

**CONCEPÇÕES
RELACIONADAS À
LIDERANÇA EDUCACIONAL
EM ELLEN G. WHITE:
ANÁLISE DOCUMENTAL E
INTERLOCUÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

CONCEPTIONS RELATED TO EDUCATIONAL LEADERSHIP IN ELLEN G.
WHITE: DOCUMENTARY ANALYSIS AND CONTEMPORARY DIALOGUE

Ciências Humanas • 24/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787547632](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787547632)

Denis dos Santos Silva¹

Betania Jacob Stange Lopes²

RESUMO

Este estudo investiga quais concepções relacionadas à liderança educacional podem ser sistematizadas a partir de escritos selecionados de Ellen G. White e como elas se colocam em interlocução com referências contemporâneas do campo. Objetiva analisar e sistematizar essas concepções, preservando a proveniência, a natureza documental e os limites contextuais das fontes. Adota pesquisa documental qualitativa, com corpus intencional constituído por livros, carta, manuscrito, artigo e testemunhos, priorizando documentos produzidos ou publicados durante a vida da autora e fontes antecedentes quando recuperáveis. A análise compreende leitura contextual, codificação temática, comparação intra e interdocumental, exame de evidências convergentes e casos limitadores e construção interpretativa de categorias. A interlocução contemporânea ocorre posteriormente e possui função comparativa, sem pretensão de revisão exaustiva do campo. Sistematizam-se seis categorias: propósito e serviço; caráter, autogoverno e limites do próprio julgamento; autoridade formativa e desenvolvimento do autogoverno; cooperação, interdependência e distribuição de responsabilidades; desenvolvimento de pessoas, experiência e sucessão; e competência, discernimento e responsabilidade institucional. O principal resultado reside nas relações condicionais entre essas categorias: autoridade pode orientar sem substituir julgamento; responsabilidade pode favorecer experiência sem prescindir de competência; julgamento próprio permanece relacionado a conselho e interdependência; e desenvolvimento de pessoas associa-se à continuidade institucional. A expressão desenvolvimento de capacidade responsável é utilizada como síntese heurística dessas relações, sem ser atribuída ao vocabulário de White ou apresentada como modelo causal ou construto teoricamente original.

Palavras-chave: liderança educacional; Ellen G; White; propósito e serviço; desenvolvimento de pessoas; competência e responsabilidade institucional.

ABSTRACT

This study investigates which conceptions related to educational leadership can be systematized from selected writings by Ellen G. White and how they may be brought into dialogue with contemporary references in the field. It aims to analyze and systematize these conceptions while preserving the provenance, documentary nature, and contextual limits of the sources. A qualitative documentary research approach is adopted, using an intentionally constituted corpus of books, a letter, a manuscript, an article, and testimonies, prioritizing documents produced or published during White's lifetime and antecedent sources whenever recoverable. The analysis includes contextual reading, thematic coding, intra- and cross-document comparison, examination of convergent evidence and limiting cases, and interpretive category construction. Contemporary literature is introduced afterward for comparative purposes, without claiming an exhaustive review of the field. Six categories are systematized: purpose and service; character, self-government, and the limits of one's own judgment; formative authority and the development of self-government; cooperation, interdependence, and distribution of responsibilities; people development, experience, and succession; and competence, discernment, and institutional responsibility. The main finding lies in the conditional relationships among these categories: authority may provide guidance without replacing judgment; responsibility may foster experience without dispensing with competence; independent judgment remains related to counsel and interdependence; and people development is associated with

institutional continuity. The expression responsible capacity development is used as a heuristic synthesis of these relationships, without attributing it to White's terminology or presenting it as a causal model or theoretically original construct.

Keywords: educational leadership; Ellen G; White; purpose and service; people development; competence and institutional responsibility.

1. INTRODUÇÃO

A liderança educacional tem sido examinada por perspectivas que deslocam a atenção exclusiva das características de dirigentes individuais para práticas, relações e condições organizacionais nas quais diferentes agentes participam da realização do trabalho de liderança. Na perspectiva distribuída de Spillane, Halverson e Diamond (2001), a prática da liderança não pode ser explicada apenas por atributos do indivíduo situado em posição formal, pois se constitui na interação entre líderes, seguidores e situação. Esse deslocamento modifica a própria unidade de análise: em lugar de perguntar apenas quem é o líder ou quais atributos possui, torna-se necessário examinar como o trabalho de liderança é realizado, por quem, em quais relações e sob quais condições organizacionais.

A ampliação da unidade de análise, contudo, não autoriza identificar toda colaboração, participação ou delegação como liderança distribuída. Mifsud (2023), ao revisar estudos publicados entre 2010 e 2022, identifica pluralidade conceitual e registra críticas ao emprego da expressão como termo abrangente para modalidades distintas de liderança compartilhada, colaborativa ou estendida. A autora também observa que problemas relativos a poder e identidade permanecem insuficientemente teorizados em parte dessa

produção (Mifsud, 2023). A advertência é relevante porque distribuir formalmente tarefas não significa necessariamente distribuir julgamento, capacidade de decisão ou influência. Harris, Jones e Ismail (2022) reforçam essa cautela ao assinalar que liderança distribuída não é intrinsecamente positiva ou negativa, uma vez que seus efeitos dependem da finalidade, da forma e da natureza da distribuição. A questão analítica desloca-se, portanto, de saber simplesmente se responsabilidades foram compartilhadas para investigar o que é distribuído, entre quem, com que espaço de julgamento, sob quais condições de interdependência e com quais consequências organizacionais.

Outro eixo relevante diz respeito às relações entre liderança e desenvolvimento de capacidade. Em seu modelo longitudinal, Hallinger e Heck (2010) encontraram associação positiva entre mudanças em liderança colaborativa e crescimento da capacidade acadêmica das escolas, além de efeito indireto modelado sobre o crescimento da aprendizagem em leitura. Os próprios autores reconhecem, contudo, que o desenho empregado não resolve integralmente a questão da causalidade, o que impede transformar a associação identificada em sequência determinística. Ylimaki e Brunderman (2022), por sua vez, discutem capacidades pessoais, interpessoais e organizacionais e relacionam seu desenvolvimento a crescimento, confiança, responsabilidade coletiva, redes, sistemas de conhecimento e infraestrutura de liderança. Nessa formulação, capacidade não se restringe à aptidão individual do dirigente; inclui condições relacionais e organizacionais que permitem sustentar aprendizagem, práticas e continuidade para além da atuação de uma única pessoa.

Esses trabalhos evidenciam que relações entre liderança, desenvolvimento de pessoas, responsabilidade compartilhada e capacidade já se encontram explicitamente formuladas nas referências contemporâneas examinadas. Sua eventual presença em documentos históricos, portanto, não pode ser apresentada como novidade conceitual nem como antecipação de construtos posteriores. A mesma cautela vale para a relação entre organização e finalidade. Paro (2010) compreende a administração como mediação orientada à realização de fins e sustenta que essa mediação atravessa o próprio processo pedagógico. Sob essa perspectiva, procedimentos, estruturas e recursos administrativos precisam ser examinados em relação às finalidades às quais servem; eficiência organizacional, isoladamente, não constitui critério suficiente para avaliar adequação educacional.

Tomadas em conjunto, essas referências colocam em evidência problemas de agência e contexto, autoridade e participação, concentração e distribuição, julgamento próprio e interdependência, capacidade presente e desenvolvimento posterior, além da relação entre meios institucionais e finalidades educacionais. Elas oferecem um campo de interlocução pertinente ao problema deste artigo, mas não constituem uma grade classificatória a ser retroativamente aplicada a documentos históricos. O procedimento adotado segue a direção inversa: as categorias são construídas inicialmente a partir dos escritos selecionados de Ellen G. White e, somente depois, colocadas em interlocução com referências contemporâneas. Essa ordem busca reduzir o risco de atribuir à autora construtos formulados em contextos teóricos posteriores e de converter semelhanças lexicais ou temáticas em identidades conceituais.

O objeto do estudo é constituído por escritos selecionados de Ellen G. White. A expressão “escritos” é utilizada porque o corpus reúne documentos de naturezas distintas, incluindo livros, carta, manuscrito, artigo e testemunhos; “documentos” e “fontes documentais”, por sua vez, designam o estatuto metodológico que esses materiais assumem na investigação. Essa distinção permite tratar livros, cartas, manuscritos e publicações periódicas segundo suas características próprias, em vez de homogeneizá-los sob a designação genérica de “obras”. As versões digitais foram consultadas no acervo disponibilizado pelo Ellen G. White Estate, incluindo a plataforma Ellen G. White Writings, utilizada como meio de acesso, localização e rastreamento, e não como substituto da proveniência histórica de cada unidade documental.

A pesquisa não parte da premissa de que White tenha elaborado uma teoria sistemática denominada “liderança educacional”, tampouco pressupõe que todos os documentos utilizados tenham sido originalmente produzidos em contexto escolar. Parte das evidências sobre julgamento, distribuição de responsabilidades, desenvolvimento de trabalhadores, competência e continuidade provém de situações eclesiais ou institucionais mais amplas. A inclusão desses escritos organizacionais e administrativos não implica equivalência entre seus contextos de origem e a liderança escolar contemporânea. Eles foram incorporados somente quando apresentavam relações entre autoridade, julgamento, responsabilidade, formação de pessoas, competência ou continuidade pertinentes à questão analítica. Por essa razão, o estudo investiga concepções relacionadas à liderança educacional, e não prescrições escolares explicitamente formuladas em todos os documentos examinados.

Essa delimitação protege a análise também contra outro tipo de anacronismo: o emprego de conceitos contemporâneos como se fossem a linguagem própria das fontes históricas. *Self-government* não é tratado automaticamente como equivalente ao construto contemporâneo de autonomia docente; crítica à concentração de responsabilidades não é tomada como formulação histórica de liderança distribuída; desenvolvimento de pessoas não é convertido retrospectivamente em modelo de *capacity building*. A interlocução opera por comparação conceitual controlada, na qual aproximações são analisadas sem eliminar diferenças de contexto, finalidade, linguagem e unidade de análise. O interesse está em colocar problemas em relação, e não em demonstrar filiação teórica entre textos historicamente distintos.

Diante disso, pergunta-se: quais concepções relacionadas à liderança educacional podem ser sistematizadas a partir de escritos selecionados de Ellen G. White e como essas concepções se colocam em interlocução com a literatura contemporânea sobre liderança educacional? O objetivo é analisar e sistematizar concepções relacionadas à liderança educacional em escritos selecionados de Ellen G. White, preservando a proveniência, a natureza documental e os limites contextuais das fontes e colocando as categorias construídas documentalmente em interlocução com referências contemporâneas do campo.

A contribuição do estudo situa-se menos na identificação isolada de temas como autoridade, responsabilidade ou desenvolvimento — já presentes na discussão contemporânea — e mais na reconstrução documental das relações estabelecidas entre eles. A análise investiga particularmente como exercício da autoridade, julgamento próprio, conselho, atribuição de responsabilidades, experiência,

competência e continuidade aparecem condicionando-se mutuamente. É nessa arquitetura relacional que se encontra o principal interesse interpretativo do artigo. A expressão desenvolvimento de capacidade responsável é empregada posteriormente como síntese heurística dessa configuração, sem ser atribuída ao vocabulário de White, convertida em modelo causal ou reivindicada como novo construto teórico.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Delineamento e Orientação Analítica

A investigação caracteriza-se como pesquisa documental qualitativa, com codificação temática e construção interpretativa de categorias, seguida de interlocução teórica com referências contemporâneas sobre liderança educacional. Wood, Sebar e Vecchio (2020) descrevem a análise qualitativa de documentos como processo sistemático, interpretativo, recursivo e reflexivo, no qual seleção documental, desenvolvimento conceitual, análise e interpretação podem retroagir uns sobre os outros. As autoras ressaltam ainda que a credibilidade desse tipo de investigação depende da congruência entre objetivos, natureza e extensão dos documentos e procedimentos analíticos efetivamente empregados.

Essa orientação é compatível com o propósito deste estudo porque não se pretende localizar nos documentos uma teoria contemporânea previamente definida. As categorias constituem resultados produzidos mediante leitura, codificação, contraste e interpretação das unidades documentais. Braun e Clarke (2006) destacam o papel ativo do pesquisador na identificação de padrões e observam que a relevância de um tema não depende

necessariamente de frequência quantitativa, mas de sua relação com a questão investigada. Em formulação posterior, sustentam que temas devem constituir resultados analíticos, e não estruturas previamente introduzidas na análise (Braun; Clarke, 2021). Por essa razão, não se afirma que as categorias simplesmente “emergiram” das fontes. Elas foram construídas interpretativamente mediante codificação, comparação, revisão e exame de evidências que sustentavam ou limitavam interpretações provisórias. O recurso a Braun e Clarke permanece, portanto, circunscrito à concepção ativa e interpretativa da codificação temática, sem reivindicação de aplicação integral de uma modalidade específica de análise temática reflexiva.

2.2. Constituição, Acesso e Delimitação do Corpus

A constituição do corpus foi intencional e iterativa, orientada por três critérios articulados: pertinência analítica, rastreabilidade documental e proximidade com a fonte antecedente. Não se pretendeu realizar levantamento exaustivo de toda a produção de Ellen G. White nem se empregou protocolo de busca sistemática no repositório. A pertinência analítica correspondeu à presença de relações relevantes para a questão de pesquisa, tais como finalidade educacional, serviço, autogoverno, autoridade, julgamento, conselho, cooperação, responsabilidade, experiência, desenvolvimento de pessoas, sucessão, competência, planejamento e responsabilidade institucional.

A rastreabilidade implicou preservar, quando identificáveis, documento, data, página ou parágrafo e contexto da passagem. A proximidade documental levou à priorização de escritos produzidos ou publicados durante a vida da autora e, sempre que recuperáveis,

de fontes antecedentes a compilações posteriores. Essa escolha foi especialmente importante no tratamento de *Christian Leadership* (White, 1985), utilizado apenas subsidiariamente como instrumento de localização temática e rastreamento de antecedentes. Sua organização editorial não foi empregada como estrutura categorial quando a fonte anterior pôde ser recuperada; passagens associadas à Letter 12, de 1885, por exemplo, foram examinadas prioritariamente a partir da própria carta.

Quadro 1. Núcleo documental mobilizado na construção das categorias

Documento	Data	Natureza	Utilização analítica principal
<i>Testimony for the Church, No. 22</i>	1873	testemunho publicado	controle, julgamento, autoridade e responsabilidade individual
Letter 12	1885	carta	julgamento, planejamento, distribuição, experiência e desenvolvimento
<i>Testimonies for the Church, v. 5</i>	1889	obra publicada	desenvolvimento de pessoas e sucessão
Manuscript 55, <i>Development of Workers</i>	1897	manuscrito	julgamento, conselho e desenvolvimento de trabalhadores
<i>Testimonies for the Church, v. 6</i>	1901	obra publicada	responsabilidade, planejamento e administração institucional
<i>Testimonies for the Church, v. 7</i>	1902	obra publicada	responsabilidade, desenvolvimento e

			competência
<i>Education</i>	1903	livro	propósito, serviço, individualidade, autogoverno e autoridade
<i>Testimonies for the Church</i> , v. 8	1904	obra publicada	distribuição de responsabilidades
"The Training of Workers"	1904	artigo	experiência e desenvolvimento de trabalhadores
<i>Testimonies for the Church</i> , v. 9	1909	obra publicada	julgamento, cooperação, interdependência e competência
<i>Christian Leadership</i>	1985	compilação póstuma	rastreamento auxiliar de fontes antecedentes

Fonte: elaboração dos autores.

As datas empregadas no sistema autor-data correspondem à identificação documental ou à edição consultada e não foram utilizadas, por si mesmas, para inferir sequência evolutiva do pensamento da autora, especialmente porque publicações compostas podem reunir materiais produzidos em diferentes momentos. A seleção tampouco se restringiu a documentos explicitamente educacionais. Escritos organizacionais foram incorporados somente quando continham relações pertinentes à questão de pesquisa e sempre com indicação dos limites de transferência contextual. O procedimento é, portanto, analítico e comparativo, não uma transposição automática de orientações originalmente dirigidas a organizações religiosas para escolas contemporâneas.

2.3. Unidades de Análise e Preservação de Contexto

Foram distinguidos três níveis operacionais: a unidade documental, correspondente ao escrito ou publicação de origem; a unidade de contexto, compreendendo o segmento necessário para interpretar adequadamente uma passagem; e a unidade de registro, correspondente à proposição ou conjunto de proposições submetido à codificação. A distinção buscou impedir que frases isoladas fossem convertidas em princípios gerais ou que ressalvas documentais fossem eliminadas.

Esse controle mostrou-se particularmente necessário em passagens capazes de sustentar interpretações distintas quando fragmentadas. Em *Testimony for the Church, No. 22*, por exemplo, a crítica ao controle que debilita julgamento e responsabilidade individual é seguida por uma advertência contra a independência dos jovens em relação ao julgamento experiente de pais e professores (White, 1873). Considerar apenas um dos polos produziria interpretações incompletas e potencialmente contraditórias. A mesma lógica foi aplicada às relações entre julgamento próprio e conselho, distribuição e competência, responsabilidade e desenvolvimento.

2.4. Codificação Temática e Construção das Categorias

A leitura documental levou à atribuição de códigos provisórios, entre eles finalidade, serviço, individualidade, autocontrole, autogoverno, autoridade, controle, julgamento, confiança, conselho, cooperação, responsabilidade, planejamento, execução, experiência, reconhecimento de talento, desenvolvimento, sucessão, competência, concentração, administração e revisão de planos. Esses códigos foram comparados intra e interdocumentalmente,

reorganizados e agrupados conforme sua relevância para a questão de pesquisa. A frequência não foi utilizada como critério suficiente de importância: determinados códigos apareceram em menor número de unidades, mas possuíam elevado valor explicativo porque qualificavam ou restringiam relações documentais mais recorrentes.

O processo resultou em seis categorias: propósito e serviço; caráter, autogoverno e limites do próprio julgamento; autoridade formativa e desenvolvimento do autogoverno; cooperação, interdependência e distribuição de responsabilidades; desenvolvimento de pessoas, experiência e sucessão; e competência, discernimento e responsabilidade institucional. As denominações pertencem ao nível interpretativo da pesquisa; não são apresentadas como taxonomia formulada por White ou como componentes de uma teoria sistemática da autora. O Quadro 2 explicita a relação entre os códigos provisórios e as categorias construídas, tornando visível o processo de reorganização interpretativa empregado na análise.

Quadro 2. Relação entre códigos provisórios e categorias analíticas construídas

Categoria analítica	Códigos provisórios relacionados	Relação analítica que orientou o agrupamento
Propósito e serviço	finalidade; serviço; individualidade; desenvolvimento	Os códigos foram articulados por remeterem às finalidades que orientam o desenvolvimento humano, o exercício da responsabilidade e a ação educacional.
Caráter, autogoverno e limites do	autocontrole; autogoverno;	O agrupamento reúne evidências referentes ao governo de si daquele que

próprio julgamento	julgamento; conselho	exerce responsabilidade e ao reconhecimento dos limites e da falibilidade do próprio julgamento.
Autoridade formativa e desenvolvimento do autogoverno	autoridade; controle; autogoverno; individualidade; julgamento; confiança	Os códigos foram relacionados quando tratavam dos efeitos que diferentes formas de exercício da autoridade poderiam produzir sobre o julgamento, a responsabilidade e o autogoverno de outras pessoas.
Cooperação, interdependência e distribuição de responsabilidades	cooperação; conselho; responsabilidade; planejamento; execução; julgamento; concentração	O agrupamento reúne unidades nas quais julgamento, planejamento, decisão, execução e responsabilidade aparecem distribuídos entre diferentes agentes, sem eliminação do conselho e da interdependência.
Desenvolvimento de pessoas, experiência e sucessão	reconhecimento de talento; desenvolvimento; responsabilidade; planejamento; execução; experiência; sucessão	Os códigos convergem em torno da relação entre participação em responsabilidades substantivas, orientação, experiência, desenvolvimento progressivo e preparação de outras pessoas para a continuidade do trabalho.
Competência, discernimento e responsabilidade institucional	competência; administração; planejamento; responsabilidade; concentração; revisão de planos	O agrupamento reúne evidências referentes à relação entre capacidade e função, distribuição de encargos, consequências institucionais das decisões e necessidade de revisão de métodos e planos.

Fonte: elaboração dos autores.

Nota: Os códigos não foram tratados como unidades mutuamente exclusivas. Um mesmo código pôde contribuir para mais de uma categoria quando desempenhava funções analíticas distintas conforme o contexto documental.

2.5. Evidências Convergentes e Casos Limitadores

A análise não se restringiu à acumulação de passagens convergentes. Foram considerados também casos limitadores, isto é, unidades capazes de restringir interpretações excessivamente amplas. Esse procedimento mostrou-se decisivo para quatro distinções: autogoverno não foi interpretado como independência irrestrita; crítica ao excesso de controle não foi convertida em rejeição de autoridade; distribuição não foi confundida com atribuição indiscriminada de responsabilidades; e responsabilidade não foi tratada como causa necessária de desenvolvimento.

Consequentemente, as relações construídas são formuladas em termos condicionais. Expressões como “pode favorecer”, “pode contribuir” e “oferece oportunidade” são utilizadas deliberadamente no lugar de formulações determinísticas. Os casos limitadores também interferiram na organização categorial. Confiança, por exemplo, não foi mantida como categoria autônoma porque sua função documental mostrou-se mais consistente quando articulada aos efeitos formativos da autoridade e às condições relacionais de desenvolvimento. Competência, por sua vez, foi separada do desenvolvimento de pessoas porque os documentos indicavam que potencial futuro e preparo presente não poderiam ser tratados como equivalentes.

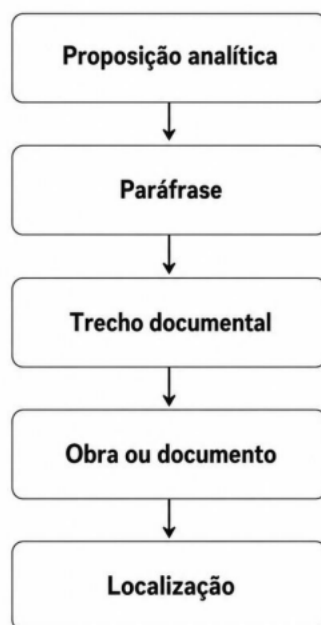
2.6. Rigor, Reflexividade e Rastreabilidade

O rigor foi buscado mediante explicitação dos critérios de seleção, preservação de contexto, comparação intra e interdocumental, exame de evidências limitadoras e manutenção da relação entre afirmação analítica, paráfrase, trecho documental, obra e localização. Tracy (2010) relaciona análise qualitativa rigorosa à explicitação do processo pelo qual o material é selecionado, organizado e transformado em resultados, enquanto a coerência significativa envolve articulação entre propósito, métodos, literatura, achados e interpretações (Tracy, 2010).

No presente estudo, essa exigência levou a três decisões: as conclusões são restritas ao corpus efetivamente analisado; expressões construídas pelo pesquisador são distinguidas do vocabulário das fontes; e inferências transversais são apresentadas como interpretações produzidas pela comparação documental, e não como declarações textuais de White.

A rastreabilidade foi operacionalizada mediante uma sequência que relaciona cada proposição analítica à evidência documental que a sustenta. Esse percurso compreendeu a articulação entre proposição analítica, paráfrase, trecho documental, obra ou documento e respectiva localização, conforme sintetizado na Figura 1. Para livros, foram utilizadas páginas identificáveis; para cartas e manuscritos digitais sem paginação estável, preservaram-se os identificadores documentais e os números de parágrafo, quando disponíveis. Esse procedimento buscou assegurar a possibilidade de verificação das interpretações construídas ao longo da análise e preservar a relação entre inferência analítica e fonte documental.

Figura 1. Sequência de rastreabilidade analítica das evidências documentais



Fonte: Elaboração dos
autores

2.7. Critérios da Interlocução Contemporânea

A literatura contemporânea foi mobilizada após a construção das categorias documentais. Ela não constitui segundo corpus submetido ao mesmo procedimento nem corresponde a revisão sistemática ou levantamento exaustivo da produção sobre liderança educacional. Foram selecionados trabalhos disponíveis que definissem, problematizassem ou investigassem diretamente relações conceituais pertinentes às categorias construídas, como liderança distribuída, autonomia, confiança, construção de capacidade, sucessão e competências de liderança.

A seleção não possui pretensão representativa. Consequentemente, a interlocução não é utilizada para estimar prevalência de posições no campo, estabelecer consenso científico, demonstrar inexistência de formulações alternativas ou provar lacunas na literatura. Esse

limite é especialmente importante em relação à expressão desenvolvimento de capacidade responsável: a ausência de uma formulação idêntica entre as referências contemporâneas examinadas não autoriza concluir que ela inexista na produção mais ampla. Seu emprego permanece circunscrito à função de síntese heurística da arquitetura documental construída neste estudo.

3. RESULTADOS

A análise permitiu construir seis categorias. O resultado mais relevante, contudo, não está em sua enumeração isolada, mas nas relações condicionais que se estabelecem entre finalidade, governo de si, autoridade, julgamento, responsabilidade, experiência e competência. As categorias funcionam, assim, como dimensões analíticas de uma configuração na qual cada elemento é simultaneamente habilitado e limitado por outros.

3.1. Propósito e Serviço

Em *Education*, White (1903) caracteriza a educação como desenvolvimento articulado das capacidades físicas, mentais e espirituais e relaciona esse desenvolvimento à preparação para o serviço. A mesma obra associa individualidade, capacidade de pensar e agir e exercício de responsabilidades, defendendo uma formação que desenvolva pessoas capazes de pensar, em vez de meramente reproduzir o pensamento alheio (White, 1903). Essas passagens aproximam formação de capacidade e finalidade, impedindo compreender o desenvolvimento individual como fim autossuficiente.

Propósito e serviço possuem estatuto parcialmente distinto das demais categorias. Não descreve primariamente um mecanismo de

liderança, mas funciona como categoria orientadora porque estabelece o horizonte normativo em relação ao qual autoridade, responsabilidade, desenvolvimento e competência são interpretados no corpus. A evidência não autoriza reduzir “serviço” a eficiência operacional. O termo integra uma concepção mais abrangente de desenvolvimento humano e finalidade educacional. Assim, a formação de pessoas capazes de pensar, agir e assumir responsabilidades não pode ser reduzida à necessidade institucional de aumentar produtividade ou distribuir trabalho.

Essa relação modifica o critério pelo qual práticas organizacionais podem ser avaliadas. Distribuição de responsabilidades, exercício de autoridade e competência administrativa não constituem valores suficientes em si mesmos; sua pertinência depende também da finalidade para a qual são empregados e do tipo de formação que ajudam a produzir. À luz dessas evidências, pode-se interpretar que propósito e serviço fornecem o eixo teleológico da arquitetura reconstruída: antes de perguntar quem controla, quem decide ou como responsabilidades são distribuídas, o corpus remete à questão sobre a que finalidade influencia, responsabilidade e capacidade estão subordinadas.

3.2. Caráter, Autogoverno e Limites do Próprio Julgamento

A segunda categoria focaliza aquele que exerce responsabilidade e articula dois movimentos complementares: governo de si e reconhecimento dos limites do próprio julgamento. Em *Education*, o objetivo da disciplina é relacionado ao desenvolvimento do *self-government*, acompanhado de *self-reliance* e *self-control* (White, 1903). Em outra passagem da mesma obra, a pretensão de controlar outros é relacionada à necessidade de primeiro controlar a si mesmo

(White, 1903). O autogoverno, nesse contexto, não designa simplesmente liberdade externa de ação; envolve a capacidade de regular a própria conduta. Para a questão da liderança, isso desloca a análise da autoridade exercida sobre terceiros para uma exigência anterior: aquele que influencia outros também permanece sujeito à disciplina da própria ação.

O Manuscript 55 introduz uma segunda limitação. White sustenta que a posição ocupada não transforma o julgamento de alguém em infalível e que a responsabilidade aumenta a necessidade de disposição para receber conselho (White, 1897). O mesmo documento rejeita a concentração de toda sabedoria e discernimento em uma única pessoa. A relação construída por essas evidências é dupla: há um limite autorregulatório, porque quem exerce responsabilidade precisa governar a si mesmo, e um limite cognitivo, porque autoridade formal não elimina falibilidade nem torna dispensável o discernimento de outros.

A categoria impede, assim, que liderança seja concebida apenas como capacidade de orientar terceiros. O corpus introduz uma dimensão reflexiva: a pessoa que dirige continua necessitando controlar a própria conduta, reconhecer a possibilidade de erro e considerar seriamente perspectivas alheias. “Limites do próprio julgamento” é formulação analítica deste estudo; o que os documentos sustentam diretamente é que posição e responsabilidade não conferem infalibilidade e que conselho permanece necessário. À luz dessas evidências, pode-se interpretar que o reconhecimento do próprio julgamento não se converte em autossuficiência: exercer discernimento e reconhecer seus limites são movimentos simultâneos de uma responsabilidade que não se confunde com monopólio cognitivo.

3.3. Autoridade Formativa e Desenvolvimento do Autogoverno

Embora esta categoria e a anterior mobilizem autogoverno, seus focos são distintos. A categoria precedente examina o governo de si e os limites do julgamento de quem exerce responsabilidade; esta investiga o que diferentes modos de exercer autoridade contribuem para produzir no julgamento e no autogoverno daqueles que estão sob sua influência.

Em *Testimony for the Church, No. 22*, White critica uma educação na qual vontade e julgamento permanecem submetidos ao educador e relaciona esse processo à fragilidade da responsabilidade individual (White, 1873). O documento, entretanto, estabelece imediatamente um limite à leitura individualista: os jovens tampouco deveriam pensar e agir independentemente do julgamento de pais e professores e deveriam aprender a reconhecer o valor do julgamento experiente (White, 1873). A justaposição é analiticamente decisiva porque o mesmo texto rejeita tanto o controle que substitui o julgamento quanto a independência que dispensa orientação. A alternativa não é simplesmente diminuir autoridade, mas exercê-la de forma compatível com o desenvolvimento progressivo da capacidade de julgar.

Education apresenta relação semelhante. O objetivo da disciplina é o autogoverno, mas White considera problemáticos tanto excesso quanto insuficiência de direção, criticando formas de controle que subordinam mente, vontade e consciência a outra pessoa (White, 1903). Autoridade e autogoverno não aparecem, portanto, como polos necessariamente antagônicos. A autoridade permanece real e pode incluir orientação, regra e correção; seu valor formativo, porém, depende também do tipo de relação que estabelece com a

capacidade daquele que é orientado de pensar, escolher e regular progressivamente a própria ação.

A Letter 12, de 1885, desloca essa tensão para relações organizacionais entre adultos. White critica dirigentes que pensam e planejam continuamente pelos demais e afirma que outros deveriam receber responsabilidades que lhes permitissem planejar, elaborar, executar e adquirir experiência (White, 1885). A passagem amplia a questão: substituir continuamente o julgamento de outra pessoa pode produzir dependência mesmo em contextos não escolares. A expressão autoridade formativa, utilizada neste estudo, designa precisamente essa relação: autoridade não é avaliada somente pela conformidade imediata que obtém, mas também pelo tipo de capacidade de julgamento e ação que ajuda a formar.

Essa formulação não implica que toda redução de controle produza desenvolvimento ou que orientação deva desaparecer. O corpus indica uma tensão mais complexa. Se o responsável executa sistematicamente tudo aquilo que outros poderiam aprender a fazer, pode preservar eficiência imediata ao custo de reduzir oportunidades de julgamento e experiência; se, em sentido inverso, abandona orientação antes de haver preparo suficiente, pode converter desenvolvimento em exposição inadequada ao risco. À luz dessas evidências, autoridade formativa refere-se a um exercício capaz de orientar sem substituir permanentemente o julgamento e de promover desenvolvimento sem abolir acompanhamento e limites.

3.4. Cooperação, Interdependência e Distribuição de Responsabilidades

A Letter 12 oferece uma das evidências mais explícitas contra a concentração do pensamento e da decisão. White defende que trabalhadores tenham oportunidade de exercer julgamento individual e sustenta que dirigentes deveriam colocar responsabilidades sobre outros, permitindo-lhes planejar, elaborar e executar para adquirir experiência (White, 1885). Essa formulação permite distinguir delegação de tarefas de distribuição substantiva de responsabilidade. No segundo caso, o que circula não é apenas execução, mas espaço efetivo de julgamento, planejamento e ação.

A distinção é importante porque uma organização pode multiplicar tarefas distribuídas sem modificar a concentração do pensamento. Pessoas podem executar parcelas de um plano formulado integralmente por outra pessoa e, ainda assim, permanecer dependentes quanto à interpretação, decisão e planejamento. A Letter 12, porém, associa responsabilidade à participação no próprio processo de planejar e executar e à possibilidade de adquirir experiência mediante esse exercício. A distribuição possui, portanto, dimensão organizacional e formativa: altera não somente quem faz, mas também quem aprende a julgar, decidir e responder pelo que faz.

O Manuscript 55 acrescenta um limite indispensável. Julgamento próprio não equivale a autossuficiência; pessoas em posições de responsabilidade continuam necessitando considerar conselho e discernimento dos demais (White, 1897). Em *Testimonies for the Church*, v. 8, White afirma que o peso da liderança não deveria permanecer sobre poucos e relaciona distribuição de responsabilidades a um número maior de pessoas competentes (White, 1904a). O volume 9, por sua vez, rejeita tanto a atuação isolada quanto a submissão do julgamento de uma pessoa ao

julgamento individual de outra e adverte dirigentes contra a pretensão de que todos os planos devam refletir sua própria personalidade ou seus métodos (White, 1909).

Essas evidências não produzem simples oposição entre centralização e independência. A configuração é mais complexa: o julgamento individual é valorizado, mas permanece inserido em relações de conselho; a responsabilidade é distribuída, mas não desvinculada da competência; a cooperação é necessária, mas não exige anulação da consciência individual. A categoria pode, assim, ser sintetizada pela tensão julgamento próprio sem isolamento; cooperação sem anulação do discernimento; distribuição sem fragmentação; coordenação sem concentração permanente do pensamento em poucos agentes.

3.5. Desenvolvimento de Pessoas, Experiência e Sucessão

A quinta categoria torna explícita uma relação já insinuada na distribuição de responsabilidades: parte da capacidade de uma pessoa é desenvolvida não apenas por preparação antecedente, mas pelo exercício orientado de responsabilidades reais. Na Letter 12, responsabilidade, planejamento, execução, julgamento e aquisição de experiência aparecem associados, e erros não são tratados automaticamente como demonstração definitiva de incapacidade; o desenvolvimento do julgamento é relacionado à disciplina e à prática (White, 1885). Essa relação desloca o desenvolvimento do plano exclusivamente preparatório para o próprio exercício da responsabilidade: parte da aprendizagem ocorre enquanto a pessoa pensa, decide, executa e avalia.

O Manuscript 55 reforça essa orientação ao recomendar que talentos sejam reconhecidos e que aqueles que ainda estão aprendendo sejam instruídos pacientemente, em vez de o responsável reassumir permanentemente o trabalho apenas porque seria mais fácil executá-lo pessoalmente (White, 1897). A passagem torna visível uma tensão entre eficiência imediata e desenvolvimento de longo prazo. Em determinadas circunstâncias, uma pessoa mais experiente pode realizar uma tarefa com maior rapidez e menor risco; contudo, se esse critério prevalecer permanentemente, outros permanecem sem oportunidade de adquirir experiência. O problema documental não está na competência do mais experiente, mas em transformar essa competência em justificativa para monopolizar indefinidamente responsabilidades que poderiam ser progressivamente aprendidas por outros.

Em “The Training of Workers”, White aconselha reconhecer talentos ainda não desenvolvidos, envolver pessoas em conselho e oferecer oportunidades de experiência mediante as quais possam tornar-se trabalhadores confiáveis. Dirigentes são também orientados a familiarizar outros com diferentes partes do trabalho e a não reinar sua crescente eficiência (White, 1904b). O desenvolvimento é, assim, associado não apenas à transmissão verbal de instruções, mas à participação em responsabilidades concretas. A distinção entre preparação por informação e preparação por experiência torna-se central: saber como determinada tarefa deveria ser realizada não equivale necessariamente a desenvolver o julgamento requerido para executá-la em situações reais.

A dimensão de sucessão aparece em *Testimonies for the Church*, v. 5. White argumenta que trabalhadores mais jovens precisam ser preparados para assumir encargos e responsabilidades, planejar e

oferecer conselho diante da saída progressiva de pessoas mais experientes; no mesmo contexto, questiona se grandes responsabilidades deveriam passar para pessoas ainda incapazes de administrá-las (White, 1889). No volume 7, carregar responsabilidades é associado a força e desenvolvimento, enquanto retirar amplamente responsabilidades é relacionado ao enfraquecimento de capacidades que deveriam ser exercitadas (White, 1902). O padrão identificado é, portanto, condicional: o corpus não sustenta que “mais responsabilidade gera mais capacidade”, mas permite considerar que responsabilidade proporcional, acompanhada de orientação e de espaço efetivo de julgamento e ação, pode oferecer experiência capaz de contribuir para desenvolvimento posterior.

A proporcionalidade é decisiva. Responsabilidade pequena a ponto de não exigir julgamento apresenta potencial formativo limitado; responsabilidade muito superior à capacidade presente pode comprometer tanto a pessoa quanto a instituição. À luz dos documentos, o desenvolvimento ocorre em uma relação de tensão entre desafio, preparo e acompanhamento. A sucessão amplia essa relação para o nível organizacional: desenvolver outras pessoas reduz dependência de agentes específicos e contribui para continuidade. Quando conhecimento, planejamento e decisão permanecem concentrados em poucas pessoas, sua saída pode fragilizar a organização; preparar outros para responsabilidades futuras significa distribuir não apenas tarefas presentes, mas também experiência e capacidade institucional.

3.6. Competência, Discernimento e Responsabilidade Institucional

A sexta categoria funciona como limite necessário à anterior. Em *Testimonies for the Church*, v. 6, White recomenda que pequenos grupos atuem sob líderes competentes e sejam ensinados a assumir plenamente sua responsabilidade (White, 1901). No tratamento de instituições educacionais com dificuldades financeiras, o mesmo volume sustenta que a persistência de resultados inadequados deveria levar à reconsideração de métodos e planos (White, 1901). A passagem introduz uma dimensão de aprendizagem institucional: planejamento não é apresentado como decisão imutável; quando consequências indicam inadequação, responsabilidade inclui capacidade de rever o curso da ação.

No volume 7, competência em determinada posição não qualifica automaticamente alguém para várias outras funções. White recomenda divisão de encargos e afirma que a administração financeira não deveria ser confiada a pessoas incompetentes, ao mesmo tempo que pessoas com potencial deveriam desenvolver e aperfeiçoar seus talentos mediante estudo e treinamento (White, 1902). Essa articulação impede dois equívocos simétricos: tratar competência como atributo estático, que a pessoa possui ou não possui definitivamente, e considerar que potencial de desenvolvimento futuro já equivale à competência necessária para determinada responsabilidade presente. O volume 9 acrescenta que a ocupação de um cargo não produz automaticamente uma capacidade inexistente anteriormente (White, 1909), indicando que status formal não substitui preparo.

A categoria exige, portanto, distinguir competência presente de competência desenvolvível. A primeira delimita o tipo e o peso das responsabilidades que podem ser assumidas de maneira adequada em determinado momento; a segunda impede transformar esse

limite em incapacidade permanente. Essa distinção também impede leitura romantizada da distribuição: responsabilidade oferece oportunidade de desenvolvimento, mas produz consequências para pessoas, recursos e organizações e, por isso, exige discernimento quanto a preparo, apoio e efeitos institucionais.

Competência, entretanto, tampouco pode funcionar como justificativa para perpetuar concentração. Se apenas pessoas já experientes recebem responsabilidades, outros podem permanecer sem condições para tornar-se experientes. O corpus permite interpretar uma relação dinâmica: capacidade presente regula o peso da responsabilidade, enquanto responsabilidade adequadamente estruturada pode contribuir para ampliar capacidade futura. Nesse sentido, competência e desenvolvimento não são princípios concorrentes, mas dimensões que se regulam mutuamente: o desenvolvimento impede que competência se converta em barreira permanente; a competência impede que desenvolvimento seja confundido com atribuição indiscriminada de encargos.

3.7. Síntese Transversal dos Resultados

Quadro 3. Síntese das categorias analíticas

Categoria	Função na análise	Relação documental central
Propósito e serviço	orientadora/t eleológica	finalidade regula o valor dos meios e das responsabilidades
Caráter, autogoverno e limites do próprio julgamento	autorregulat ória	autoridade não elimina governo de si, falibilidade ou necessidade de conselho

Autoridade formativa e desenvolvimento do autogoverno	formativa	autoridade pode orientar sem substituir permanentemente julgamento e ação
Cooperação, interdependência e distribuição de responsabilidades	organizacional	responsabilidade substantiva inclui julgamento, planejamento e execução, sem eliminar interdependência
Desenvolvimento de pessoas, experiência e sucessão	desenvolvimento	experiência orientada e responsabilidade proporcional podem contribuir para ampliar capacidade e preparar continuidade
Competência, discernimento e responsabilidade institucional	regulatória	distribuição e desenvolvimento permanecem limitados pela competência presente e pelos efeitos institucionais

Fonte: elaboração dos autores.

Consideradas conjuntamente, as categorias permitem reconstruir uma arquitetura relacional na qual nenhum elemento funciona de forma autônoma. A comparação entre os documentos identifica uma relação recorrente, embora não linear nem necessária, entre capacidade disponível, orientação e conselho, responsabilidade proporcional, exercício efetivo de julgamento e ação, experiência e possibilidade de desenvolvimento posterior. Essa relação, entretanto, é continuamente limitada por condições documentadas: controle excessivo pode restringir julgamento; retirada sistemática de responsabilidade pode limitar experiência; julgamento próprio não autoriza isolamento; atribuição incompatível com competência pode gerar risco; e concentração prolongada de decisão e conhecimento pode ampliar dependência organizacional.

As próprias categorias limitam-se mutuamente. Autogoverno permanece relacionado à necessidade de conselho; autoridade é limitada por seus efeitos sobre o julgamento do outro; distribuição é limitada pela interdependência e pela competência; desenvolvimento é condicionado pela proporcionalidade das responsabilidades; competência presente é tensionada pela possibilidade de desenvolvimento futuro; e todos esses meios são regulados pelas finalidades às quais servem. O resultado transversal mais relevante situa-se, portanto, nas condições e nos limites que regulam as relações entre autoridade, julgamento, responsabilidade, experiência, competência e continuidade, e não na presença isolada desses elementos.

4. DISCUSSÃO

4.1. Propósito, Serviço e Finalidade Educacional

“Propósito e serviço” funciona como horizonte orientador das demais categorias porque desloca a avaliação da liderança e da administração dos meios para a relação entre meios e fins. Em *Education*, desenvolvimento das capacidades e preparação para o serviço aparecem diretamente articulados (White, 1903). A interlocução com Paro (2010) ocorre nesse nível estrutural: ao compreender administração como mediação para realização de fins, o autor impede que procedimentos administrativos sejam avaliados independentemente das finalidades às quais servem.

A aproximação não significa identidade normativa. O horizonte de *Education* é explicitamente religioso, enquanto Paro formula sua análise no interior de uma discussão político-educacional e histórico-social. A convergência está na estrutura da pergunta:

liderança, competência e organização não se justificam apenas porque funcionam com eficiência; precisam ser examinadas em relação ao que pretendem realizar. Essa distinção é particularmente importante para as demais categorias. Distribuir responsabilidades pode ampliar participação e ainda assim servir a finalidades inadequadas; desenvolver competência pode tornar uma instituição mais eficiente sem responder às finalidades educacionais pretendidas. O ponto de interlocução, portanto, não é a identidade das respostas normativas, mas a exigência de perguntar para que se organiza, para que se dirige e para que se desenvolve capacidade.

4.2. Autogoverno e Limites do Próprio Julgamento

O resultado documental referente ao governo de si e à falibilidade daquele que exerce responsabilidade encontra interlocução parcial com estudos sobre liderança humilde. Luo *et al.* (2022) definem *humble leadership* por elementos que incluem avaliação mais acurada de si, reconhecimento das forças e contribuições dos outros e disposição para aprender. As fontes examinadas não autorizam classificar White segundo esse construto, mas permitem comparação em torno de um problema comum: posição formal não deveria ser convertida em presunção de superioridade absoluta de julgamento.

No Manuscript 55, maior responsabilidade não reduz a necessidade de conselho; ao contrário, torna mais relevante considerar o discernimento de outros. A aproximação com a literatura contemporânea situa-se, portanto, na recusa da autossuficiência de quem ocupa uma posição de autoridade. Essa relação também esclarece a diferença entre autoridade e certeza: alguém pode ter responsabilidade legítima de decidir e, simultaneamente,

reconhecer que sua perspectiva é limitada. Falibilidade não elimina obrigação de decisão; exige que o processo decisório permaneça aberto ao conselho e à contribuição alheia. A categoria de autogoverno acrescenta ainda um limite interno: a capacidade de dirigir outros é colocada em relação com a capacidade de regular a própria conduta. O exercício responsável da autoridade aparece, assim, regulado tanto pela relação com os demais quanto pela disciplina daquele que a exerce.

4.3. Autoridade Formativa, Autogoverno, Autonomia e Confiança

Autonomia é empregada nesta discussão como construto da literatura contemporânea e não como tradução conceitualmente equivalente ao *self-government* presente nos escritos de White. Wiens, Vongkulluksn e Pan (2025) encontraram diferenças relevantes entre percepções de professores e diretores sobre liderança distribuída e observaram que, quando diretores superestimavam a distribuição em comparação com os professores, a autonomia docente diminuía. O resultado permite uma interlocução importante com a categoria autoridade formativa: a percepção do próprio dirigente sobre sua forma de distribuir influência não equivale necessariamente à experiência de julgamento e autonomia vivida pelos demais.

A implicação analítica é significativa. Uma liderança pode compreender a si mesma como participativa e ainda produzir condições em que outras pessoas disponham de pouco espaço substantivo de decisão. O critério não pode repousar exclusivamente na intenção declarada ou na existência formal de estruturas participativas; precisa considerar o tipo de agência que a organização efetivamente permite. Hong *et al.* (2020), em estudo

sobre transição de liderança escolar, identificaram objetivos compartilhados, crença na competência dos colegas, segurança emocional e vulnerabilidade como condições associadas à construção de confiança e observaram que relações confiáveis pareciam oferecer espaço seguro para aprendizagem e crescimento.

A aproximação com o corpus situa-se justamente nas condições relacionais do desenvolvimento. Autoridade que substitui continuamente pensamento e decisão pode produzir conformidade, mas oferece menor espaço para exercício de julgamento; orientação combinada com confiança e responsabilidade pode criar condições em que aprendizagem e participação se tornem possíveis. Essa formulação não significa que confiança substitua avaliação ou que autonomia torne desnecessária a autoridade. O problema central é identificar um modo de exercer autoridade que não dependa da produção de dependência para preservar coordenação.

4.4. Cooperação, Interdependência e Liderança Distribuída

O resultado documental mais relevante para a interlocução com liderança distribuída não é a simples presença de delegação, mas o conteúdo da responsabilidade que passa a ser exercida por outras pessoas. Spillane, Halverson e Diamond (2001) deslocam a unidade de análise do líder individual para a interação entre líderes, seguidores e situação. Harris, Jones e Ismail (2022) destacam a importância das interdependências e advertem que distribuição não é intrinsecamente positiva. Mifsud (2023), por sua vez, mostra pluralidade conceitual e chama atenção para problemas relacionados a poder e identidade.

A Letter 12 entra nessa interlocução porque não se limita a recomendar que diferentes pessoas executem tarefas; associa responsabilidade a planejamento, discernimento e execução. A distinção documental entre realizar uma tarefa e participar do processo pelo qual ela é pensada permite identificar um problema também relevante para discussões contemporâneas: distribuição formal pode coexistir com concentração cognitiva. Uma organização pode mobilizar muitas pessoas em atividades distintas e, ainda assim, conservar interpretação, decisão e planejamento em poucos agentes.

O corpus, entretanto, não conduz a uma celebração automática da descentralização. Julgamento próprio permanece relacionado a conselho; distribuição continua condicionada pela competência; coordenação não desaparece. A interlocução mais defensável com liderança distribuída está, portanto, na pergunta sobre como pensamento, julgamento, ação e responsabilidade circulam em uma organização e com que consequências para agência, dependência e aprendizagem. O padrão reconstruído é relacional: capacidade de julgamento deve ser exercida em interdependência, e não por meio de isolamento.

4.5. Desenvolvimento de Pessoas, Capacidade e Sucessão

As referências contemporâneas mobilizadas indicam que desenvolvimento de pessoas e construção de capacidade já constituem questões explicitamente formuladas no campo. Hallinger e Heck (2010) encontraram, em seu modelo longitudinal, associação positiva entre mudança em liderança colaborativa e crescimento da capacidade acadêmica, além de efeito indireto modelado sobre crescimento em leitura, reconhecendo limites para

estabelecer plenamente causalidade. Ylimaki e Brunderman (2022) articulam capacidades pessoais, interpessoais e organizacionais e incluem confiança, responsabilidade coletiva, redes, sistemas de conhecimento e infraestrutura de liderança. Cieminski (2018) apresenta sucessão como processo envolvendo preparação, recrutamento, desenvolvimento e retenção, enquanto Richardson e Khawaja (2025) incluem explicitamente construção de capacidade e responsabilidade compartilhada entre domínios contemporâneos de competências de liderança.

Essas referências tornam inadequada qualquer reivindicação de que a associação geral entre liderança e desenvolvimento de capacidade constitua novidade deste artigo. A especificidade documental encontra-se em outra dimensão: a articulação condicional entre responsabilidade substantiva, experiência, erro, orientação, competência e sucessão. No corpus, ausência persistente de responsabilidade pode limitar experiência; erros não exigem necessariamente retirada definitiva da tarefa; e preparação de outras pessoas relaciona-se à continuidade institucional. Capacidade não aparece apenas como resultado de treinamento realizado antes do trabalho; parte dela pode ser desenvolvida durante o exercício de responsabilidades, desde que existam condições adequadas de orientação e proporcionalidade.

A sucessão torna mais visível o efeito institucional dessa lógica. Desenvolver pessoas não significa apenas aumentar a competência de indivíduos isolados, mas reduzir a dependência organizacional de agentes específicos. Quando conhecimento, interpretação e decisão permanecem concentrados, a saída de determinada pessoa pode comprometer continuidade. A formação de outros, nesse sentido, funciona simultaneamente como processo de desenvolvimento

individual e como construção de capacidade institucional distribuída ao longo do tempo.

4.6. Competência, Discernimento e Responsabilidade Institucional

A categoria de competência funciona como contrapeso necessário à distribuição e ao desenvolvimento. Richardson e Khawaja (2025) identificam, entre competências contemporâneas de liderança, dimensões relacionadas a tomada de decisão, interpretação do contexto, desenvolvimento de pessoas e construção de estruturas de melhoria. Volante *et al.* (2020) partem da premissa de que tomada de decisão pode ser aperfeiçoada mediante treinamento e prática e relacionam julgamento profissional à experiência.

A relação reconstruída a partir do corpus pode ser formulada da seguinte maneira: competência presente delimita responsabilidades que podem ser assumidas de forma adequada, enquanto experiências orientadas podem contribuir para ampliar competência futura. Essa articulação evita dois extremos. A falta de experiência não pode funcionar necessariamente como justificativa permanente para negar experiências; por outro lado, atribuir responsabilidades sem considerar preparo e consequências institucionais não constitui desenvolvimento responsável.

A revisão de métodos diante de resultados inadequados, encontrada em *Testimonies for the Church*, v. 6, acrescenta outra dimensão: discernimento institucional não é apenas decidir inicialmente, mas também avaliar efeitos e corrigir meios quando estes deixam de responder adequadamente às finalidades pretendidas. Competência deixa, assim, de ser somente característica individual e torna-se

problema organizacional: aparece quando funções são distribuídas sem correspondência adequada entre capacidade e responsabilidade e também quando a própria organização deixa de criar oportunidades pelas quais pessoas possam ampliar suas capacidades.

A articulação entre competência presente e competência desenvolvível permite compreender por que o desenvolvimento precisa ser gradual. A liderança enfrenta simultaneamente duas questões: o que esta pessoa pode assumir responsavelmente agora? e que experiências podem ajudá-la a assumir responsabilidades mais complexas no futuro? A resposta adequada não consiste nem em concentração indefinida nem em distribuição indiferente ao preparo, mas em calibrar responsabilidades de forma suficientemente substantiva para produzir experiência e suficientemente proporcional para preservar pessoas e instituição.

4.7. Desenvolvimento de Capacidade Responsável Como Síntese Heurística

A expressão desenvolvimento de capacidade responsável é utilizada neste artigo como síntese interpretativa da arquitetura relacional identificada. Desenvolvimento de capacidade responsável designa, neste estudo, uma configuração segundo a qual a liderança pode contribuir para ampliar progressivamente a capacidade de julgamento e ação de outras pessoas mediante responsabilidades substantivas, experiência e orientação, sem dissociar essa ampliação dos limites da competência presente, da interdependência e das consequências institucionais da ação.

Seu valor não reside na novidade isolada dos componentes. As referências contemporâneas examinadas já tratam de construção de capacidade, responsabilidade compartilhada, confiança, desenvolvimento e sucessão. A utilidade da expressão é heurística: reunir em uma mesma formulação as condições e os limites reconstruídos no corpus. Controle excessivo pode restringir julgamento; ausência persistente de responsabilidade pode limitar experiência; responsabilidade proporcional associada a orientação pode favorecer desenvolvimento; responsabilidade incompatível com competência pode ampliar risco; julgamento individual sem conselho pode converter-se em isolamento; concentração de decisão pode gerar dependência e fragilizar continuidade.

A síntese permite integrar dimensões que, tomadas isoladamente, poderiam produzir conclusões unilaterais. A defesa do autogoverno, isolada, poderia ser lida como independência; a valorização da competência poderia legitimar concentração permanente; distribuição, isolada, poderia ser confundida com fragmentação; desenvolvimento poderia ser utilizado como justificativa para responsabilidades desproporcionais. A arquitetura construída impede essas simplificações porque cada elemento é regulado por outros.

Pode-se representar essa lógica não como cadeia causal, mas como conjunto de relações condicionais: capacidade presente orienta o peso inicial da responsabilidade; orientação e conselho oferecem suporte ao exercício; responsabilidade substantiva cria oportunidade de julgamento e ação; experiência pode contribuir para ampliar capacidade; capacidade ampliada pode tornar possíveis responsabilidades posteriores; interdependência e consequências institucionais permanecem limites durante todo o processo.

Essa formulação não constitui modelo causal empiricamente validado, conceito original de White ou construto cuja novidade perante toda a literatura tenha sido demonstrada. Não foi localizada evidência suficiente nas referências disponibilizadas para sustentar a afirmação de que essa arquitetura seja inexistente no campo mais amplo da liderança educacional. A contribuição defensável é mais delimitada: reconstruir documentalmente como essas relações aparecem articuladas nos escritos selecionados e colocá-las em interlocução crítica com problemas contemporâneos.

4.8. Delimitações da Interlocução

O corpus de Ellen G. White é selecionado e não exaustivo; conseqüentemente, as seis categorias referem-se aos documentos efetivamente analisados e não constituem taxonomia atribuída à autora. A literatura contemporânea possui função comparativa e não representa mapeamento exaustivo do campo, motivo pelo qual as referências mobilizadas não são utilizadas para demonstrar consenso, precedência conceitual ou inexistência de outras formulações.

As diferenças contextuais entre escritos educacionais, documentos eclesiásticos e textos administrativos foram consideradas na interpretação. Relações organizacionais provenientes de contextos não escolares são utilizadas apenas como evidência de concepções relacionadas à questão de liderança educacional, sem pressupor identidade entre seu contexto de origem e a instituição escolar contemporânea. A distância histórica exige igualmente distinguir vocabulários: *self-government*, autonomia docente, liderança distribuída e *capacity building* pertencem a contextos conceituais

distintos; a interlocução ocorre no nível dos problemas e das relações analisadas, e não por equivalência terminológica.

Por fim, o estudo não oferece evidência empírica sobre aplicação contemporânea das concepções reconstruídas. Qualquer investigação de seus possíveis efeitos em escolas atuais exigiria outro desenho metodológico, com dados específicos sobre práticas, agentes e contextos educacionais contemporâneos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação buscou identificar quais concepções relacionadas à liderança educacional poderiam ser sistematizadas a partir de escritos selecionados de Ellen G. White e como essas concepções se colocariam em interlocução com referências contemporâneas do campo. A análise permitiu construir seis categorias: propósito e serviço; caráter, autogoverno e limites do próprio julgamento; autoridade formativa e desenvolvimento do autogoverno; cooperação, interdependência e distribuição de responsabilidades; desenvolvimento de pessoas, experiência e sucessão; e competência, discernimento e responsabilidade institucional.

Mais importante que sua enumeração, entretanto, é a relação entre essas categorias. O corpus examinado não apresenta autoridade e autogoverno como polos necessariamente excludentes, não identifica posição formal com superioridade de julgamento, não reduz distribuição a delegação e não sustenta que qualquer atribuição de responsabilidade produza automaticamente desenvolvimento. As evidências permitem reconstruir uma configuração em que autoridade pode orientar sem substituir permanentemente julgamento; responsabilidade pode oferecer

experiência sem prescindir de competência; julgamento próprio permanece relacionado a conselho e interdependência; e desenvolvimento de pessoas pode contribuir para continuidade institucional.

Propósito e serviço fornecem o horizonte em relação ao qual os demais elementos são avaliados; autogoverno e limites do julgamento regulam aquele que exerce responsabilidade; autoridade formativa desloca a atenção para os efeitos produzidos sobre a capacidade do outro; cooperação e distribuição ampliam espaço de julgamento sem eliminar interdependência; experiência e sucessão vinculam desenvolvimento individual à continuidade organizacional; e competência e discernimento institucional delimitam riscos e exigem revisão de decisões diante de consequências inadequadas. A arquitetura interpretativa construída consiste justamente nessa regulação recíproca.

A interlocução contemporânea mostra aproximações com problemas presentes nas discussões sobre liderança distribuída, autonomia, confiança, construção de capacidade, sucessão e competências de liderança, mas não converte os documentos históricos em formulações desses construtos. Seu valor comparativo está em mostrar como problemas semelhantes — concentração e distribuição, julgamento e interdependência, desenvolvimento e competência — são organizados sob linguagens, contextos e pressupostos distintos. A expressão desenvolvimento de capacidade responsável sintetiza heurísticamente essa configuração sem ser atribuída ao vocabulário de White ou apresentada como novo modelo causal ou construto teoricamente original.

A principal contribuição do estudo é, portanto, documental e interpretativa: evidencia que a relevância dos escritos selecionados para a discussão de liderança educacional não reside apenas na ocorrência de temas como autoridade, responsabilidade ou desenvolvimento, mas no modo pelo qual esses elementos aparecem limitando, condicionando e tornando possível uns aos outros. Essa reconstrução também oferece uma consequência analítica para a discussão contemporânea: distribuição de responsabilidades não deveria ser avaliada somente pela quantidade de pessoas envolvidas, assim como desenvolvimento não deveria ser inferido apenas pela atribuição de funções. A questão decisiva é se existem condições para julgamento substantivo, aprendizagem pela experiência, conselho, competência suficiente e ampliação posterior de capacidade.

Nesse enquadramento, a principal contribuição interpretativa do corpus pode ser formulada como uma tensão persistente: exercer autoridade sem produzir dependência; ampliar julgamento sem promover isolamento; distribuir responsabilidade sem ignorar competência; desenvolver capacidade sem retirar orientação; e construir continuidade institucional sem concentrar conhecimento, decisão e experiência em poucos agentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, v. 18, n. 3, p. 328-352, 2021. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CIEMINSKI, Amie B. Practices that support leadership succession and principal retention. *ICPEL Education Leadership Review*, v. 19, n. 1, p. 21-41, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200804>. Acesso em: 9 ago. 2026.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald H. Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, v. 38, n. 6, p. 654-678, 2010. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>.

HARRIS, Alma; JONES, Michelle; ISMAIL, Nashwa. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, v. 42, n. 5, p. 438-456, 2022. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.

HONG, Ji; CROSS FRANCIS, Dionne; WANG, Qian; LEWIS, Laura; PARSONS, Alexandra; NEILL, Crystal; MEEK, Diana. The role of trust: teacher capacity during school leadership transition. *Frontiers in Education*, v. 5, art. 108, 2020. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00108>.

LUO, Yifei; ZHANG, Zeyu; CHEN, Qishu; ZHANG, Kairui; WANG, Yijiang; PENG, Jianfeng. Humble leadership and its outcomes: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 13, art. 980322, 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980322>.

MIFSUD, Denise. A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches

in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, v. 56, n. 2, p. 154-179, 2023. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>.

RICHARDSON, Jayson W.; KHAWAJA, Sahar. Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education. *Frontiers in Education*, v. 10, art. 1537055, 2025. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055>.

SPILLANE, James P.; HALVERSON, Richard; DIAMOND, John B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>.

TRACY, Sarah J. Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, v. 16, n. 10, p. 837-851, 2010. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>.

VOLANTE, Paulo; JELDRES, Rolando; SPERO, Ken; LLORENTE, Claudia; JOHANEK, Michael C. Simulations for the learning of decision making in educational leadership in the context of the Chilean school system. *Research in Educational Administration & Leadership*, v. 5, n. 1, p. 1-41, 2020. <https://doi.org/10.30828/real/2020.1.1>.

WHITE, Ellen G. *Christian leadership*. [S. l.]: Ellen G. White Estate, 1985.

WHITE, Ellen G. Development of workers. Manuscript 55, 3 June 1897. 12LtMs, Ms 55, 1897. *Ellen G. White Writings*.

WHITE, Ellen G. *Education*. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1903.

WHITE, Ellen G. Letter 12, 1885, to G. I. Butler and S. N. Haskell. 28 Oct. 1885. 4LtMs, Lt 12, 1885. *Ellen G. White Writings*.

WHITE, Ellen G. *Testimonies for the Church*. v. 5. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1889.

WHITE, Ellen G. *Testimonies for the Church*. v. 6. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1901.

WHITE, Ellen G. *Testimonies for the Church*. v. 7. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1902.

WHITE, Ellen G. *Testimonies for the Church*. v. 8. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1904a.

WHITE, Ellen G. *Testimonies for the Church*. v. 9. [S. l.]: Pacific Press Publishing Association, 1909.

WHITE, Ellen G. *Testimony for the Church, No. 22*. Steam Press of the Seventh-day Adventist Publishing Association, 1873.

WHITE, Ellen G. The training of workers. *The Review and Herald*, 1 Dec. 1904b. *Ellen G. White Writings*. Disponível em: <https://m.egwwritings.org/en/book/821.24912>. Acesso em: 9 ago. 2026.

WIENS, Peter D.; VONGKULLUKSN, Vanessa; PAN, Hui-Ling Wendy. Distributed leadership: teachers' and principals' perceptions match and the association with teacher work satisfaction and autonomy. *AERA Open*, v. 11, p. 1-17, 2025. <https://doi.org/10.1177/23328584251350606>.

WOOD, Leanne M.; SEBAR, Bernadette; VECCHIO, Nerina. Application of rigour and credibility in qualitative document analysis: lessons learnt from a case study. *The Qualitative Report*, v. 25, n. 2, p. 456-470, 2020. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4240>.

YLIMAKI, Rose M.; BRUNDERMAN, Lynnette A. Building and sustaining school leadership capacity. In: YLIMAKI, Rose M.; BRUNDERMAN, Lynnette A. (ed.). *Evidence-based school development in changing demographic contexts*. Cham: Springer, 2022. p. 55-61. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76837-9_4.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, SP, Brasil. Especialista em Gestão Escolar, Gestão de Pessoas e Coaching e possui formação em nível de MBA na área de gestão. Membro dos grupos de pesquisa EDeTEC e GELI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2082-0695>

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, SP, Brasil. E-mail: [acesse o artigo](#)

original para visualizar o e-mail. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-5791>