BNCC podem ser mobilizadas e, sob um olhar pós-crítico, resignificadas a partir das práticas efetivamente construídas no espaço escolar.

Discussões e Problematisações: A BNCC, as práticas de liderança e os processos narrados

Discutir a liderança escolar a partir do Projeto Escola de Líderes exige compreender que as práticas vividas não se limitam a reproduzir prescrições normativas, mas dialogam, tensionam e recriam sentidos no cotidiano. Neste momento, articulam-se as competências gerais da BNCC (Brasil, 2018) às narrativas construídas na cartografia do projeto, entendendo que o documento, longe de ser neutro, se inscreve em disputas políticas, culturais e discursivas. Assim, o objetivo não é validar a BNCC como parâmetro absoluto, mas observar como suas proposições se materializam, se transformam e, por vezes, se expandem em práticas concretas de liderança infantil, permitindo pensar possibilidades formativas que escapam à rigidez dos enunciados oficiais.

A BNCC, com base em Silva (2016), deve ser compreendida como documento político e cultural que seleciona e organiza determinados conhecimentos e competências em detrimento de

outros. Ball (2014) acrescenta que tais documentos operam em redes discursivas que articulam interesses globais e locais, muitas vezes alinhando-se a agendas de performatividade e controle. Nesse contexto, pensar a liderança escolar nos anos iniciais significa situá-la dentro dessas tensões, reconhecendo que a aplicação da BNCC envolve interpretações situadas e mediações coletivas. Ao trazer o olhar pós-crítico, evidencia-se que o currículo e a liderança não são instâncias fixas, mas campos em que se negociam significados e se disputam projetos de formação.

Entre as dez competências gerais da BNCC, o pensamento crítico se destaca como capacidade de “analisar, compreender e avaliar informações, argumentos e propostas” (Brasil, 2018, p. 9). No Projeto Escola de Líderes, essa dimensão foi mobilizada no processo democrático de escolha dos líderes, em que as crianças discutiam critérios, avaliavam propostas e refletiam sobre os impactos de cada decisão para o coletivo. Freire (2014) amplia essa noção ao propor o pensamento crítico como problematização da realidade e exercício de autonomia, enquanto Biesta (2013) ressalta que formar sujeitos críticos implica abrir espaço para o inesperado e para a diferença. Assim, o ato de votar e justificar escolhas não se restringiu a uma prática formal, mas constituiu experiência formativa em que as crianças aprenderam a argumentar, escutar e tomar decisões de forma consciente.

A competência geral voltada à empatia e cooperação propõe “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (Brasil, 2018, p. 10), aspectos vivenciados intensamente nas entrevistas e nos feedbacks coletivos realizados no Projeto Escola de Líderes. Nessas situações, a escuta ativa e o respeito às diferenças foram centrais para que as crianças construíssem vínculos mais sólidos. Giroux (1997) interpreta tais experiências como práticas culturais que produzem e sustentam formas democráticas de convivência, nas quais o diálogo é fundamento ético e não mera técnica de comunicação. Ao mediar conflitos e reconhecer os pontos de vista dos colegas, os líderes e participantes não apenas cumpriam uma meta curricular, mas praticavam uma cidadania que se constrói no encontro com o outro.

A responsabilidade, definida na BNCC como “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2018, p. 9), foi exercitada nos desafios semanais assumidos pelos líderes. Ao organizar tarefas, distribuir funções e acompanhar o cumprimento dos combinados, as crianças experienciaram o sentido coletivo dessa competência. Fullan (2018) defende que a liderança se fortalece quando a responsabilidade é compartilhada, criando um senso de pertença e engajamento. No projeto, tal corresponsabilidade foi construída de forma dialógica, reconhecendo que os resultados dependiam do esforço conjunto e da capacidade de negociar prioridades, lidar com imprevistos e assumir as consequências das decisões tomadas.

A comunicação, entendida pela BNCC como o uso de diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e digital, esteve presente nas apresentações, cartas e exposições públicas que marcaram o projeto. Nessas ações, os estudantes precisaram articular forma e conteúdo para transmitir ideias de modo claro e engajador, explorando recursos como imagens, gestos e suportes digitais. Gallo (2013) argumenta que a aprendizagem se potencializa quando incorpora a pluralidade de linguagens, abrindo espaço para múltiplos mundos e formas de expressão. Assim, a comunicação no Projeto Escola de Líderes extrapolou a simples transmissão de informações, tornando-se um espaço de criação coletiva, no qual a liderança se articulava à capacidade de narrar, representar e partilhar experiências significativas.

Entre os episódios mais emblemáticos do projeto, destaca-se a liderança de um estudante na organização da sala, momento em que a prática deixou de ser mera arrumação física para se transformar em exercício de gestão coletiva. Ao propor que os colegas decidissem juntos a disposição das carteiras, ele mobilizou negociações, escutas e justificativas que revelaram diferentes prioridades e perspectivas. A BNCC, ao enfatizar competências como empatia, comunicação e responsabilidade, encontra nesse episódio um exemplo vivo de como tais dimensões podem ser experienciadas no cotidiano escolar. Sob a lente de Foucault (1995), esse gesto evidencia uma microprática de poder que, ao invés de impor, articula condutas e sentidos compartilhados.

Outro momento marcante ocorreu quando uma aluna, atuando como líder, mediou um conflito entre dois colegas durante uma atividade em grupo. Ao ouvir as partes e propor uma solução que conciliava interesses, ela operou como mediadora cultural no sentido proposto por Giroux (1997), transformando a situação de tensão em oportunidade de aprendizagem ética. Nesse

episódio, o diálogo foi ferramenta e horizonte, reafirmando a liderança como prática de construção de pontes entre sujeitos. A vivência alinha-se à competência da BNCC de promover empatia e cooperação, mas, pela perspectiva pós-crítica, vai além da normatividade, revelando que o exercício democrático se aprende na experiência situada e no reconhecimento da alteridade.

A articulação com a comunidade ganhou força quando um grupo de líderes conduziu entrevistas com familiares e profissionais locais, trazendo para a sala de aula narrativas sobre liderança em diferentes contextos. Ao compartilhar essas histórias, as crianças ampliaram seu repertório sobre modos de liderar, reconhecendo que a autoridade pode nascer tanto do conhecimento técnico quanto da escuta e da sensibilidade. Esse episódio conecta-se à competência geral da BNCC sobre responsabilidade e participação social, ao mesmo tempo em que dialoga com Biesta (2013), para quem a educação deve abrir espaço para o inesperado e para a pluralidade de vozes. O encontro com a comunidade revelou que liderar é também tecer vínculos e circular saberes entre espaços formais e informais de aprendizagem.

Ao reunir essas experiências, a organização da sala, a resolução de conflitos e a articulação com a comunidade, percebe-se que o Projeto Escola de Líderes produziu um repertório de aprendizagens que transcende o cumprimento das competências previstas na BNCC. Sob uma perspectiva pós-crítica, essas práticas revelam que a liderança estudantil é um território em constante reinvenção, atravessado por negociações, afetos e tensões que não cabem em prescrições lineares. Mais do que comprovar a eficácia de um método, tais vivências apontam para a potência de criar contextos onde a criança não apenas aprende sobre liderança, mas a experimenta em sua complexidade, abrindo caminho para novas formas de pensar a escola, a cidadania e o próprio ato de educar.

Podemos compreender, a partir do que foi narrado, que o Projeto Escola de Líderes não apenas mobilizou as competências gerais previstas na BNCC, mas também as tensionou, ao promover vivências que extrapolam prescrições e se inscrevem em realidades situadas. Sob um olhar pós-crítico, os processos de liderança emergiram como espaços de negociação de sentidos, nos quais crianças em processo final de alfabetização puderam articular saberes escolares, experiências comunitárias e modos singulares de agir no coletivo. Ao invés de estabilizar modelos de liderança, o projeto favoreceu deslocamentos que reconhecem a multiplicidade de vozes e a potência das relações, oferecendo pistas para pensar práticas pedagógicas mais democráticas, inventivas e comprometidas com a formação integral.

Considerações finais

O *Projeto Escola de Líderes* foi desenvolvido com o propósito de mobilizar vivências de liderança, empatia e participação democrática em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, sob a perspectiva pós-crítica em educação. Retomando o objetivo do estudo, constatou-se que a experiência permitiu observar como as competências gerais da BNCC podem ser ativadas e, ao mesmo tempo, tensionadas em práticas concretas situadas no cotidiano escolar. O projeto evidenciou que a liderança, quando tratada como prática discursiva e cultural, amplia possibilidades formativas e promove deslocamentos em relação a modelos hierárquicos, fortalecendo a participação das crianças como sujeitos ativos na vida escolar.

A partir das vivências narradas e cartografadas, identificou-se que a proposta contribuiu para o avanço do conhecimento ao demonstrar que a liderança estudantil nos anos iniciais pode ser trabalhada de modo integrado às rotinas escolares, sem se restringir a atividades isoladas ou desvinculadas do currículo. Entre as implicações práticas, destaca-se que práticas semelhantes podem favorecer a corresponsabilidade, a mediação de conflitos e a autonomia em diferentes contextos escolares, contribuindo para a construção de culturas institucionais mais democráticas. Para o campo de estudos sobre liderança educacional, o trabalho reforça a importância de olhar para experiências infantis como espaços legítimos de formação política e ética.

Como direcionamento para novas pesquisas, recomenda-se aprofundar investigações sobre os efeitos de práticas de liderança infantil em contextos escolares diversos, explorando relações com outros eixos curriculares e dimensões interculturais. Também se vislumbra a possibilidade de ampliar o alcance de iniciativas como esta por meio de formações docentes que valorizem a

perspectiva pós-crítica, incentivando educadores a criar espaços de escuta e negociação com seus estudantes. No âmbito do desenvolvimento local, a experiência reafirma que a integração entre escola, famílias e comunidade é elemento central para sustentar mudanças duradouras, fortalecendo vínculos e cultivando a participação cidadã desde os primeiros anos de escolarização.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Paradigm Publishers, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV - Santa Maria**, vol. 7, n.2, p. 66-77, 2014.

FERREIRA, Elisabete; LOPES, Adélia; CORREIA, José Alberto. Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2015.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FULLAN, Michael. **Nuance: Why some leaders succeed and others fail**. Corwin Press, 2018.

GALLO, Silvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Filosofia e educação: interatividade, singularidade e mundo comum**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 181-196.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. Developing life and work histories of teachers. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 243-258.

HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. **Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world**. ASCD, 2021.

LAMBERT, Linda. **Leadership capacity for lasting school improvement**. Alexandria: ASCD, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

Recebido em: 10 de Agosto de 2025

Aceito em: 29 de Setembro de 2025