

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA  
PRODUÇÃO**

César Augusto Tejera De Ré

**O FENÔMENO DA LIDERANÇA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE  
ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Casarotto Filho

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

D278f De Ré, César Augusto Tejera

O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do Rio Grande do Sul [tese] / César Augusto Tejera De Ré ; orientador, Nelson Casarotto Filho. – Florianópolis, SC, 2011.

218 p.: il., tabs.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Inclui referências

1. Engenharia de produção. 2. Escolas públicas – Ensino de segundo grau – Rio Grande do Sul. 3. Liderança – Ensino de segundo – Rio Grande do Sul. 4. Escolas públicas – Organização e administração. I. Casarotto Filho, Nelson. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. III. Título.

CDU 658.5

César Augusto Tejera De Ré

**O FENÔMENO DA LIDERANÇA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE  
ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de doutor, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Florianópolis, 6 de maio de 2011.

---

Prof. Antonio Cezar Bornia, Dr.  
Coordenador do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Nelson Casarotto Filho,  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Bianca Smith Pilla  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do  
Sul

---

Prof. Dr. rer. pol. Cristiano José C. A. Cunha  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erlaine Binotto  
Universidade Federal de Grande Dourados

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Keiko Nakayama  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Silvio Serafim da Luz Filho  
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao “velho canalha” e à “baixinha”, que me ensinaram o valor da educação e a lutar pelos meus sonhos. Onde quer que estejam certamente estarão orgulhosos.

À Alice, cúmplice de todas as realizações.

À Michelle, razão de tudo.



## AGRADECIMENTOS

Uma jornada, como esta que se encerra, não é feita sem a colaboração de muitas pessoas. Por isso, muitos são os credores de minha gratidão. Seria impossível citar a todos. Porém, mesmo com o risco de omissões injustificadas, preciso registrar os nomes de algumas pessoas especiais:

A começar pelo Prof. Francisco Kliemann, que me incentivou e proporcionou a minha candidatura ao PPGEP e ao Prof. Osmar Possamai, que aceitou o desafio de patrocinar meu ingresso no Programa.

Ao Prof. Nelson Casarotto Filho, que aceitou me abrigar entre seus orientandos, pela sua compreensão e atenção.

À Prof<sup>ª</sup> Marina Nakayama, por todo apoio e estímulo que me deu.

Ao Prof. Cristiano Cunha, pela convivência intelectual ao longo do curso.

Aos meus colegas do LGR pela contribuição na realização deste estudo. Seu apoio foi inestimável. Um agradecimento especial aos colegas Willian e Sérgio, companheiros de vários artigos que escrevemos, e ao Gerson Ishikawa, sempre disposto a nos socorrer com sua inestimável biblioteca.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEP, em especial à Méri, pelo excelente atendimento que sempre me proporcionaram.

Ao PPGEP, sua coordenação e professores, que sem nenhum preconceito ou restrição, me aceitou como seu aluno.

À Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e aos diretores, professores, alunos das escolas que participaram do estudo por confiarem em meu trabalho.





## RESUMO

No cenário internacional, há uma tradição acadêmica de pesquisa sobre liderança na escola, as quais destacam o papel que a liderança exerce no processo de melhoria do desempenho escolar dos alunos. Na revisão da literatura, constatou-se que no Brasil, apesar da tradição internacional, são escassos os estudos sobre esse tema. Com essa perspectiva e usando como referência as pesquisas sobre escolas eficazes, propôs-se o presente estudo que tem como objetivo analisar como professores e alunos percebem o fenômeno da liderança e identificar os fatores que contribuem ou restringem o exercício da liderança nas escolas pesquisadas. Na forma de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, envolveu quatro escolas públicas estaduais de ensino médio, localizadas no município de Porto Alegre – RS. As informações foram coletadas através do método de entrevista em grupo focal e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo. O referencial teórico abordou a escola como organização, as mudanças na gestão pública que afetaram a gestão escolar, reviu a evolução histórica das teorias de liderança, e analisou as principais teorias sobre liderança nas escolas. As principais conclusões deste estudo indicam que não há um modelo único de liderança que seja compartilhado por professores e alunos; que há uma série de fatores, tanto internos como externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança; e que a gestão democrática da escola ainda é um objetivo a ser alcançado. Este estudo, além de consolidar uma vasta literatura sobre liderança na educação, contribuiu para o entendimento dos desafios para o exercício da liderança em escolas públicas. Supre também uma lacuna, já que as pesquisas prévias em escolas brasileiras não indicam qual é a compreensão que existe por parte dos professores e alunos sobre o fenômeno da liderança, tampouco abrangem os fatores que oportunizam ou limitam o seu exercício. Como recomendações finais, aponta a necessidade de maior qualificação e autonomia da gestão da escola e de sua responsabilização pelos resultados dos alunos e a necessidade dos professores chamarem para si a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus alunos.

**Palavras-chave:** Liderança; Liderança na Escola Pública; Gestão de Escolas Públicas.



## **ABSTRACT**

On the international scene, there is an academic tradition of research on school leadership, which emphasizes the role that leadership plays in the process of improving the performance of students. In reviewing the literature, we found that in Brazil, despite the international tradition, there are few studies on this topic. With this perspective, and with reference to research on effective schools, it was proposed this study, which aims to examine how teachers and students understand the phenomenon of leadership and identify factors that contribute to or restrict the exercise of leadership in the schools surveyed. In the form of a qualitative, interpretative study, the research involved four public high school schools, located in Porto Alegre - RS. Information was collected through the method of focus group interviews and analyzed using the technique of content analysis. The theoretical approach analyzed the school as an organization, the changes in public management that affected the school management, reviewed the historical evolution of theories of leadership, and analyzed the main theories of leadership in schools. Their main findings indicate that there is no single model of leadership that is shared by teachers and students, there are a number of factors, both internal and external to the school to limit the exercise of leadership roles, and the democratic management of the school still is a goal to be achieved. This study consolidate a vast literature on leadership in education, contributed to the understanding of the challenges for the exercise of leadership in public schools, and reduce a knowledge gap about leadership in public schools. Previous researches on school leadership in Brazil do not address the understanding that exists among teachers and students about the phenomenon of leadership, nor cover the factors that nurture or limit its use. As final recommendations, it was pointed out the need for greater skills and autonomy of school management and its accountability for student outcomes, and the need for teachers to call themselves the responsibility for developing their students.

**Keywords:** Leadership, School Leadership, Public School Management.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Inter-relação entre fatores que influenciam o desempenho escolar.....	71
--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais metáforas da organização.....	31
Quadro 2 – Principais vetores da Nova Gestão Pública.....	44
Quadro 3 – Estágios de evolução das teorias sobre liderança.....	54
Quadro 4 – Categorias de papéis do líder.....	67
Quadro 5 – Modelo de Kouzes e Posner.....	70
Quadro 6 – Competências do líder escolar (padrões do ISLLC vs padrões da AASA).....	76
Quadro 7 – Resumos das principais teorias de liderança na escola.....	93
Quadro 8 – Dados demográficos dos diretores entrevistados.....	111
Quadro 9 – Dados demográficos dos professores entrevistados.....	111
Quadro 10 – Dados demográficos dos alunos entrevistados.....	112
Quadro 11 – Dados relativos ao objetivo ‘a’ de pesquisa.....	124
Quadro 12 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de atributos ou características pessoais do líder.....	125
Quadro 13 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de ocupar uma posição de comando	126
Quadro 14 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de influência.....	128
Quadro 15 – Dados relativos aos entendimentos chaves do tema liderança percebida em termos de ter oportunidade para liderar.....	129
Quadro 16 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida como um comportamento relacional.....	130
Quadro 17 – Dados relativos aos entendimentos chaves sobre liderança percebida como servir aos outros.....	132
Quadro 18 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida como transitória.....	133
Quadro 19 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre atributos de liderança.....	136
Quadro 20 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre competências de liderança.....	139
Quadro 21 – Temas relativos a fatores que contribuem para o exercício de liderança.....	151
Quadro 22 – Temas relativos a fatores que restringem o exercício de liderança.....	151

Quadro 23 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores pessoais que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	151
Quadro 24 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores internos à escola que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	153
Quadro 25 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	154
Quadro 26 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores pessoais que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	155
Quadro 27 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	157
Quadro 28 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos.....	158



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Questão de pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos de pesquisa.....</b>	<b>24</b>
1.2.1	Objetivo geral.....	24
1.2.2	Objetivos específicos.....	24
<b>1.3</b>	<b>Justificativa, relevância e contribuições.....</b>	<b>24</b>
<b>1.4</b>	<b>Considerações sobre o método de pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>1.5</b>	<b>Estrutura do documento.....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA E ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>A organização escolar.....</b>	<b>29</b>
2.1.1	O que é uma organização.....	29
2.1.2	A escola como uma organização.....	32
2.1.2.1	A escola como burocracia.....	34
2.1.2.2	A escola como cultura.....	36
2.1.3.3	A escola como uma comunidade de aprendizagem.....	40
<b>2.2</b>	<b>Gestão da organização escolar.....</b>	<b>43</b>
2.2.1	Mudanças na gestão pública.....	44
2.2.2	Consequências sobre a gestão escolar.....	45
<b>2.3</b>	<b>Liderança nas organizações.....</b>	<b>50</b>
2.3.1	O que é liderança.....	50
2.3.2	Liderança difere de gerenciamento?.....	52
2.3.3	Estágios de evolução das pesquisas e teorias sobre liderança.....	54
2.3.3.1	Abordagem do traço pessoal.....	55
2.3.3.2	Abordagem dos estilos.....	56
2.3.3.3	Abordagem contingencial.....	59
2.3.3.4	Abordagem da nova liderança.....	63
2.3.3.5	Abordagem da liderança pós-carismática e pós-transformacional.....	66
2.3.4	Papéis do líder.....	67
2.3.4.1	Modelo de Kouzes e Posner.....	70
2.3.4.1	Modelo de Peter Senge.....	71
<b>2.4</b>	<b>Liderança nas organizações escolares.....</b>	<b>72</b>
2.4.1	O que nos dizem as pesquisas sobre liderança nas escolas.....	72
2.4.2	As principais teorias de liderança na escola.....	79
2.4.2.1	Liderança Instrucional ou Liderança Centrada na Aprendizagem.....	80

2.4.2.2 Liderança Transformacional.....	81
2.4.2.3 Liderança Moral.....	82
2.4.2.4 Liderança Participativa.....	83
2.4.2.5 Liderança Gerencial.....	85
2.4.2.6 Liderança Contingente.....	86
2.4.2.7 Outras tipologias.....	87
2.4.3 A Liderança distribuída nas escolas.....	88
2.4.4 Uma síntese das concepções de liderança na escola.....	92
<b>2.5 Análise crítica da pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>96</b>
2.5.1 A escola como organização.....	96
2.5.2 A gestão escolar.....	97
2.5.2.1 A polarização ideológica .....	97
2.5.2.2 Características culturais da sociedade brasileira.....	98
2.5.2.3 Pouca valorização dos conhecimentos de gestão.....	99
2.5.3 Liderança nas organizações.....	101
2.5.4 Liderança na escola.....	101
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>103</b>
<b>3.1 Posicionamento metodológico.....</b>	<b>103</b>
<b>3.2 Delineamento da pesquisa.....</b>	<b>106</b>
3.2.1 Tipo de pesquisa.....	106
3.2.2 Critérios para seleção dos casos.....	107
3.2.3 Sujeitos da pesquisa.....	110
3.2.4 Coleta de dados.....	112
3.2.5 Análise dos dados.....	116
3.2.6 A validade e confiabilidade da pesquisa.....	118
3.2.7 Limitações do estudo.....	120
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1. Categoria 1: como a palavra liderança é entendida pelos entrevistados.....</b>	<b>124</b>
4.1.1 Liderança percebida como atributo ou característica pessoal do líder.....	124
4.1.2 Liderança percebida como ocupação de uma posição de comando.....	126
4.1.3 Liderança percebida como influência.....	128
4.1.4 Liderança percebida como ter oportunidade para liderar.....	129
4.1.5 Liderança percebida como comportamento relacional.....	130
4.1.6 Liderança percebida como servir aos outros.....	131
4.1.7 Liderança percebida como transitória.....	133
4.1.8 Síntese dos resultados encontrados.....	134
<b>4.2 Categoria 2: Principais características que habilitam uma pessoa a exercer liderança.....</b>	<b>136</b>

4.2.1	Atributos de liderança.....	136
4.2.2	Competências de liderança.....	139
4.2.3	Síntese dos resultados encontrados.....	140
<b>4.3</b>	<b>Categoria 3: Principais características das escolas pesquisadas que afetam o exercício de papéis de liderança.....</b>	<b>141</b>
4.3.1	Escola A.....	142
4.3.2	Escola B.....	144
4.3.3	Escola C.....	145
4.3.4	Escola D.....	147
4.3.5	Síntese dos resultados encontrados.....	149
<b>4.4</b>	<b>Categoria 4: Fatores facilitadores ou restritivos ao exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos nas escolas pesquisadas.....</b>	<b>150</b>
4.4.1	Fatores pessoais que contribuem para o exercício da liderança...	151
4.4.2	Fatores do ambiente interno à escola que contribuem para o exercício da liderança.....	152
4.4.3	Fatores do ambiente externo à escola que contribuem para o exercício da liderança.....	154
4.4.4	Fatores pessoais que restringem o exercício da liderança.....	155
4.4.5	Fatores do ambiente interno à escola que restringem o exercício da liderança.....	157
4.4.6	Fatores do ambiente externo à escola que restringem o exercício da liderança.....	158
4.4.7	Síntese dos resultados encontrados.....	159
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>163</b>
<b>5.1</b>	<b>Considerações quanto à pergunta de pesquisa.....</b>	<b>163</b>
<b>5.2</b>	<b>Outras constatações.....</b>	<b>165</b>
5.2.1	Gestão democrática.....	165
5.2.2	Sentimento de ambiguidade dos professores.....	167
5.2.3	A violência presente na relação professor-aluno.....	168
<b>5.3</b>	<b>Contribuições do estudo.....</b>	<b>169</b>
<b>5.4</b>	<b>Recomendações para futuras pesquisas.....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento.....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE B – Correspondência às escolas apresentando o pesquisador.....</b>	<b>216</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os diretores.....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas com os grupos.....</b>	<b>218</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentadas a contextualização desta pesquisa, suas justificativas e contribuições, tecem-se considerações sobre o método de pesquisa e expõe-se a estrutura do presente estudo.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação, no mundo inteiro, vem sendo objeto de interesse crescente dos pesquisadores. Em uma economia baseando-se cada vez mais no conhecimento e na informação, não no suor (DRUCKER, 1970), houve a ampliação de demanda por educação. A questão da qualidade da educação ganhou, então, centralidade nas pautas de discussões políticas, na medida em que ela é considerada a base do crescimento econômico de longo prazo de um país e principal fator de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (CEPAL-UNESCO, 1992; MILLETT, 1996; MINGAT, 1999; IPEA, 2006; EHRlich, 2007).

Por isso, a escola, como lócus privilegiado do processo educacional, passou a ser demandada a mudar, pois a transição para uma economia mais desenvolvida requer a compreensão de conhecimentos mais complexos, ultrapassando a orientação tradicional do ensino formal, que privilegia, preponderantemente, o aprender a conhecer e, em menor escala, o aprender a fazer (UNESCO, 1998). Como fruto dessa pressão, diferentes países promoveram ou estão promovendo reformas em seus sistemas educacionais, visando adequá-los às exigências das transformações tecnológicas.

A base para essas mudanças foram os conhecimentos obtidos de vários estudos sobre a eficácia e a melhoria da escola (MORTIMORE *et al*, 1988; LEVINE; LEZOTTE, 1990; SAMMONS *et al*, 1995; TEDDLIE; REYNOLDS, 2000; WATERS *et al*, 2003; OFSTED, 2003; CICCHINELLI *et al*, 2006; PLOWRIGHT, 2007), os quais encontraram regularidades observáveis nas escolas que "agregam valor" ao progresso acadêmico de seus alunos, produzindo uma convicção generalizada internacionalmente de que a efetividade escolar está associada à qualidade da liderança exercida pelos diretores e professores. Ela é a componente chave para a melhoria e manutenção de padrões de excelência (HARRIS; MUIJS, 2003), através de sua capacidade de

liderar e influenciar a aprendizagem dos estudantes (FROST; DURRANT, 2002). As revisões de pesquisas sobre efetividade escolar não encontraram nenhuma evidência de efetivo desempenho em escolas com fraca liderança (GRAY, 1990). Não é por outra razão que a efetiva liderança dos diretores de escolas é um dos conceitos fundamentais do Movimento Escolas Eficazes (DANTLEY, 1990).

Dada a importância percebida da liderança e preocupados em dar um cunho mais científico às conclusões das pesquisas sobre liderança no ensino, Waters *et al.* (2003) realizaram uma meta-análise de 70 estudos envolvendo 30 anos de pesquisa, 2.894 colégios e cerca de 1,1 milhão de estudantes e 14 mil professores. Suas conclusões demonstraram que:

- Existe uma correlação positiva significativa entre liderança escolar eficaz e o desempenho do estudante;
- Contrariando a percepção errônea de que a liderança é mais arte do que ciência, os autores identificaram 21 responsabilidades de liderança que são significativamente correlacionadas com melhor desempenho do aluno;
- Líderes eficazes não só sabem o que fazer, mas também quando, como e por que fazê-lo. Esta é a essência da liderança equilibrada;
- Quando o líder avalia mal as mudanças que tenta implementar e adota práticas erradas, o impacto no desempenho poderá tornar-se negativo.

Outro estudo que investigou a importância da liderança foi desenvolvido por Leithwood *et al.* (2004), os quais realizaram exaustiva revisão de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Canadá. Os autores concluíram que os efeitos – tanto diretos como indiretos – da liderança sobre a aprendizagem dos alunos podem ser estimados em 25% do total de impacto dos fatores intra-escolares.

Embora haja discrepâncias de opiniões (WITZIERS; BOSKER; KRUGER, 2003), hoje é amplamente aceita a idéia de que liderança é um fator importante para a melhoria do desempenho escolar. Ela seria o componente chave para a melhoria e manutenção de padrões de excelência (HARRIS; MUIJS, 2003), através de sua capacidade de influenciar na aprendizagem dos estudantes (FROST; DURRANT, 2002; LEITHWOOD *et al.*, 2004; LEITHWOOD *et al.*, 2008), na determinação da motivação dos professores e alunos e na qualidade das aulas ministradas (SERGIOVANNI, 1999; DAY *et al.*, 2000; FULLAN, 2001; OCDE, 2005). Sintetizando o impacto que a liderança tem sobre o desempenho escolar, recente estudo do NCSL (*National College of*

*School Leadership*) afirma que “somente o ensino em sala de aula influi mais sobre a aprendizagem do que a liderança educativa”. Liderança é, portanto, a segunda variável que mais influi nos resultados dos estudantes. (NCSL, 2006, p. 4).

Embora no cenário internacional a tradição de pesquisa sobre liderança escolar já esteja bem consolidada, conforme as revisões de literatura antes citadas, no Brasil ainda são escassos os estudos sobre o tema. A consolidação do SAEB<sup>1</sup>, em 1995, possibilitou que se criassem condições de correlacionar medidas de resultado com as características socioeconômicas dos alunos e com as características da escola (SOARES, 2002), tornando viável a publicação regular de dados comparáveis sobre o desempenho dos alunos, o que propiciou uma mudança na forma de analisar o sistema de ensino no Brasil (BROKE; SOARES, 2008).

Apesar da ressalva de que as evidências que possam ser construídas a partir dos dados do SAEB sejam parciais e frágeis, uma vez que o efeito escola só pode ser estimado com dados longitudinais, Soares e Candian (2007), com base na análise de dados do SAEB e PISA<sup>2</sup> de 2003, com alunos da 8<sup>o</sup> série, concluíram que a liderança da escola exerce um importante papel em conseguir que os recursos disponíveis na escola sejam mobilizados para a promoção de atividades que visem a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos.

Em outros dois estudos baseados em dados do SAEB 2001, 8a série do Ensino Fundamental, tanto Franco *et al.* (2007a), quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Na mesma linha, mas a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, Lee *et al.* (2007) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos professores quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar.

Também usando dados do SAEB de 2001, mas com alunos da 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, Franco *et al.* (2007b) encontraram resultados que reforçam a idéia de que a escola faz diferença por meio

---

<sup>1</sup> SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica implantado em 1990 em substituição ao SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público.

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). *Survey* realizado pela OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) a cada três anos. Participam dela os 30 países da OCDE, além de 27 nações voluntárias, entre as quais o Brasil.

de, entre outros fatores, liderança do diretor que induza à colaboração entre os professores.

Os resultados de todas essas pesquisas estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente. A liderança do diretor e o comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos têm efeito positivo sobre a eficácia escolar (FRANCO *et al.*, 2007b). Ou seja, também no Brasil a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar (BROOKE; SOARES, 2008).

Apesar dos avanços que ocorreram na educação brasileira nos últimos anos, há um consenso de que a qualidade do nosso ensino deixa a desejar, em especial a das escolas públicas (CASTRO, 1994; INEP, 2003; 2004; MACHADO, 2007). As reformas educacionais implantadas em outros países mostram que a melhoria na qualidade do ensino está associada, principalmente, ao exercício da liderança pelo diretor e das conseqüências de sua atuação, e ao envolvimento dos professores e dos pais. No Brasil, entretanto, as escolas, principalmente as públicas, que são objeto deste estudo, padecem de problemas como:

- Estruturação organizacional das escolas sob modelo burocrático clássico, com uma cadeia hierárquica (Ministério de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) e normas rígidas que tutelam a atuação do diretor, dando-lhe pouquíssima autonomia e poder para exercer seu trabalho. A ele cabe implementar as decisões advindas dos órgãos superiores;
- Contexto cultural que não valoriza o chamar para si a responsabilidade por tomar decisões. O traço marcante de nossa cultura social é a postura de expectador. Com medo de assumir o risco da decisão, transfere-se para cima, na linha hierárquica, essa responsabilidade (PRATES; BARROS, 1997). Isto traz como conseqüência um baixo nível de relacionamento família-escola;
- Grande desconhecimento por parte dos educadores brasileiros sobre a vasta literatura internacional a respeito de eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Embora boa parte dela esteja disponível na Internet, quase que a totalidade dos textos está em inglês, o que talvez explique essa desatenção;
- Resistência de caráter ideológico e corporativista a toda iniciativa que busque qualificar a gestão da escola pública. Alheia às evidências científicas, essa postura associa a preocupação com a melhoria da gestão com a introdução de

uma lógica de mercado, que cria mecanismos de incentivos à competitividade no sistema educacional.

Por serem essas pesquisas bastante recentes, o Brasil não figura de forma proeminente na história da pesquisa em eficácia escolar na América Latina (MURILLO, 2003). Torna-se, portanto, necessário aumentar o esforço de investigação sobre a eficácia escolar, conforme pondera Schartzman (1993, p. 219):

... o fato é que há muito pouca pesquisa de qualidade que possa acompanhar os grandes e pequenos projetos educacionais que nossos governos, a cada mandato, tratam de criar. (...). A pesquisa e os estudos educacionais no Brasil precisam ser fortalecidos e melhorados rapidamente, quebrando as barreiras institucionais entre educadores e não educadores e buscando conhecimento e tecnologias no exterior, como condição para que a qualidade de nossas escolas melhore.

Além disso, as pesquisas aqui desenvolvidas têm tido uma repercussão muito tímida no mundo acadêmico e nas deliberações educacionais (TORRECILLA, 2008). Portanto, o desafio de melhorar a escola pública brasileira passa necessariamente pelo aprofundamento da base teórica sobre o que fazem as escolas mais eficazes no Brasil. Se isto não for feito, corre-se o risco de transplantarem-se soluções desenvolvidas para outras realidades sociais, desrespeitando-se as especificidades sociais e culturais brasileiras.

## 1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Essa lacuna investigatória motivou a realização deste estudo, de natureza interpretativa, que busca responder a seguinte indagação: **como o fenômeno da liderança é percebido por professores e alunos, em escolas públicas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul?** Embora não tenha o objetivo de prescrever um modelo de liderança a ser seguido, seu pressuposto é de que a liderança pode ser exercida por diferentes membros e em diferentes momentos pelos diversos componentes da comunidade escolar, sem que necessariamente ocupem papel formal de líder. Essa concepção se aproxima do paradigma da



liderança distribuída, cujos pressupostos serão mais detalhados na revisão bibliográfica.

### 1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

Para responder à pergunta de pesquisa acima, estabeleceram-se os seguintes objetivos geral e específicos.

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como os professores e alunos percebem o fenômeno da liderança no âmbito das escolas públicas de ensino médio no Rio Grande do Sul.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- a. Descrever o entendimento dos professores e alunos quanto ao significado da palavra liderança;
- b. Identificar as principais características que habilitam uma pessoa a exercer papéis de liderança;
- c. Identificar que características possuem as escolas pesquisadas que afetam o exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos;
- d. Distinguir os fatores que contribuem ou restringem o exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos.

### 1.4 JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES

A qualidade da educação brasileira, em especial do ensino público, tem sido objeto de intensas discussões (SOARES, 2002; FRANCO; BONAMINO, 2004). Diferentes receitas e soluções de como melhorá-la vêm sendo apresentadas por políticos, pela mídia e por profissionais

especializados. Nessas propostas, no entanto, o tema liderança, normalmente, não é considerado.

No plano internacional, a importância da liderança na transformação, na democratização e na co-responsabilização pelos resultados escolares vem sendo estudada por diversos autores (LEITHWOOD; JANTZI, 1999; LEITHWOOD; RIEHL, 2003; WATERS; MARZANO, 2006). Ainda que haja diferentes abordagens de como reformar as escolas para aumentar o desempenho de seus alunos, todas concordam que o sucesso depende da motivação e capacidade da liderança (LEITHWOOD *et al*, 2004; SPILLANE *et al*, 2004; WATERS; MARZANO, 2006).

Embora o clamor da sociedade brasileira pela melhoria da qualidade do ensino, a evidência empírica de que as escolas podem ter um papel mais decisivo na melhoria do aprendizado cognitivo de seus alunos e a demonstração das pesquisas internacionais de que a liderança influencia a capacidade de mudança da escola, no Brasil este é um tema que não tem sido objeto de grande atenção por parte das autoridades, nem dos pesquisadores. Grande parte das pesquisas aqui desenvolvidas aborda questões relativas à metodologia de ensino, em seus diferentes aspectos, e à gestão da escola, sem, no entanto, focar a questão da liderança, em especial as formas compartilhadas de seu exercício.

Uma comprovação dessa afirmação foi o levantamento feito por Pazeto e Witmann (2001) sobre a produção de pesquisas na área de gestão da escola em que analisaram 134 trabalhos publicados entre 1991 e 1997. Deste total, 25 pesquisas (18,7%) tratavam da função e papel do gestor. Nenhuma delas, no entanto, abordou diretamente a questão específica da liderança no âmbito da escola.

Seguindo a linha de estudos sobre gestão escolar, trabalhos desenvolvidos por Veiga e Resende (1998), Paro (2000) e Oliveira (2005) mostraram a relevância do papel do diretor para garantir a democratização das relações no ambiente da escola e a criação de clima organizacional adequado, mas, novamente, não trataram do tema liderança.

Em consulta ao Banco de Teses da CAPES, utilizando-se a expressão exata das palavras-chave ‘liderança na educação’, ‘liderança em educação’, ‘liderança educacional’, ‘liderança escolar’, ‘liderança na escola’, ‘liderança em escola’, foi encontrada uma única tese. No entanto, ela não tinha o objetivo que este trabalho pretende atingir. Consulta semelhante foi feita à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a qual também resultou infrutífera. Procurou-se também em outras fontes brasileiras de produção acadêmica, como a

base de dados do Scielo, e mais uma vez não se encontrou trabalho semelhante. Dessa forma, há uma suposta originalidade neste trabalho.

Outra comprovação do hiato de pesquisa no Brasil foi o resultado da análise feita no sítio de busca do Google. A consulta sobre a expressão ‘*school leadership*’ gerou 3.950.000 resultados, o que dá uma idéia da relevância internacional do tema. Enquanto isso, a consulta com as expressões ‘liderança escolar’, ‘liderança na escola’ e ‘liderança em educação’ produziram, respectivamente, 7.920, 114.000 e 69.200 resultados.

A constatação dessas lacunas investigatórias motivou este projeto de pesquisa, que se propõe a analisar como ocorre o fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul, a partir da ótica de professores e alunos, os quais constituem fatores associados ao desempenho escolar (SOARES, 2002).

A pesquisa sobre liderança em organizações escolares justifica-se, primeiro, devido aos efeitos que as ações dos líderes exercem na transformação das organizações escolares em escolas eficazes, conforme demonstram as pesquisas internacionais já citadas. Em segundo lugar, os poucos estudos aqui desenvolvidos têm encontrado dados convergentes com as pesquisas internacionais sobre a importância da liderança do diretor na organização e gestão da escola, no comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos e na produção de um clima adequado (FRANCO *et al*, 2007).

A opção por pesquisar apenas escolas públicas deveu-se à importância social do ensino público, o qual, predominantemente, é acessado pela maioria dos jovens em idade escolar. A exclusão das escolas privadas da pesquisa deveu-se ao fato de que essas escolas muitas vezes têm orientações filosóficas diversas da escola pública e isto poderia interferir na coleta das informações e nas análises subsequentes.

As potenciais contribuições teórico-práticas desta pesquisa são as seguintes:

- Ampliar o entendimento sobre como ocorre o fenômeno da liderança no âmbito de escolas públicas de ensino médio, uma vez que, no Brasil, há carência de evidências empíricas sobre esse processo, que tem um grande impacto sobre a qualidade do ensino;
- Trazer elementos empíricos que contribuam para a melhoria da gestão escolar, uma vez que essas instituições, apesar de não poderem ser classificadas como empresas, também precisam ser geridas com eficiência;

- Divulgar os resultados das principais pesquisas sobre o efeito da liderança no desempenho escolar, contribuindo, dessa forma para minimizar o desconhecimento dos educadores brasileiros quanto à literatura internacional sobre eficácia escolar, apontado por Brooke e Soares (2008);
- Subsidiar a elaboração de políticas de treinamento e desenvolvimento de gestores de escolas públicas que incluam a discussão do tema ‘liderança na gestão escolar’.

Adicionalmente, sendo o foco desta pesquisa a escola pública, suas conclusões podem contribuir para a melhoria da relação professor-aluno e, dessa forma, a qualidade de ensino nessas instituições, o que teria uma grande relevância social, na medida em que elas absorvem 90% dos alunos que cursam o ensino básico no Brasil.

Acredita-se, também, que este estudo pode colaborar com os objetivos do PPGEP-UFSC, somando-se aos esforços de outros pesquisadores, como Macedo (2008), Moraes (2008), Oliveira (2009) e Ishikawa (2010), na divulgação e avanço do conhecimento na área de estudos da organização e da liderança.

Assim sendo, entende-se que este estudo atende aos requisitos do programa de Pós-Graduação no nível de doutorado em Engenharia de Produção da UFSC, no que se refere à originalidade, não trivialidade, ineditismo e contribuição científica.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DE PESQUISA

Na medida em que a pretensão deste estudo é identificar a opinião de professores e alunos sobre como ocorre o fenômeno da liderança no interior de escolas públicas no RS, a escolha da abordagem interpretativa se mostrou a mais adequada. Dentre as diversas possibilidades, foi selecionado o método do Estudo de Casos Múltiplos, que busca entender, através da visão e descoberta, os processos que contribuem para o todo maior de um evento ou fenômeno (BOGDAN; BIKLEN, 1994; PATTON, 2002). Por causa de sua natureza descritiva e indutiva, tem a maior possibilidade de fazer contribuições significativas para a base de conhecimento em áreas aplicadas, como educação e desenvolvimento de recursos humanos (MERRIAM, 1998).

A unidade de análise foram diretores, grupos de professores e grupos de alunos. Foram entrevistados, em cada uma das quatro escolas, o

diretor, um grupo de professores e um grupo de alunos. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista individual em profundidade, para a entrevista com os diretores, e a entrevista em grupo focal, para as entrevistas com professores e alunos. A técnica de grupo focal foi privilegiada porque permite a obtenção de uma quantidade relativamente grande de informações em um curto espaço de tempo e a um custo relativamente reduzido (DIAS, 2000).

O detalhamento do método de pesquisa é apresentado no capítulo 3 deste documento.

## 1.6 ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Além deste primeiro capítulo, introdutório, o trabalho apresenta outros quatro capítulos. O capítulo 2 revisa a literatura teórica e empírica sobre a escola como organização, sobre a gestão da organização escolar, sobre liderança e liderança nas organizações escolares. Finalmente, apresenta a análise crítica da pesquisa bibliográfica.

O capítulo 3 expõe o método de pesquisa que foi utilizado no estudo. Fornece o detalhamento do posicionamento metodológico, o delineamento da pesquisa com base em estudo de casos, os critérios para seleção dos casos, os sujeitos da pesquisa, a coleta e análise dos dados e a validade e confiabilidade da pesquisa e, por fim, as limitações do estudo.

O capítulo 4 apresenta os dados coletados e a análise dos resultados.

No capítulo 5 encontram-se as conclusões e recomendações.

Por último, são apresentadas as referências utilizadas na pesquisa bibliográfica.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA E ANÁLISE CRÍTICA**

Buscando um arcabouço teórico que fundamente e oriente a pesquisa, analisa-se primeiro a escola como organização, onde se detalha as características que a escola compartilha com os demais tipos de organização, a maneira tradicional de como se estrutura e os desafios impostos pela reforma do Estado brasileiro. A seguir, discute-se a gestão da organização escolar. Na seqüência, é examinado o tema liderança, abrangendo os seguintes tópicos: a liderança nas organizações escolares; o que é liderança; as principais teorias de liderança na escola; e, finalmente, a liderança distribuída na escola. Por último, é feita uma análise crítica da pesquisa bibliográfica.

### **2.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Neste item, a escola é analisada como uma organização à luz dos estudos da Teoria Geral de Administração. Pressupõe-se que a escola, como sistema burocrático, compartilha características comuns às demais organizações, embora tenha suas especificidades.

#### **2.1.1 O que é uma organização**

A expressão organização não é unívoca. Ela pode assumir duas acepções dentro do vocabulário administrativo. Uma como substantivo; outra como verbo. Além disso, as organizações poderão ser formais e informais.

Como substantivo, as organizações se referem a grupos sociais deliberadamente formados e orientados para a realização de objetivos que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços (MAXIMIANO, 2004).

Como verbo, organizar constitui uma das responsabilidades do administrador e consiste em identificar o trabalho a ser executado e distribuí-lo pelos que devem fazê-lo, de forma que os recursos sejam bem empregados (LACOMBE; HEILBORN, 2003).

As organizações são unidades sociais intencionalmente construídas para atingir objetivos específicos (ETZIONI, 1980; MORGAN, 1996).

Como há intencionalidade e orientação para propósitos em sua criação, pode-se afirmar que toda organização, seja ela com fins lucrativos ou sem fins lucrativos, está a serviço do ambiente (OSA), ou seja, sua função primordial é o fornecimento de bens e/ou serviços à sociedade (ANSOFF, 1988).

As organizações também podem ser concebidas como locais onde as pessoas que a compõem atuam para a realização de seus objetivos pessoais (CHANLAT, 1993) ou, numa perspectiva mais ampla, como sistemas vivos fortemente dependentes do meio que as rodeia e as influencia diretamente. Isto significa que as organizações são fenômenos complexos e paradoxais, que podem ser compreendidas de muitas maneiras (MORGAN, 1996).

Na sociedade moderna, são as organizações que executam quase todas as atividades, assumindo um papel dominante. Nascemos em organizações (hospitais), somos educados em organizações (escolas) e passamos a vida a trabalhar para organizações. Portanto, vive-se hoje em uma sociedade de organizações (ETZIONE, 1988). Dada essa importância social, as organizações necessitam ser eficientes – ou pelo menos procurar a eficiência (MOTTA; PEREIRA, 1980).

Nenhuma organização existe em um vácuo social. Pelo contrário, ela reflete as características, os estados, os estágios, conjunturas, a estrutura da sociedade global (GUERREIRO RAMOS, 1983). Tampouco, qualquer organização é implantada num determinado espaço. Pelo contrário, nasce dele, e com ele está imbricada, sendo naturalmente envolvida pelo ambiente que a cerca (VASCONCELLOS, 1995). Portanto, o meio ambiente impõe demandas e coloca restrições ao funcionamento das organizações. Por conseqüência, seu funcionamento não pode ser compreendido sem levar em consideração essas demandas e restrições impostas pelo ambiente e sua eficiência depende do grau em que seus produtos e/ou serviços respondem às necessidades da sociedade.

Dessa forma, as organizações diferem umas das outras tanto quanto ao tipo de serviços que prestam como quanto ao modelo de gestão que utilizam. Não há uma melhor maneira de dirigi-las. A melhor maneira tem que ser diferente, pois, em função de suas especificidades, o que funciona em um tipo de organização, pode não funcionar em outro (PERROW, 1981).

As organizações foram concebidas inicialmente para funcionarem como sistemas racionais. Mas, na medida em que o ambiente organizacional foi se tornando mais competitivo e complexo, constatou-se a impossibilidade desse ideal racional (ALLISON, 1971). A nova

realidade passa a requerer novas formas de compreender e visualizar as organizações formais. Morgan (1996) propôs um conjunto de metáforas que se tornou clássico nos estudos organizacionais. O Quadro 1 sintetiza as principais metáforas propostas por esse autor:

Visão da Organização	Características
Como Máquina	<p>Organização como sistema fechado.            Estrutura organizacional formada por partes que se interligam, cada uma com um papel claramente definido no funcionamento do todo.            Eficiência e racionalidade como palavras de ordem            Concepção de homem-máquina.            Papel do líder: definir responsabilidades de trabalho de maneira clara e objetiva e monitorar sua execução.</p>
Como Organismos	<p>Organização concebida como sistema vivo e aberto.            Organização como sistema sociotécnico.            Sobrevivência da organização dependente de seu ajustamento ao ambiente que a contem.            Estruturas temporárias (adhocracia).            Papel do Líder: balancear a estratégia, estrutura, tecnologia com as dimensões humanas e administrativas para garantir o atendimento das necessidades da organização.</p>
Como Cérebro	<p>Organização vista como sistema de processamento de informação.            Aprendizagem como um conceito crítico.            Visão compartilhada.            Papel do líder: facilitar o aprender a aprender.</p>
Como Culturas	<p>Organizações são realidades socialmente construídas, sustentadas por um conjunto valores, normas, rituais e crenças.            As estruturas organizacionais e as práticas incorporam significados subjetivos que são cruciais para o entendimento de como a organização funciona.            Papel do Líder: modelar os valores e crenças que guiam a organização.</p>
Como Sistemas Políticos	<p>Organização como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função de oportunidades.</p>



	<p>Conflito como algo sempre presente na organização em divergências de interesses percebidos ou reais.  Racionalidade baseada em interesses. É sempre política.  Papel do líder: exercício do poder para resolução do conflito.</p>
--	--

Quadro 1 – Principais metáforas da organização

Fonte: Morgan (1996)

Naturalmente, essas metáforas são referenciais analíticos que permitem analisar e compreender o que são organizações. Não são propostas de modelo de como as organizações devem se estruturar, tampouco significam formas excludentes, do tipo ou isto ou aquilo. Uma organização tipo máquina também pode se comportar como um organismo capaz de sobreviver em certos ambientes, pois pode ser um sistema de processamento de informações e ser um meio cultural caracterizado por crenças e valores. Ou seja, as organizações podem ser muitas ao mesmo tempo (MORGAN, 1996).

### 2.1.2 A escola como uma organização

A escola tanto pode ser analisada como uma organização quanto como uma instituição. North (1990) estabelece a distinção entre esses dois termos a partir do esquema meio-fim da ação humana. Organizações são agentes como a família, firmas e estados, que têm preferências e objetivos, ou seja, devem ser associados aos fins. Instituições são restrições sociais formais e informais (regras, hábitos, leis, convenções), sendo, portanto, ligadas aos meios. De forma sintética, as instituições são as regras do jogo em uma sociedade, enquanto que as organizações são os jogadores. Já Williamson (1985) aborda as organizações como instituições, pois seu funcionamento depende de regulamentos, rotinas e cultura própria. Sem alongar essa discussão, neste trabalho a escola será tratada como organização, por ser a expressão de uso corrente na literatura sobre gestão, escopo deste trabalho.

A organização escolar é uma organização formal de serviços, na qual se efetivam os processos educativos formais, que objetivam a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir a condição humana e a

tornar-se cidadã (MORIN, 2001). Os principais beneficiários desse processo são os alunos, com quem e para quem os membros da organização trabalham (BLAU; SCOTT, 1979). Pelo seu impacto social, a escola é uma das mais relevantes organizações devido à maneira como influencia e modela o pensamento das pessoas que por ela passam e, dessa maneira, termina por influenciar todas as demais organizações (ALONSO, 1988). Dessa forma, ela pode contribuir para a transformação social (PARO, 2000).

Como uma organização, a escola compartilha com os demais tipos de organização características como: objetivos, divisão social do poder, estrutura organizacional, entre outros. Além disso, é uma unidade socialmente construída para a obtenção de certos objetivos, que implicam em processos de controle, especialização e divisão social do trabalho. Isto, no entanto, não permite tratar a escola como uma fábrica ou uma oficina (NÓVOA, 1999). Embora produtora de serviços, a escola, em especial a escola pública, não está orientada para atender exigências de lucratividade.

Como ela está inserida num dado contexto político, social e cultural e esse contexto caracteriza-se por profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais, são exigidos novos conteúdos de formação, novas formas de organização e de gestão da educação, (FERREIRA, 2001). Tudo isto tem provocado o interesse em se estudar a escola como organização e a utilização de paradigmas explicativos de seu funcionamento. Contudo e apesar do esforço, esta clarificação nem sempre delimita suficientemente as diferenças que ela apresenta em face de outras organizações (MACHADO, 2001).

Como fenômenos complexos, as organizações podem ser compreendidas de várias formas. Como visto na seção anterior, uma maneira de compreendê-las é através do uso de metáforas (MORGAN, 1996). Várias metáforas têm sido usadas no estudo da organização escolar. As mais usuais tratam a escola como uma burocracia (BUSH, 2003; COSTA, 2003), também denominada como técnico-científica (LIBÂNEO, *et al*, 2005), como uma cultura (BUSH, 2003; COSTA, 2003), ou como uma comunidade de aprendizagem (FULLAN; HARGREAVES, 2000; SENGE *et al*, 2005).

Naturalmente, essas não são as únicas imagens organizacionais da escola disponíveis na literatura especializada. Costa (2003) sistematiza seis distintos modelos: escola como empresa; escola como burocracia; escola como democracia; escola como arena política; escola como anarquia; escola como cultura. Há ainda outras, como, por exemplo, a escola como sistema debilmente articulado (WEICK, 1976), a escola

como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985). Como esses modelos não se coadunam com os objetivos deste estudo, será feito apenas o detalhamento das imagens referidas no parágrafo anterior.

### 2.1.2.1 A escola como uma burocracia

Burocracia tem um significado pejorativo e outro técnico (MINTZBERG, 2006a). Aqui, a expressão será usada apenas no seu significado técnico.

O modelo burocrático racional tem sido o mais utilizado para caracterizar a escola como organização (MACHADO, 2001). De acordo com essa abordagem, as organizações são sistemas racionais que operam de maneira tão eficiente quanto possível (MORGAN, 1996).

Max Weber foi o pesquisador que fez a mais importante contribuição para o estudo da burocracia. No entanto, ele não se preocupou em defini-la, preferindo conceituá-la através de uma extensa lista de vantagens e características (MOTTA; PEREIRA, 1980). A organização burocrática, entendida como ideal-tipo<sup>3</sup>, é configurada por:

- Uma autoridade racional-legal em que as normas são abstratas, impessoais, registradas em documentos e estabelecidas por acordo ou impostas visando fins utilitários e/ou valores racionais;
- A organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica, o que torna imprescindível a especialização;
- A seleção e promoção fazem-se com base nas qualificações técnicas;
- Os quadros administrativos e funcionários trabalham inteiramente separados da propriedade dos meios de produção e administração (CAMPOS, 1978).

Os padrões técnico-burocráticos que organizam a escola têm em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos.

---

<sup>3</sup> Como uma construção conceitual a partir de certos elementos empíricos que se agrupam, logicamente, em uma forma precisa e consistente, mas que, em sua pureza, nunca se encontram na realidade (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 225)

O marco legal que estrutura o funcionamento da escola como uma organização burocrática é, basicamente, constituído pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela Emenda Constitucional nº. 14/96 (EC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB).

A CF define a educação como um direito social, sendo dever do Estado e da família proporcioná-la; impõe a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, define as fontes de financiamento da educação no Brasil, e, através de sua EC, estabelece a divisão de responsabilidades pela prestação dos serviços educacionais entre cada esfera de governo. Define também como objetivo da escola o de prover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como estrutura burocrática, as características clássicas da organização escolar são:

- Cadeias hierárquicas envolvendo o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e estrutura interna de cada escola;
- Previsibilidade de funcionamento através de planejamento;
- Regulamentação das atividades a partir da compartimentalização da divisão do trabalho e definição das atribuições de cada ator;
- Estandarização dos comportamentos com base no cumprimento de normas;
- Estrutura organizacional formalizada e hierarquizada (modelo piramidal);
- Tendência à uniformidade e impessoalidade nas relações interpessoais.

Nesta forma de estruturação, as escolas tendem a ser dirigidas com a autoridade centralizada na figura do diretor, tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento de ensino para determinar os seus destinos (LÜCK, 2000), com reduzidíssima participação da comunidade. A preocupação principal é com o cumprimento de normas e controle de atividades, desresponsabilizando-se pelos resultados.

A esse modelo clássico Mintzberg (2003) chama de Burocracia Mecanizada. As escolas e universidades, no entanto, estão normalmente submetidas a uma variação desse modelo, que ele chama de Burocracia Profissional. O aumento da complexidade técnica exige que o trabalho seja executado diretamente pelos operadores. Mas, ao mesmo tempo, esses operadores devem apresentar comportamentos previsíveis e

padronizados. Por exemplo, o professor trabalha sozinho na sala de aula, onde desfruta de ampla autonomia (liberdade de cátedra), mas tem um plano de aula e procedimentos administrativos (controle de frequência, avaliação, etc.) a cumprir. Isto é possível pela padronização das habilidades e descentralização da execução, o que requer treinamento e doutrinação (MINTZBERG, 2003). O controle deixa de ser predominantemente material e passa a ser um controle simbólico, onde as pessoas atribuem um valor à missão da organização e a seu trabalho dentro dela. (ETZIONI, 1980).

Para que Burocracia Profissional funcione adequadamente, a qualidade da liderança é fundamental. Não é por outra razão que as pesquisas sobre escolas eficazes destacam o papel da liderança (HALLINGER; HECK, 1996; HARRIS; MUIJS, 2003). A clássica metáfora da organização como uma orquestra sinfônica (DRUCKER, 1988) exemplifica bem esse modelo, onde todos conhecem seu papel (a partitura), há capacidade de colaboração entre seus membros, mas onde maestro (líder), com mão firme, determina o estilo da interpretação e as sutilezas emocionais que devem ser transmitidas ao público e conduz todos a uma interpretação magistral.

Hoje, as escolas, como as demais organizações, sofrem o impacto das transformações da sociedade. O movimento de reestruturação do sistema escolar tem descentralizado poder e transferido responsabilidades para o âmbito da escola. Para atender as demandas daí decorrentes, os pesquisadores têm pregado a imagem da escola como uma organização não burocrática, estruturada como uma organização mais horizontalizada, orientada para solução de problemas, em vez de orientada para tarefa e com fronteiras altamente permeáveis ao seu meio ambiente. Essa organização necessita menos de controle e mais de liderança (LEITHWOOD *et al.*, 1996).

### 2.1.2.2 A escola como uma cultura

O quadro institucional-legal não é o único determinante nos processos pedagógicos, organizativos e de gestão e organização da escola. Afetando também esses processos existe a cultura da escola, ou seja, um conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIM, 1993).

A cultura organizacional tanto pode ser vista como uma metáfora, quanto como uma variável. Como metáfora, a cultura organizacional refere-se a como a organização é; como variável, significa o que a organização tem (SMIRCICH, 1983; FREITAS, 1991).

Portanto, o conceito de cultura pode ser abordado de múltiplas formas. Além do mais, é multidisciplinar e comporta diferentes definições e múltiplos enfoques (psicológico, sociológico, antropológico, administrativo, etc.). Não é propósito desta revisão esmiuçar a extensa bibliografia sobre o tema, tampouco suas diferentes escolas de pensamento. A abordagem aqui utilizada, apesar existirem estudiosos que contrastam com ela e julgam impossível o controle da cultura organizacional (KNIGHTS; WILMONTT, 1987; OGBONNA; WILKINSON, 2003), baseia-se na corrente predominante (AKTOUF, 1993), cujo ponto de vista é normalmente funcionalista (MARTIN, 2002). Seu pressuposto é que toda organização possui uma cultura, a qual explica muitos dos fenômenos que ocorrem em seu âmbito, e que pode favorecer ou prejudicar seu desempenho. Essa cultura pode ser diagnosticada, gerenciada ou transformada, levando a organização ao progresso (PETER; WATERMAN, 1983; DEAL; KENNEDY, 2000), podendo, inclusive, tornar-se uma vantagem competitiva para a organização (KOTTER; HESKETT, 1994; COLLINS; PORRAS, 1995).

Com base nessa orientação, duas definições devem ser salientadas. Para Schein (1992), cultura organizacional é formada por modelos compartilhados de pressupostos básicos, que o grupo aprendeu lidando com problemas de adaptação externa e de integração interna, e que, tendo funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a forma correta de se perceber, de se pensar e sentir em relação a esses problemas.

Já Hofstede (1997) define cultura organizacional como a programação coletiva da mente – modelo mental na opinião de Senge (1990) – que distingue os membros de uma organização dos de outra e que se constituiria em ativos psicológicos dessa organização (ativos intangíveis), mas que teriam presumíveis conseqüências tangíveis. Ou seja, pode ser usado para se prever o que acontecerá com os ativos financeiros dessa organização num determinado espaço de tempo, por exemplo.

A importância da cultura organizacional está na influência que exerce sobre o modo de se perceber as coisas, o modo de pensar e os valores tanto individuais como coletivos. Não existe uma cultura certa ou errada. Ela apenas pode ser disfuncional em relação ao que a organização se propõe. Assim, para tornar uma organização mais eficaz

deve-se entender o papel da cultura na vida organizacional (SCHEIN, 2001). A habilidade de perceber as limitações de sua própria cultura e desenvolvê-la adaptativamente é a essência e o desafio máximo da liderança (SCHEIN, 1992). Isto, no entanto, não significa que os líderes tenham a capacidade de fabricar mitos, símbolos e sistemas de representação (AKTOUF, 1993). Opinião semelhante têm Deal e Peterson (2003), que acreditam que a cultura da escola pode ser modelada pelo trabalho do líder, de forma a construir um vigoroso espírito cooperativo e um senso de identidade na escola. O compartilhamento da visão e missão da escola guia as ações de estudantes e professores, definindo o que é considerado importante. Bryman (2004), no entanto, vê como ingênuo essa visão do líder como construtor de culturas.

O fato de toda organização possuir uma cultura não indica que seus significados serão homogêneos para todos os segmentos. Haverá uma significação dominante, mas isto não impede que haja significações compartilhadas por indivíduos, independente do grupo de atores a que fazem parte ou significações diferentes restritas aos grupos (CAVEDON, 2003).

Trazendo essas conceituações para o âmbito da escola, Forquin (1993) esclarece que cultura escolar relaciona-se com o que é explícito e intencionalmente proposto como finalidade de aprendizagem (conhecimentos trabalhados em sala de aula). Já a cultura da escola é constituída por especificidades, ritos e símbolos presentes no cotidiano escolar. Julia (2001), por sua vez, descreve cultura escolar como sendo um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos na conduta das pessoas.

Dessa forma, cada escola é portadora de uma cultura específica, com valores, crenças e símbolos próprios, os quais são construídos em consonância com os valores da sociedade onde está inserida, variando conforme situações religiosas, sociopolíticas ou de socialização do ambiente social que contém a escola. Essa relação sistêmica entre escola e seu ambiente faz com que haja transferências culturais da escola para outros setores da sociedade e, inversamente, a escola recebe transferências culturais a partir de outros setores (JULIA, 2001). Assim, não há duas escolas exatamente iguais, ainda que existam similitudes entre elas. Cada escola terá sua cultura própria, suas características peculiares (VIÑAO, 2000).

No estudo da cultura organizacional é importante considerar que a cultura nacional de um país influenciará (não determinará) a cultura de suas organizações (LAURENT, 1986; HOUSE *et al.*, 1997; HOFSTEDE, 1991; KETZ DE VRIES, 2005). A cultura nacional será um dos fatores na formação da cultura organizacional (FREITAS, 1997), e na definição das expectativas a respeito de seus líderes e de seus estilos de liderança (HOUSE *et al.*, 1997; HOUSE *et al.*, 2001; KETZ DE VRIES, 2005).

A gestão da escola pública brasileira, por determinação constitucional, tem que ser participativa, ou seja, a comunidade escolar deve participar das decisões. No entanto, a cultura nacional brasileira caracteriza-se por uma elevada distância do poder e uma expressiva aversão à incerteza (FREITAS, 1997; HOFSTEDE, 2001). A elevada distância do poder provoca a predominância do autoritarismo, com tendência à centralização do poder por quem detém autoridade, distanciamento nas relações entre os diferentes grupos, e a aceitação passiva dessa situação pelos grupos inferiores. A aversão à incerteza, por sua vez, provoca a busca por estabilidade e tendência à formalização de estruturas e procedimentos. Isto se traduz na produção de regulamentações extensas e detalhistas e no excesso de burocracias e controles formais.

Estas características estruturam o cotidiano escolar, fazendo com que haja um descompasso entre a legislação e a realidade fática. De um lado, a legislação tem uma visão idealizada da escola como um local onde há autonomia, gestão democrática e participação da comunidade nas decisões que lhes dizem respeito. Na prática, o que se percebe é o contrário.

Nessa dicotomia talvez resida a explicação do porque a gestão democrática nas escolas públicas permaneça como uma reivindicação de educadores, funcionários e da comunidade escolar, que têm se manifestado nesse sentido através de suas entidades representativas e órgãos de classe (LOPES, 2002). Como lembram House *et al.* (2001), os atributos e comportamento dos líderes e as práticas organizacionais mais aceitáveis e adotadas são aquelas que guardam relação com a cultura da sociedade.

A mudança da escola não se faz por um ato de vontade do governo (FREIRE, 1991). Requer um novo pensar e fazer da direção, dos docentes, das famílias e dos alunos, o que, por sua vez, requer mudanças na cultura que orienta o comportamento desses atores. As pesquisas demonstram que para se tornarem eficazes, as escolas tiveram que construir, ao longo do tempo, um sistema de crenças, suportado por



formas culturais que atribuem significado ao processo educativo (COSTA, 2003). O desconhecimento do papel desempenhado pela cultura nesse processo explica o fracasso das reformas nos sistemas de ensino e sua incapacidade de gerar mudanças na escola (VIÑAO, 2000). Para que essas transformações ocorram, a liderança desempenha um papel chave (AINLEY, *et al.*, 2005).

A abordagem da escola como cultura oferece apoio aos estudos sobre as escolas eficazes, “sendo hoje comum encontrarmos partes expressivas de textos e de trabalhos sobre a eficácia escolar dedicados à questão cultural” (COSTA, 2003, p.130).

### 2.1.2.3 A escola como uma comunidade de aprendizagem

Tradicionalmente, o professor trabalhava de forma relativamente isolada e com limitada rede informal de relacionamento profissional (WEICK, 1976; MEYER; ROWAN, 1977). Fullan (2001) denomina essa tendência de balcanização. No entanto, o que os estudantes aprendem depende do que e como os professores ensinam, e o que e como os professores ensinam depende de seus conhecimentos, habilidades e comprometimento que levam para a sala de aula e da oportunidade que têm de continuarem aprendendo (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Para aumentar a qualidade do desenvolvimento profissional dos professores, a escola começa a ser estruturada como uma comunidade de aprendizagem, cuja meta principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, em vez de focar o modelo do professor trabalhando sozinho em sua sala de aula (ISLLC, 1996; FEIMAN-NEMSER, 2001; FULLAN, 2001).

Comunidades de aprendizagem, originadas do conceito de organização que aprende da literatura organizacional (SENGE, 1990), é um modelo de gestão do processo de aprendizagem concebido como grupos de pessoas engajadas em uma interação intelectual com o propósito de aprender (CROSS, 1998). Constitui-se em um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencimento entre seus membros (AFONSO, 2001). Portanto, a interação social é o elemento crucial desse modelo.

Há três visões sobre a escola como comunidade de prática. A primeira, a vê como uma extensão das práticas de sala de aula para a comunidade, utilizando os recursos materiais e humanos da comunidade. A segunda, a entende como trazer o pessoal da comunidade para dentro da escola para intensificar o currículo e as tarefas de aprendizagem. E, para a terceira, significa ter estudantes, professores e administradores envolvidos reciprocamente no processo de aprendizagem (HORD, 1997).

Essas novas visões surgem como alternativas à forma tradicional como a escola foi sempre organizada. Na opinião de Senge *et al.* (2005), o sistema educacional foi desenhado à imagem da linha de montagem, ícone da era industrial. Os cursos, que têm como objetivo produzir graduados, são formados por estágios discretos, chamados de séries, com o retalhamento do conhecimento em disciplinas, o que torna impossível aprender o que é tecido junto, ou seja, a complexidade (MORIN, 2001). Com a revolução sistêmica, surge uma alternativa a esse modelo tradicional, que trata a escola como um sistema vivo. É dentro desse paradigma que se inserem as comunidades de aprendizagem.

Conceber a escola como sistema vivo significa:

- Explorar constantemente as teorias-em-uso de todos os envolvidos no processo educacional;
- Reintegrar a educação dentro de redes de relações sociais que conectem amigos, famílias e comunidades (SENGE *et al.*, 2005).

Esse processo é visto como um desenvolvimento contínuo centrado em cinco disciplinas (SENGE, 1990):

- Domínio pessoal: as organizações somente aprendem por meio do aprendizado dos indivíduos que a compõem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas sem a aprendizagem individual não há aprendizagem organizacional.
- Modelos mentais: é necessário reconhecer o papel dos modelos mentais pré-concebidos e formas de manejá-los, de maneira a viabilizar o surgimento, a verificação e o aperfeiçoamento de novas imagens sobre o funcionamento da organização. Esta é uma condição essencial para a construção de uma comunidade de aprendizagem.

- Visão compartilhada: é a força que deriva do interesse comum. É básica para a obtenção de comprometimento, ponto chave em qualquer processo de mudança.
- Aprendizagem em equipe: alinhamento de todos, formando um grupo de pessoas que funciona como uma totalidade, concentrando energias na busca de um resultado. Como as decisões são tomadas em equipe, a aprendizagem em equipe torna-se importante para a aprendizagem nas organizações.
- Pensamento sistêmico: constitui o marco conceitual, um corpo de conhecimentos e ferramentas. Caracteriza-se como a disciplina integradora das demais, viabilizando que as cinco se desenvolvam em conjunto.

A organização escolar assim concebida torna-se um espaço de compartilhamento de significados, conhecimento e ações entre as pessoas. Como uma comunidade de aprendizagem, a escola deve ser um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola. Para isso, a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros da escola nas decisões (LIBÂNEO, 2003). Isto requer: normas e valores compartilhados, foco na aprendizagem do estudante, diálogo reflexivo, socialização das práticas e colaboração (LOUIS *et al.*, 1996).

Tanto os administradores como os professores precisam ser aprendizes, questionando, investigando e procurando soluções para o desenvolvimento da escola. O padrão tradicional de que professores ensinam, estudantes aprendem e administradores gerenciam é completamente alterado porque não há mais a hierarquia de quem sabe mais do que os outros e sim a necessidade de todos contribuírem (KLEINE-KRACHT, 1993).

O conceito da escola como uma comunidade de aprendizagem está ancorado em um modelo de gestão e liderança que extrapola a tradicional forma de gestão da escola. Numa comunidade de aprendizagem, a organização se estrutura na forma de times, os quais são responsáveis pelos seus resultados perante os demais times, não há necessidade de supervisão gerencial estrita. Este novo paradigma põe em destaque as pessoas como o maior dos recursos, e envolve todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e de resolução de problemas (ALARCÃO, 2001).

Para que isso ocorra, a liderança desempenha um papel fundamental. Na organização como uma comunidade de aprendizagem, há diferentes

agentes de liderança. A liderança deixa de estar centrada em um indivíduo para ser pulverizada entre agentes individuais e coletivos, assim como há uma mudança em seus papéis, passando a ser projetistas, professores e regentes.

Para construir essa nova visão de liderança, Lambert (2000) propõe cinco suposições fundamentais:

- Liderança significa processos recíprocos de aprendizagem que capacitam os participantes a construir e negociarem significados para liderarem propósitos compartilhados de escolarização;
- Liderança é aprender a liderar mudanças construtivas;
- Todos têm o potencial e o direito de trabalhar como líder, a democracia claramente define o direito dos indivíduos de participarem ativamente nas decisões que afetam suas vidas;
- Liderar é compartilhar desafios. A mudança da escola é um desafio coletivo;
- Liderança requer redistribuição de poder e autoridade.

As pesquisas sobre escolas eficazes (FULLAN, 1990; SAMMONS *et al.*, 1995) encontraram como uma das características dessas escolas o fato delas serem organizações que aprendem (*learning organisations*). O ambiente de trabalho dessas escolas se caracteriza como uma comunidade profissional, no interior da qual professores interagem e trocam, aprendem uns com os outros e "trabalham juntos para melhorar o ensino" (SAMMONS *et al.*, 1995).

## 2.2 GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Muitas vezes a literatura sobre educação utiliza os termos 'gestão' e 'administração' ora como sinônimos, ora como termos distintos. Entretanto, ultimamente os teóricos têm preferido utilizar a expressão gestão, por atribuir um viés tecnocrático e empresarial à expressão administração. Esse desgaste político do termo administração se originaria da forma tecnicista e socialmente descomprometida com que o mesmo foi utilizado durante a década de 70 (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

Gestão, por sua vez, preconizaria uma nova ótica de direção, voltada para a transformação das instituições e de seus processos, como um meio para a melhoria das condições de funcionamento do sistema de

ensino e de suas instituições e que superaria o enfoque limitado da administração (LÜCK, 2000; LIBANEO, 2001). Em qualquer tipo de organização, e assim é também nas escolas, a gestão é um elemento determinante da qualidade de seu desempenho, respeitadas, é claro, suas especificidades. As pesquisas sobre escolas eficazes assim o demonstram (MORTIMORE *et al.*, 1988; LEVINE; LEZOTTE, 1990; SAMMONS *et al.*, 1995).

### 2.2.1 Mudanças na gestão pública

As mudanças na gestão pública, implementadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso, delinearam um novo cenário na gestão das escolas públicas que exige capacidade de tomar decisões, de elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, de administrar de forma adequada os recursos materiais e de escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados (KRAWCZYK, 1999).

Com o objetivo de tornar o aparelho do Estado mais *eficiente* (grifo do autor), transformando-o no Estado Gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2008), uma reforma administrativa começou a ser implantada pelo Estado brasileiro, em 1995, alinhada conceitualmente às idéias do chamado Novo Gerenciamento Público (*New Public Management – NPM*), que enfatiza a responsabilização (*accountability*), a eficácia, a competição e a democracia local. Os critérios de gestão decorrentes dessa reforma da gestão pública estão baseados em planejamento estratégico; administração por resultados, com metas e indicadores de desempenho; em competição administrada, visando excelência e melhoria da qualidade dos serviços; descentralização da prestação de serviços. Sua tônica é a responsabilização do gestor pelos resultados, em vez de sua responsabilização pelos processos. Os vetores dessa proposta estão resumidos no Quadro 2, a seguir:

Vetores	Componentes
Profissionalização da Burocracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Seleção, promoção e avaliação do pessoal</li> <li>– Criação ou reforço de um <i>ethos</i> de serviço público</li> <li>– Incentivos para aumento da eficiência e eficácia</li> </ul>

Desenho Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aumento da flexibilidade das estruturas organizacionais e das relações inter-organizacionais</li> <li>– Coordenação dos setores público e privado</li> <li>– Desenhos <i>quasi</i>-mercados</li> </ul>
Processos Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gestão por objetivos e resultados</li> <li>– Eficiência e eficácia</li> <li>– Relações sociais equilibradas</li> <li>– Preocupação com a ética</li> </ul>
Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Satisfação do cliente / consumidor</li> <li>– Aumento do controle sobre políticos e burocratas</li> <li>– Nova relação estado - sociedade</li> </ul>

Quadro 2 – Principais vetores da Nova Gestão Pública  
 Fonte: Bresser-Pereira (2004)

No ambiente educacional essas reformas são criticadas por terem pressupostos neoliberais, que combinam as idéias de um estado mínimo (minimização dos serviços públicos), com a competitividade econômica via livre mercado e implementadas sob inspiração de organismos internacionais como FMI, BIRD e Banco Mundial. (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; LAUGLO, 1997; KUENZER, 2000). Além do mais, seu objetivo seria desenvolver *marketable skills* (habilidades comercializáveis) (DOWBOR, 2007), restringindo os currículos à formação de pessoas úteis para as empresas, submetendo a educação à lógica do mercado (FÉLIX, 1989).

### 2.2.2. Conseqüências sobre a gestão escolar

Há reflexos diretos dessa reforma no funcionamento da organização escolar brasileira, a qual passou a ser responsável por:

- Elaboração da própria proposta pedagógica (LDB art. 12, inciso I);
- Informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica (LDB, art. 12, inciso VI);

- Administração de seus recursos administrativos e financeiros,
- Elaboração pelos professores e cumprimento de plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (LDB, art. 13, inciso II);
- Proporcionar a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (LDB, art. 14, inciso II).

Embora não sejam recentes, foi somente a partir dos anos 90 que as discussões sobre gestão escolar ganharam relevância no Brasil. Até então, o investimento era prioritariamente na formação pedagógica de professores, relegando, a um segundo plano, a dos gestores (IANNONE 2006). Em 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar – SBAE, Anísio Teixeira já denunciava o descaso com a administração da escola, dizendo que: “não me consta que os administradores se preparem no Brasil. (...) ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir a escola” (TEIXEIRA, 1969, p. 84).

A questão da gestão das organizações escolares ganhou visibilidade nos últimos anos em decorrência de três principais motivos: (i) democratização da gestão estabelecida pela Constituição de 1988 e referendada pela LDB; (ii) projeto de modernização da administração pública brasileira que redefiniu o papel do Estado e introduziu a descentralização administrativa e autonomia da escola; (iii) pressões da sociedade para rever a qualidade do processo educativo em função das demandas contemporâneas.

A gestão escolar objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de condições materiais e humanas necessárias ao alcance dos objetivos do estabelecimento de ensino. Esses objetivos referem-se à execução dos processos sócio-educacionais que permitam a efetiva aprendizagem pelos alunos, tornando-os capazes de enfrentar adequadamente os desafios de uma economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2000).

A qualidade do ensino ainda é uma meta a ser alcançada no Brasil, apesar de ter ocorrido recentemente a universalização do acesso. E essa qualidade educativa passa não só pela competência dos professores e suas práticas educativas, mas pela competência gestora das equipes diretivas das unidades escolares (IANNONE 2006).

Mesmo que haja convergência quanto à necessidade de melhoria da qualidade de ensino, há discordâncias quanto ao aspecto da gestão como forma para se alcançar esse objetivo. Muitas das críticas feitas às

tentativas de melhoria da gestão escolar são, na verdade, críticas à sua concepção.

Tradicionalmente, a gestão escolar foi concebida utilizando-se os pressupostos da concepção clássica da teoria organizacional. Esse modelo separa as ações administrativas das ações pedagógicas, concentrando nas mãos dos diretores a responsabilidade pela gestão. Dessa forma, as atividades de gestor são vistas como diferentes daquelas atribuídas ao professor ou a outros educadores. São práticas diferentes (EVANS, 1999). Esse modelo conceitua a gestão escolar como planejamento, instrumentação, coordenação e controle dos serviços. Ou seja, há uma similitude entre a gestão de uma empresa e a gestão de uma escola (PARO, 2000).

Essa percepção da administração tradicional encontra-se fortemente arraigada entre os profissionais da educação e apóia uma visão parcial da gestão, segundo a qual “o processo educativo e a tarefa do professor submetem-se cada vez mais à lógica de produção material e de competição do mercado” (MEZOMO, 1997). Segundo alguns autores, a discussão de que a escola deva buscar eficiência, qualidade e excelência seria uma forma de deslocar os “velhos” ideais da educação como um processo de democratização, de igualdade de oportunidades e de solidariedade social, substituindo-os por uma retórica “managerialista”<sup>4</sup>, a qual traria como consequência uma alteração substantiva das finalidades educativas (SANTIAGO, 2002).

A adoção de metodologias mais adequadas de gestão, que otimizem o uso dos recursos materiais e estimule os professores a se comprometerem com os resultados de seus alunos, poderia conduzir a resultados mais positivos, sobretudo na escola pública, que atende grande maioria dos alunos de ensino médio. Todavia, essa idéia encontra muita dificuldade para ultrapassar a barreira ideológica, que vê como neoliberal, ou como submissão à lógica econômica qualquer tentativa de tornar mais racional o processo de gestão escolar.

No entanto, não existe organização sem administração (MOTTA; PEREIRA, 1980) e a gestão é uma atividade-meio, articuladora de esforços para que os objetivos institucionais, definidos coletivamente, sejam atingidos. Seu fim será sempre o da melhoria da qualidade do ensino.

---

<sup>4</sup> “Managerialismo” entende-se como a difusão massiva dos discursos e práticas de gestão em setores mantidos até então fora da influência do “espírito gestor” e o aumento considerável do número de estudantes em gestão em toda parte no mundo. Fonte: CHANLAT, 1999, p.16.



O epicentro do trabalho escolar são as relações pedagógicas entre professores e alunos. O trabalho de gestão das escolas é proporcionar serviços e suporte que permitam a melhoria da qualidade do ensino. Portanto, a gestão não é um fim em si mesmo. Ela é uma técnica a serviço do desenvolvimento do trabalho educativo (PARO, 1998).

O fato da gestão de uma escola ser diferente da gestão de uma empresa não significa que os gestores escolares não possam usar técnicas de gestão empresarial para serem mais eficazes. Da mesma forma que em qualquer tipo de organização, as técnicas sempre devem estar subordinadas aos objetivos organizacionais.

Mas, muito mais do que redefinir organogramas e reestruturar órgãos, o que importa é reconstruir o pensar (WITTMANN, 2000). A gestão democrática e o processo de descentralização das decisões a ela inerente requerem mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, para que todos tenham consciência de que o exercício da democracia é feito de direitos e deveres, e a construção de novas competências, dentre as quais a capacidade e habilidade de liderança (LIBÂNEO, 2004).

A gestão democrática está diretamente associada à idéia de participação de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais nas decisões do cotidiano da escola. A participação coletiva desses atores sociais é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola (PARO, 1986). Portanto, o gestor escolar precisa ser aquele que está a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos (SILVA JUNIOR, 1990).

A melhoria da qualidade de ensino exige o comprometimento com a mudança de toda comunidade escolar, pois Educação não é obra de solista: ou se orquestra, ou não ocorre (BATISTA; CODO, 1999). Esta mudança, por sua vez, requer a implantação de uma cultura escolar colaborativa que permita a tomada de decisões conjunta, o compartilhamento de idéias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A cultura é um importante fator para o melhoramento do desempenho da escola e o “coração e a alma da cultura são as crenças das pessoas, as suposições que fazem sobre como a escola funciona e o que elas consideram ser verdade e real” (SERGIOVANNI, 1996, p. 2-3). Por isso, os esforços para mudar o desempenho da escola inevitavelmente envolvem mudanças culturais.

A descentralização de recursos, a autonomia da escola, a avaliação externa de resultados são algumas mudanças vivenciadas pelos gestores

escolares. No entanto, elas não ocorrem de forma isolada. Pelo contrário, estão imbricadas com outra série de mudanças, a saber:

- Transformações político-sociais ocorridas na sociedade brasileira. Do ponto de vista de democracia formal, talvez o país nunca tenha usufruído um período tão longo de democracia plena, como o que vivemos atualmente. Hoje, os jovens não têm medo de externar suas opiniões, o que não ocorria em passado recente;
- Promulgação da Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que tornou o aluno sujeito de direitos;
- Características culturais próprias de uma geração vídeo-formada, habitante da sociedade em rede (CASTELLS, 2002);
- O surgimento dos jovens e de seus pais como protagonistas sociais no âmbito da escola.

Embora estejam sendo feitos esforços de mudança, os resultados não têm sido os esperados. Tedesco (2002) afirma que um dos motivos é a diferença que existe entre os valores culturais compartilhados pelos jovens e aqueles privilegiados pela cultura escolar. Em sua opinião, a cultura dos jovens outorga muita importância ao corpo, à música, às formas personalizadas de religião, ao predomínio da imagem, à empatia com as novas tecnologias de comunicação e às relações sociais. A cultura escolar, por sua vez, tem como valores centrais e clássicos o predomínio da leitura, a valorização do conhecimento e do trabalho sistemático, a postergação de satisfações, a valorização do passado, como um patrimônio a transmitir, e do futuro, como um projeto para o qual é preciso formar-se.

O distanciamento que muitas vezes há entre a cultura da escola e a cultura dos jovens que a freqüentam torna-se uma dificuldade adicional para a implementação das mudanças requeridas. Embora no discurso se reconheça o valor da diversidade, a pluralidade de valores dos jovens não é aceita com facilidade pelos professores, que continuam a tratá-los como uma massa uniforme de alunos, cada um deles carecendo de uma identidade própria (LEIVA, 2007).

Para obterem a legitimidade perante seus alunos e a comunidade em geral, os professores e diretores precisam revisar os valores e crenças que têm orientado suas práticas pedagógicas e de gestão. A unidirecionalidade já não basta em uma sociedade de maior reconhecimento do direito das pessoas (LEIVA, 2007).

Além disso, os passos para melhoria da qualidade de ensino no Brasil passam também pela qualificação dos profissionais da educação

(LIBÂNIO, 2004; SCHWARTZMAN, 2006), os quais deverão desenvolver competências como:

- Capacidade de utilizarem as modernas técnicas de gestão;
- Habilidade para envolver os pais e a comunidade na discussão do desempenho da escola e no apoio aos projetos de mudança. A participação dos pais nas escolas e na educação dos filhos é considerado um fator importante no sucesso de uma escola (SAMMONS *et al.*, 1995);
- Capacidades e habilidades de liderança;
- Familiaridade com os instrumentos de avaliação do sistema de ensino, utilizando essas informações como *feedback* de suas decisões

Esta qualificação é extremamente importante. A literatura sobre mudanças na educação aponta consistentemente os gestores escolares como agentes vitais para a criação de condições necessárias para qualquer reforma e desempenho escolar (HARGREAVES *et al.*, 2001). Além disso, apesar do ceticismo de alguns, liderança é frequentemente lembrada como o fator mais crítico para o sucesso ou fracasso das organizações. Esta afirmação vale tanto para escolas, como para entidades religiosas, para organizações do setor industrial e empresarial, como também para organizações militares (BASS, 1990).

## 2.3 LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

O objetivo desta seção é fazer uma revisão rápida da evolução histórica das diferentes abordagens da liderança no contexto organizacional. Não há a pretensão de fazer uma revisão exaustiva das diferentes teorias e abordagens, uma vez que o objetivo deste estudo foca-se no fenômeno da liderança no âmbito das organizações escolares. Por isso, limita-se a fazer breve análise do conceito de liderança, das principais tendências históricas da literatura sobre liderança e dos papéis do líder, focando, principalmente, os modelos de Kouzes e Posner (2003) e Senge (1997).

### 2.3.1 O que é liderança

Liderança é um fenômeno universal na espécie humana, assim como na de muitos animais e sua importância foi claramente expressa por Napoleão quando afirmou que era melhor ter um exército de coelhos liderados por um leão do que um exército de leões liderados por um coelho (BASS; STOGDILL, 1990). Um sem número de pesquisas tem suportado a idéia de que liderança faz a diferença na satisfação e desempenho dos subordinados e no sucesso e fracasso das organizações (BASS; STOGDILL, 1990). Não é por outra razão que tanto a Universidade de Harvard como Yale definem como meta a formação de líderes (KELLERMAN, 2004).

Liderança – assim como outras palavras relacionadas, como líder e liderar – é usada em publicações acadêmicas e populares, em reportagens e em *newsletters* organizacionais e na mídia em geral, para significar diferentes coisas que têm pouca ou nenhuma relação com a noção atual de liderança (ROST, 1991).

Na literatura especializada, o termo liderança é usado livremente para descrever uma variedade de diferentes funções: a habilidade de um indivíduo influenciar os outros a se orientarem em direção a objetivos específicos; o exercício de poder e controle pelo ocupante de uma posição de autoridade hierárquica; ou a habilidade coletiva de todos os membros de uma organização de trabalharem juntos para resolverem problemas (DICKSON e HAMILTON, 2006). Os pesquisadores definem liderança em termos de processo grupal, traços, comportamentos ou como um instrumento para o alcance de objetivos (BERSON, *et al.*, 2006).

Os papéis dos líderes e dos seguidores têm se tornado mais complexos e elaborados, passando a existir múltiplas perspectivas de como liderança é conceituada (STEWART, 2006). A falta de um consenso universal quanto ao seu significado (BASS, 1990; YUKL, 2006), no entanto, não diminui a importância da liderança. O sentimento das pessoas com relação à maneira como são geridas e lideradas afeta seu comprometido com a organização (BOMMER *et al.*, 2004).

Os estudos iniciais sobre liderança supunham que um líder adota um estilo geral de liderança e que o usa com todos os membros do grupo. Os avanços nas pesquisas sobre o tema nos permitem, hoje, compreender que liderança é uma relação de influência que ocorre entre líder e seguidores, mediante a qual as partes pretendem chegar a mudanças e resultados reais que refletem os propósitos que compartilham (ROST; BARKER, 2000) e que o líder desenvolve uma relação única com cada um dos subordinados ou membros do grupo. Esta forma determina o comportamento do líder com esse membro do

grupo e determina também a maneira como o membro responde ao líder. Liderança assim concebida é composta por uma série de díades ou interações entre as pessoas (DAFT; LANE, 2006).

Sem a preocupação de formular novas definições sobre liderança, Leithwood e Riehl (2003) analisaram os diferentes conceitos propostos pelos pesquisadores e concluíram que, na maioria das definições, liderança tem como função proporcionar direção e exercer influência. Dessa forma, pode-se dizer que líderes mobilizam e trabalham com outras pessoas, articulando e atingindo intenções compartilhadas. Esta sintética definição engloba os seguintes pressupostos e entendimentos sobre liderança:

- Liderança existe dentro de um relacionamento social e tem finalidades sociais (não é um fenômeno individual ou pessoal isolado do contexto social);
- Liderança envolve propósito e direção (líderes sabem para onde estão indo);
- Liderança é um processo de influência (líderes agem através e com pessoas);
- Liderança é uma função (não está situada na pessoa que ocupa uma posição formal de autoridade);
- Liderança é contextual e contingente (não pode ser separada do contexto no qual é exercida).

Além de polissêmico, o conceito de liderança foi evoluindo conforme o ambiente organizacional se tornava mais complexo. Na seção 2.3.3, faz-se uma rápida análise dessa evolução.

### **2.3.2 Liderança difere de gerenciamento?**

Embora possam ser vistas como duas faces de uma mesma moeda (MINTZBERG, 2009), a relação entre liderança e gerência continua desencadeando debates. Inicialmente, não se fazia distinção entre líderes e gerentes. O gerente era visto como o “elemento dinâmico e vital de toda e qualquer negócio” cuja liderança transformava recursos em produtos e de cuja qualidade de atuação dependia o sucesso e a sobrevivência do negócio (DRUCKER, 1981, p. 3). Na medida em que o ambiente organizacional começou a tornar-se mais dinâmico, alguns teóricos começaram a destacar as diferenças entre líder e gerente.

Zelevnick (1977) foi um dos primeiros a enfatizar essas diferenças, sendo seguido, posteriormente por Kotter (1990) e Rost (1985 e 1993). Kotter (1990) argumenta que a gestão envolve a definição de metas e objetivos, o estabelecimento de planos detalhados para atingir os objetivos, a alocação de recursos e a definição da estrutura organizacional, delegando autoridade e responsabilidade e monitorando o alcance dos resultados planejados. Em contrapartida, a liderança lida com a mudança, com os sonhos, com a visão para criar algo novo e até então desconhecido. Em sua opinião, liderança teria três elementos básicos: i) o estabelecimento de direção; ii) alinhar as pessoas com esses objetivos; e iii) motivá-las e inspirá-las, mantendo-as na direção dos objetivos estabelecidos, apesar dos obstáculos da mudança (KOTTER, 1990).

Essa opinião, no entanto, é contestada por aqueles que entendem que o dualismo entre gestão e liderança tem muito a ver com o desenvolvimento de uma visão altamente romantizada e heróica da liderança (MEINDL, ERLICH, DUKERICH, 1985; MEINDL, 1995). Na década de 1980 estabeleceu-se a crença de que as organizações foram incapazes de atender as demandas de mudança do ambiente organizacional porque foram mais gerenciadas do que lideradas. (CONGER, KANUNGO, 1998; BENNIS, 1994). Desde então, a liderança passou a ser frequentemente considerada como o fator mais crítico para o sucesso das organizações e gestão passou a ser um trabalho trivial, sem importância (MINTZBERG, 2009).

Embora reconhecendo a possibilidade de separar conceitualmente os termos gerência e liderança, Mintzberg (2010) critica essa distinção, pois considera que na prática é impossível fazer essa divisão. A obsessão com a liderança retirou a gestão do mapa e fez com que o entendimento da gestão não avançasse (MINTZBERG, 2010). Para comprovar a inadequação da diferenciação entre gestão e liderança, Mintzberg pergunta: “o que você acharia de ser gerenciado por uma pessoa que não lidera? Seria muito desanimador, não acha? Bem, então, que tal ser liderado por alguém que não gerencia? Pode ser muito frustrante, não?” (2010, p. 22).

Um líder, por mais visionário que seja, se falhar em sua capacidade de gestão, passará a ser visto como um idealista ineficaz. Este é o caso de Barack Obama, um líder altamente articulado e visionário, mas que tem sido acusado de ser fraco, depois de assumir a presidência dos EUA (LEGGETT; NEILL, 2010).

A conclusão dessa discussão é que ambas, liderança e gestão são necessárias ao desempenho e prosperidade de qualquer organização.

Portanto, deve haver um equilíbrio entre ambas as capacidades. Qualquer desequilíbrio pode ser perigoso, pois gestão sem liderança pode tornar-se uma burocracia rígida. Já liderança sem gestão corre o risco de tornar-se messiânica. Dessa forma, em vez de nos preocuparmos em diferenciar, “deveríamos enxergar os gestores como líderes e liderança como a gestão praticada corretamente” (MINTZBERG, 2010, p. 22).

### 2.3.3 Estágios de evolução das pesquisas e teorias sobre liderança

Normalmente, a evolução das teorias sobre liderança é apresentada cronologicamente. A análise das pesquisas e modelos explicativos sobre liderança permite identificar várias maneiras de se agrupar essa evolução. Dentre essas, Parry e Bryman (2006, p. 448) afirmam que a história da pesquisa sobre liderança pode ser dividida em cinco principais fases cronológicas de mudança sobre a concepção de liderança:

Abordagem	Período	Pressuposto
Abordagem do traço pessoal	Predominou até o final dos anos 40	Liderança é uma capacidade inata
Abordagem dos estilos	Predominou dos anos 40 até o final dos anos 60	A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder
Abordagem contingencial	Predominou do final dos anos 60 e o começo dos anos 80	A eficácia da liderança é influenciada pela situação
Abordagem da nova liderança	Iniciou sua influência a partir do início dos anos 80	A liderança depende da visão do líder
Abordagem da liderança pós-carismática e pós-transformacional	Emergiu no final dos anos 90	A liderança depende da capacidade dos líderes em interpretar e responder às restrições, demandas e escolhas com que se defrontam.

Quadro 3 – Estágios de evolução das teorias sobre liderança

Fonte: Parry; Bryman (2006)

A revisão da literatura, no entanto, revela que essas diferentes fases em vez sepultar a anterior, na verdade apenas sinaliza uma mudança de ênfase (PARRY E BRYMAN, 2006). As teorias tendem a se sobrepor e, muitas vezes, ressurgir renovadas mais tarde. Um exemplo claro dessa tendência é a ênfase do ‘grande homem’, que sobrevive nas biografias dos grandes líderes empresariais como Iacoca, Welch e outros. Outro exemplo é o renascimento da teoria dos traços e da abordagem comportamental nas obras de Covey (1992; 2004) e Collins (2001), cujo modelo de excelência de liderança (líder nível 5) combina humildade e determinação profissional.

### 2.3.3.1 Abordagem do traço pessoal

Esta abordagem se origina na teoria do ‘grande homem’ baseada em líderes de sucesso em ambientes sociais, políticos e militares, como Gandhi, Lincoln e Napoleão (NORTHOUSE, 2004). É uma das primeiras tentativas de sistematizar os estudos sobre liderança. A teoria dos traços buscou identificar as qualidades e características pessoais comuns aos líderes (GARDNER, 1990). Ela sugere que líderes de sucesso possuem certas características de personalidade que os diferem de seus seguidores e os predispõem idealmente para a liderança, independentemente da situação (YUKL, 2006). Os principais traços identificados nos diversos estudos são: inteligência, autoconfiança, determinação, integridade e sociabilidade (NORTHOUSE, 2004). No entanto, a busca por traços universais comuns aos líderes foi uma busca em vão (GARDNER, 1990). Stogdill (1970) revisou 124 trabalhos na tentativa de determinar a validade da abordagem dos traços de liderança e concluiu que as correlações, embora positivas, eram baixas e que conclusões contraditórias eram comuns. Dessa forma, não houve como confirmar que existissem características que fossem capazes de prever, de uma maneira geral, se uma pessoa é ou não um líder nato.

As principais críticas a esta abordagem são: apesar da enorme quantidade de estudos realizados, os resultados foram ambíguos e incertos; os traços que levam à condição de liderança em uma situação não garantem a manutenção da liderança em situações diferentes; é fraca em descrever como os traços afetam os liderados e os resultados; e não é uma abordagem útil para programas de treinamento e desenvolvimento de liderança (NORTHOUSE, 2004). Além disso, essa abordagem não



contempla a discussão sobre as inter-relações entre os indivíduos e o contexto no qual eles interagem.

Mas, apesar de críticas devastadoras à abordagem dos traços, ela tem sobrevivido de várias formas, algumas vezes na figura de heróis idealizados, ou então de mitos ideologicamente construídos por aqueles interessados na formulação de uma determinada realidade social (WATKINS, 2002).

### 2.3.3.2 Abordagem dos estilos

A impossibilidade de identificar traços universais que caracterizariam a capacidade de liderança levou os pesquisadores à abordagem dos estilos, ocorrendo uma mudança de foco. Abandona-se a pesquisa sobre as características do líder e passa-se a enfatizar o seu comportamento, concentrando-se no que o líder faz e como age (NORTHOUSE, 2004). Estes estudos iniciaram-se no final da década de 1940, tendo predominado durante a década de 1950 até o final da década de 1960 (PARRY; BRYMAN, 2006).

Há vários estudos que ilustram esta abordagem, a saber:

#### a. Os trabalhos de Lewin, Lippitt e White

Realizados entre 1930 e 1940. Trata-se de um dos primeiros estudos que teve a preocupação de explicar a liderança através de estilos comportamentais, abandonando a preocupação com características de personalidade. Foi desenvolvido por Kurt Lewin e seus colaboradores (LIPPIT; WHITE, 1975).

Trata-se de um estudo feito com meninos de 10 anos de idade. Os líderes utilizaram, alternadamente, três estilos diferentes: autocrático, liberal (*laissez-faire*) e democrático. No estilo autocrático, apenas o líder tomava as decisões, sem qualquer participação dos membros dos grupos; no estilo democrático, o líder estimulava os grupos a debater e participar da tomada de decisão. O líder se comportava como um membro do grupo; e, no estilo liberal, os grupos tinham liberdade total para tomar as decisões que julgassem convenientes. O líder não fazia qualquer intervenção para avaliar ou regular o curso dos acontecimentos.

Os resultados apresentados foram os seguintes:

- Os grupos submetidos à liderança autocrática apresentaram a maior quantidade de trabalho produzido sempre que o líder

esteve presente para supervisioná-los. Com frequência, surgiram sentimentos de hostilidade no grupo;

- Os grupos submetidos à liderança democrática não apresentaram a mesma quantidade de trabalho como quando submetidos à liderança autocrática, mas a qualidade foi surpreendentemente superior, inclusive quando o líder não estava presente. Além do mais, não houve sentimento de hostilidade entre os membros grupo;
- Os grupos submetidos à liderança liberal tiveram os piores desempenhos, seja quanto à quantidade e quanto à qualidade.

Apesar da ressalva dos autores (comportamento de crianças é diferente de comportamento de adultos, atividades escolares são diferentes de atividades empresariais, período curto das experiências, etc.), os resultados tiveram uma entusiástica repercussão nos Estudos Unidos, onde a liderança democrática passou a ser defendida como modelo ideal a ser adotado.

#### b. Estudos da Universidade Estadual de Ohio

A pesquisa procurou identificar as diversas dimensões do comportamento do líder. Partindo da análise de mais de mil dimensões independentes, os pesquisadores conseguiram chegar à conclusão de que duas categorias seriam as responsáveis por boa parte do comportamento de liderança. Eles chamaram essas características de estrutura de iniciação e consideração, as quais foram tratadas como variáveis distintas e independentes (NORTHOUSE, 2004).

A estrutura de iniciação se refere a comportamentos orientados para a tarefa, tais como organização e estruturação do trabalho, definição das responsabilidades e programação do trabalho a ser feito. Já a consideração é um comportamento orientado para relacionamentos de trabalho e incluem o desenvolvimento de camaradagem, respeito, confiança e uma ligação entre líderes e seguidores (NORTHOUSE, 2004). Estas variáveis foram vistas como dois comportamentos distintos independentes (NORTHOUSE, 2004).

As descobertas desses estudos revelaram que os líderes com pontuações altas em estrutura de iniciação e em consideração conseguiam melhores resultados, em detrimento daqueles que obtinham baixas pontuações nas duas dimensões.

#### c. Estudos da Universidade de Michigan

Estes estudos foram contemporâneos aos da Universidade Estadual de Ohio, e também chegaram a três tipos de comportamento de liderança, a saber (YUKL, 2006):

– Orientação para a produção

Os gestores efetivos estudados não faziam o mesmo tipo de trabalho de seus subordinados. Suas tarefas eram diferentes e incluíam planejamento e programação do trabalho a ser feito, coordenação das atividades e a provisão dos recursos necessários. Eles também despendiam tempo guiando seus subordinados no estabelecimento de objetivos que eram atingíveis, mas desafiadores. Este comportamento é similar ao comportamento de ‘estrutura de iniciação’ dos estudos da Universidade Estadual de Ohio.

– Orientação para o relacionamento

Gestores efetivos não se concentravam apenas na tarefa, mas também no seu relacionamento com seus subordinados, demonstrando consideração, ajudando-os e apoiando-os em suas necessidades, incluindo questões de carreira e problemas pessoais. Recompensavam os esforços com recompensas extrínsecas e intrínsecas, agradecendo às pessoas pelo esforço despendido. Também davam considerável autonomia para a execução do trabalho. Este comportamento é similar ao comportamento denominado de ‘consideração’ dos estudos da Universidade Estadual de Ohio.

– Liderança participativa

Gestores efetivos têm um estilo participativo, gerenciando o grupo em vez de cada indivíduo, separadamente. Usam reuniões de grupo para compartilhar idéias e envolver as pessoas nas decisões grupais e solução de problemas, construindo coesão grupal, sem, no entanto, abdicar de suas responsabilidades como gestores.

Os resultados desse conjunto de estudos são contraditórios. Apesar de alguns deles apontarem para a importância do líder ter os dois comportamentos (alta orientação para tarefa e alta orientação para o relacionamento) em todas as situações, a maior parte das pesquisas nesta área foi inconclusiva (NORTHOUSE, 2004).

A diferença entre este estudo e o da Universidade de Ohio é que enquanto o estudo da Universidade de Ohio considerava essas variáveis como independentes (extremos de um continuum), os estudos de Michigan tratava essas variáveis como interdependentes.

#### d. A Grade Gerencial de Blake e Mouton

Um terceiro estudo, e talvez o mais conhecido modelo de comportamento gerencial, foi desenvolvido por Blake e Mouton (1987), que elaboraram um modelo matricial composto por dois eixos: ênfase na produção e ênfase nas pessoas.

A orientação para a produção não se limita às coisas que têm que ser produzidas. Envolve uma ampla gama de atividades, como: atenção às políticas decisórias, desenvolvimento de novos produtos e processos, volume de vendas, etc. A orientação para pessoas refere-se ao relacionamento do líder com as pessoas que estão envolvidas em atingir os objetivos. Inclui a construção de um clima de confiança e comprometimento, proporcionar um bom ambiente de trabalho e boas relações sociais e estrutura salarial competitiva.

De acordo com o modelo, todo líder teria um estilo localizado em uma intersecção entre esses dois eixos, demonstrando sua inclinação para os resultados do grupo ou para o relacionamento interpessoal. Esses autores descobriram que os líderes que têm melhor desempenho adotam o estilo 9,9, ou seja, têm preocupação tanto com as pessoas, quanto com os resultados obtidos.

Revisões da literatura contemporânea indicam que não há uma clara correlação entre o comportamento do líder e a produtividade e satisfação dos subordinados. Além do mais, esta abordagem também tem sido criticada por trabalhar de forma sub-reptícia, buscando manipular o comportamento dos funcionários (WATKINS, 1989).

Entretanto, apesar de não mostrar adequadamente como os estilos dos líderes se relacionavam com desempenho e ter falhado em encontrar um estilo universal que pudesse ser efetivo em todas as situações, a abordagem dos estilos fez muitas contribuições para o entendimento do processo de liderança, marcando uma mudança de foco nas pesquisas sobre liderança (NORTHOUSE, 2004).

#### 2.3.3.3 Abordagem contingencial

Esta abordagem traz a análise da liderança para um contexto mais amplo, partindo do princípio de que não há um único estilo ou característica de liderança válida para toda e qualquer situação e marca a gradual adoção do pensamento de que “tudo é relativo” (BRYMAN, 2004). Representa uma troca de abordagem no foco das pesquisas sobre

liderança, passando a olhar o líder em conjugação com a situação na qual ele trabalha e sua relação com os liderados (NORTHOUSE, 2004).

Os principais estudos desta abordagem são:

a. Teoria Situacional de Hersey e Blanchard

Considerando que diferentes situações demandam diferentes tipos de liderança, esses autores estabelecem que o estilo de liderança adequado deva ser contingente ao nível de maturidade dos liderados. Dependendo desse nível, o líder deve ser capaz de adotar um dos seguintes estilos de comportamento (HERSEY; BLANCHARD, 1986):

- Estilo 1 – Determinar: o líder fornece instruções específicas e supervisiona rigorosamente o cumprimento da tarefa.
- Estilo 2 – Persuadir: o líder continua a dirigir e supervisionar atentamente a realização de tarefas, mas explica também decisões, solicita sugestões e incentiva o desenvolvimento.
- Estilo 3 – Compartilhar: o líder facilita e apóia os esforços dos subordinados para cumprir tarefas e compartilha com eles a tomada de decisões.
- Estilo 4 – Delegar: o líder transfere a responsabilidade do processo decisório e da solução de problemas aos subordinados.

Este modelo, por sua praticidade e orientação prescritiva, que sugere o que o líder deve fazer em diversas situações para se tornar efetivo, tem sido largamente utilizado em programas de desenvolvimento de liderança. Por outro lado, há poucos resultados de pesquisas que sustentem as proposições deste modelo. Também há ambigüidades, na medida em que não deixa claro como os subordinados se desenvolvem e como comprometimento dos subordinados combina com competência (NORTHOUSE, 2004).

b. O Modelo de Fiedler

Este modelo propõe que a eficácia do desempenho do líder varia em função de três variáveis específicas: (i) o grau de estruturação presente na tarefa a ser desenvolvida pelo grupo de trabalho; (ii) a quantidade de poder que o líder dispõe, de acordo com a hierarquia da empresa; e (iii) a qualidade das relações interpessoais entre o líder e os membros do grupo. O cerne do estudo repousa no instrumento de mensuração conhecido como escala LPC (*Least Preferred Coworker* - Colega de Trabalho Menos Preferido).

Esta abordagem está baseada em grande número de pesquisas experimentais, tendo sido testada por muitos pesquisadores, sendo a

primeira teoria a enfatizar o impacto da situação no líder (NORTHOUSE, 2004). No entanto, tem sido criticada por não explicar completamente porque certos estilos de liderança são mais efetivos em algumas situações do que em outras (NORTHOUSE, 2004) e, também, há o pressuposto de que o estilo de liderança de um indivíduo é fixo. Na ausência de variáveis de comportamento, o modelo não fornece nenhuma orientação para treinamento dos líderes em como se adaptar à situação. Sendo os traços de personalidade relativamente estáveis, em uma situação de desencontro entre as características pessoais do líder e as exigências do trabalho, não resta outra alternativa senão alterar a situação ou remover o líder (YUKL, 2006).

### c. Teoria da Meta e do Caminho

É considerada como uma das mais respeitadas teorias sobre liderança e foi desenvolvida por House (1971). De acordo com essa teoria, o principal papel do líder é ajudar os subordinados a cumprir suas metas, fornecendo orientação, reduzindo barreiras e dando o apoio necessário, para aumentar as oportunidades de satisfação pessoal (HOUSE, 1971). Suas suposições derivam da teoria da expectativa, que sugere que os subordinados serão motivados se pensarem que são capazes de desempenhar seu trabalho e se eles acreditarem que seus esforços terão resultados e se as recompensas por fazerem seu trabalho serão adequadas (NORTHOUSE, 2004).

Há quatro comportamentos essenciais da liderança. A liderança diretiva, que diz aos subordinados o que se espera deles e dá as diretrizes específicas de como realizar as tarefas; a liderança de apoio, que focaliza as necessidades, bem-estar e clima de trabalho dos subordinados; a liderança participativa, que consulta os subordinados e utiliza suas sugestões antes de tomar qualquer decisão; e a liderança orientada para realizações, que estabelece metas desafiadoras e excelência de desempenho, mostrando confiança na capacidade dos subordinados. O líder deve ser capaz de se relacionar com seus subordinados utilizando qualquer um desses comportamentos, ou todos eles, dependendo da situação (NORTHOUSE, 2004).

A vantagem deste modelo é apresentar uma estrutura teórica para entender como os vários estilos de liderança influenciam a satisfação dos subordinados e o seu desempenho. Além disso, integra os princípios da motivação da teoria da expectativa na teoria da liderança, o que a torna única, pois nenhuma outra abordagem da liderança aborda a motivação dessa forma. Apesar dessas vantagens, ela tem sido criticada por ser muito complexa e incorporar vários aspectos da liderança que

podem ser confusos, e porque sua base empírica é pequena (NORTHOUSE, 2004).

d. A Teoria da Troca entre Líder e Liderados

A Teoria da Troca entre Líder e Liderados (LMX – *Leader-Member Exchange*) descreve como líderes desenvolvem relação de troca ao longo do tempo com diferentes subordinados. Uma relação de troca favorável é mais provável quando o subordinado é percebido como competente, confiável e com atitudes e valores semelhantes aos do líder (YUKL, 2006, p. 140).

Ela considera a liderança como um processo centrado na interação entre líderes e seguidores e questiona a suposição de que os líderes tratam seus seguidores de forma coletiva. Seu pressuposto é que os líderes têm seus favoritos, com os quais estabelecem uma relação especial. Esse pequeno grupo de subordinados formará o “grupo de dentro”, que tem toda a confiança do líder, recebem mais atenção e tem avaliações de desempenho melhores. Os demais membros da organização formarão o grupo dos “de fora”. Com esses, o relacionamento do líder se caracterizará por: relacionamento baseado em interações formais de autoridade, menor tempo de atenção e de confiança, e maior controle no desempenho de suas tarefas (NORTHOUSE, 2004).

Este modelo tem forte abordagem descritiva, baseado em grande número de pesquisas experimentais, que explicam como os líderes usam alguns subordinados (os membros do grupo de dentro) mais do que outros (os membros do grupo de fora) para atingir os objetivos organizacionais. Além disso, é original, sendo a única abordagem que faz do relacionamento diádico a peça central do processo de liderança. Por outro lado, como divide a unidade de trabalho em dois grupos, onde um recebe mais atenção do que o outro, ela parece injusta e discriminatória. Além disso, suas idéias básicas não estão inteiramente desenvolvidas (NORTHOUSE, 2004).

Com a abordagem contingencial, os pesquisadores despertaram para a complexidade do fenômeno da liderança. A personalidade do líder e seu estilo comportamental, as necessidades e valores dos seguidores e os parâmetros situacionais da tarefa, a hierarquia e ambiente organizacional, todos esses fatores devem ser incluídos na compreensão desse fenômeno (GOETHALS, *et al.*, 2004, p. 280).

No entanto, essas teorias vêm sendo criticadas por alguns cientistas comportamentais. Yukl (2006, p. 239-240) assim sintetiza essas críticas:

- Essas teorias teriam pouca utilidade para mostrar aos gerentes como se tornarem mais eficazes. Devido ao ritmo frenético de trabalho e à relativa falta de controle sobre esse ritmo, é impossível que os gestores consigam aplicar essas complexas teorias, que especificam comportamentos ideais para cada situação;
- Há uma suposição implícita na maioria das teorias contingenciais de que há uma única e ótima maneira para o gestor atuar em cada situação dada. Ao contrário, há vários diferentes padrões de comportamento que podem ser igualmente eficazes em uma mesma situação;
- As teorias contingenciais não proporcionam suficiente orientação, na forma de princípios gerais, para ajudar os gestores a reconhecerem e a escolherem as necessidades de liderança subjacentes à imensa quantidade de atividades fragmentadas e aos problemas que enfrentam.

#### 2.3.3.4 Abordagem da nova liderança

A expressão nova liderança tem sido usada para descrever e categorizar uma série de abordagens sobre liderança que surgiram nos anos 80 (BRYMAN, 2004), as quais deslocam o foco das pesquisas anteriores, que buscavam uma adaptação do líder ao perfil das equipes ou de seus integrantes. Essas novas teorias passam a analisar o comportamento do próprio líder e sua atuação como um gestor de significados, sem atentar muito para os processos de influência. Nessa linha, de acordo com Bryman (2004), surgiram várias teorias, como a liderança transformacional (BASS, 1985; TICHY; DEVANNA, 1986), a liderança carismática (HOUSE, 1977; CONGER, 1989), a liderança visionária (SASHKIN, 1988; WESTLEY; MINTZBERG, 1989), ou simplesmente liderança (BENNIS; NANNUS, 1988; KOTTER, 1990; KOUZES; POSNER, 2003). Essas teorias enfatizam o apelo ideológico e emocional pela introdução de valores no trabalho e nas organizações, articulando uma visão, valores e normas que tragam inspiração, na comunicação de expectativas de desempenho desafiadoras e encorajamento da motivação intrínseca (COOPER; ARGYRIS, 2003).

A teoria da **liderança carismática** diz que os seguidores atribuem ao líder capacidades heróicas ou extraordinárias, em virtude de suas habilidades pessoais, as quais produzem um efeito profundo e



extraordinário sobre os seguidores. Diversos estudos tentam identificar as características pessoais dos líderes carismáticos. Conger e Kanungo (1998, p. 94) identificaram cinco características dos líderes carismáticos: têm uma visão, estão dispostos a correr riscos por esta visão, são sensíveis tanto às limitações ambientais como às necessidades de seus liderados, e exibem comportamentos não convencionais.

Líderes carismáticos podem desenvolver uma enorme influência na organização, mas as conseqüências nem sempre são benéficas. Muitos empreendedores que desenvolvem prósperas companhias são tirânicos, egomaniacos, cujas ações podem causar a queda de suas empresas. Sua orientação para o poder pessoal os torna insensíveis, manipulativos e defensivos (YUKL, 2006, p. 277).

É importante lembrar que Collins e Porras (1995) desfizeram o mito de que as empresas visionárias precisam de grandes líderes carismáticos. Como Yukl, esses autores afirmam que esse tipo de líder muitas vezes pode ser nocivo para as perspectivas de longo prazo de suas empresas. Para confirmar sua tese, eles citam em seu livro vários exemplos de executivos de grande sucesso com perfis totalmente diferentes do estereótipo do líder visionário.

Na teoria da **liderança transformacional**, o líder eleva tanto as aspirações de seus seguidores, que as aspirações de líderes e seguidores fundem-se (BRYMAN, 2004). Este tipo de líder preocupa-se com as necessidades e motivos dos liderados e tenta ajudá-los a desenvolver a plenitude de seus potenciais. (NORTHOUSE, 2004). Normalmente, este tipo de líder é dotado de um forte conjunto de valores internos e ideais e ele é efetivo em motivar seus seguidores a agir no sentido do bem comum, em vez de seus objetivos pessoais (NORTHOUSE, 2004).

A origem dessa abordagem pode ser atribuída aos estudos de Burns, que propôs que os líderes podem ser distinguidos em termos de uma dicotomia entre liderança transacional e transformadora (BRYMAN, 2004). Os líderes transacionais tornam seus seguidores mais conscientes da importância e do valor de seu trabalho e os induzem a transcender seu auto-interesse em prol da organização (YUKL, 2006, p. 278). A liderança transacional não é ineficaz, mas sua eficácia está limitada ao contrato implícito entre líderes e seguidores, ou seja, eles não estão unidos em mútua e contínua busca por um propósito maior (BRYMAN, 2004), o que aconteceria na liderança transformacional.

Ao contrário de abordagens anteriores, tais como teoria contingencial e liderança situacional, a liderança transformacional não propõe uma clara definição de um conjunto de suposições sobre como líderes devem agir em uma particular situação para ter sucesso.

Gronn (1995) critica o otimismo com esse modelo e o classifica como paternalista, exclusivamente masculino e com pretensões aristocráticas. Além disso, arrola as seguintes deficiências que o caracterizariam:

- Falta de exemplos empiricamente documentados de líderes transformacionais;
- Sua base metodológica é muito estreita;
- Não tem qualquer nexo de causalidade entre liderança e os resultados organizacionais desejados
- E, por fim, não resolve a questão se liderança pode ou não ser aprendida.

A **liderança visionária** é aquela que tem o futuro em vista, exige autoridade para influenciar o pensamento e atitude das pessoas e implica correr riscos em várias dimensões. “A percepção de líderes visionários sobre si próprios não é vinculada à organização e, sob sua liderança, o controle organizacional é mantido por meio da socialização e da conformidade com um conjunto de normas, valores e opiniões em comum” (ROWE, 2002). Um líder visionário tem a capacidade de criar uma visão realista, crível do futuro para a organização. Além de estabelecer a visão, o líder visionário tem que ser capaz de negociar e defender essa visão para as outras pessoas (NANUS, 2000). É necessário também, que ele seja coerente, ou seja, capaz de expressar sua visão não apenas verbalmente, mas através de seu comportamento. E, finalmente, que seja capaz de estender a visão para diferentes contextos de liderança.

Esses líderes assumem o controle e fazem com que as coisas aconteçam, sonham e depois traduzem esses sonhos em realidade. Atraem o compromisso voluntário dos seguidores, energizando-os, e transformam as empresas em novas entidades, com maior potencial de sobrevivência, crescimento e excelência (NANUS, 2000). O autor define quatro papéis que, juntos, definem a função do líder visionário: indicador de direção; agente de mudança; porta-voz; e treinador.

A Nova Liderança oferece distintas abordagens que enfatizam as histórias sobre chefes executivos heróicos, com grande autoconsciência sobre a missão da organização (PARRY; BRYMAN, 2006), que fizeram grandes transformações em suas organizações. Ou seja, é uma abordagem centrada no líder e que enfatiza sua influência sobre seus seguidores, desconsiderando o processo de influência recíproca, a liderança compartilhada e a mútua influência entre seguidores (YUKL, 2006).

Com exceção das pesquisas desenvolvidas por Bass, a abordagem da nova liderança pode ser criticada por concentrar-se excessivamente nos líderes da cúpula organizacional, tendo pouco a dizer sobre os processos informais de liderança (BRYMAN, 2004). Também há pouca análise situacional, não aprofundando o impacto que fatores contextuais têm ao limitar as manobras dos líderes transformacionais, especialmente quando há uma crescente evidência que os constrangimentos situacionais podem restringir a ação desses líderes (PARRY; BRYMAN, 2006).

### 2.3.3.5 Abordagem da liderança pós-carismática e pós-transformacional

Na literatura sobre liderança nos últimos tempos, vários autores alimentaram o público com histórias edificantes a respeito de grandes líderes (PETERS; WATERMAN, 1983; BENNIS; NANUS, 1988; KOTTER, 1990, entre outros). De uma maneira geral, esses autores defendem com ardor que o líder eficaz é alguém digno de mérito ou, no mínimo, com boas intenções. A impressão é que, por definição, uma pessoa má não pode ser um bom líder (KELLERMANN, 2004). Todavia, se isso fosse verdadeiro, não estaríamos vivenciando uma seqüência de escândalos corporativos que periodicamente vêm à tona.

Esta preocupação com pseudos líderes transformacionais e narcisistas e com o ‘lado negro’ do carisma, além da crescente visão de que a liderança tem uma natureza distribuída têm influenciado as mais recentes concepções acerca de liderança (PARRY; BRYMAN, 2006). A esses novos modelos, Fullan (2001) denomina de pós-carismática ou pós-transformacional.

Esta forma de liderança baseia-se em dois aspectos principais: (i) líderes efetivos estão constantemente e consistentemente gerenciando várias tensões e dilemas que competem entre si, e (ii) líderes efetivos são centrados nas pessoas (DAY *et al.*, 2000), porque os gerentes eficazes sabem que:

... pessoas fazem a diferença crítica entre sucesso e fracasso. A eficácia com que as organizações gerenciam, desenvolvem, motivam, envolvem e engajam as pessoas que nela trabalham é a chave que determina quão bem estas organizações se desempenharão... comprometimento dos empregados e um positivo contrato psicológico

entre empregador e empregados são fundamentais para o aumento do desempenho (PATTERSON, *et al.*, 1998, p. vii-viii).

Esta forma de liderança começa a partir da habilidade de agir com outros, qualificando-os a desempenhar. Líderes efetivos precisam ter a habilidade de ler e se ajustar ao contexto particular com o qual se defrontam (HARRIS, 2004). A importância central na liderança pós-transformacional é a capacidade do líder de cooperar e de alinhar os valores e visão entre líderes e seguidores. Líderes exercem influência através da identificação e apresentação de soluções para problemas sociais relevantes, pelo atendimento das necessidades práticas de seus seguidores, trabalhando as elites para a geração de soluções, criando estruturas para suportar a implementação de soluções (MUNFORD; VAN DOORN, 2001).

Esta abordagem da liderança tem tido grande aceitação entre os pesquisadores que estudam a liderança educacional, em cujo campo aparece com várias denominações, como liderança distribuída, liderança moral, liderança participativa, etc. Na seção 2.4, liderança nas organizações escolares, esses modelos são mais detalhados.

### 2.3.4 Papéis do Líder

As diferentes pesquisas sobre liderança apresentam um grande número de comportamentos específicos, o que torna difícil integrá-las num conjunto de metacategorias (YUKL, 2006, p.64). Assim mesmo, Yukl (2006) classificou esses comportamentos em três grandes categorias:

- Comportamento orientado a tarefa;
- Comportamento orientado a relacionamentos;
- Comportamento orientado a mudanças.

O Quadro 4 exemplifica as atribuições do líder em cada um dessas orientações:

Orientação do Comportamento	Atribuições
	- Organiza o trabalho de forma a aumentar a eficiência

<p>Comportamento orientado a tarefa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeja as operações a curto prazo</li> <li>- Distribui o trabalho às pessoas e aos grupos</li> <li>- Esclarece os resultados esperados</li> <li>- Estabelece objetivos e padrões de desempenho</li> <li>- Dirige e coordena as atividades de trabalho</li> <li>- Monitora a execução do trabalho e o desempenho</li> <li>- Resolve imediatamente os problemas para evitar interrupção no fluxo de trabalho</li> </ul>
<p>Comportamento orientado a relacionamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona suporte e encorajamento para aqueles com tarefas difíceis</li> <li>- Expressa confiança nas pessoas e no grupo</li> <li>- Constrói relacionamentos</li> <li>- Reconhece contribuições e realizações</li> <li>- Providencia treinamento e mentoria quando apropriado</li> <li>- Consulta as pessoas sobre decisões que as afetam</li> <li>- Permite que as pessoas decidam sobre a melhor forma de fazer suas tarefas</li> <li>- Mantém as pessoas informadas sobre as ações que as afetam</li> <li>- Ajuda a resolver conflitos de forma construtiva</li> <li>- Usa símbolos, cerimônias, rituais e histórias para construir a identidade de equipe</li> <li>- Recruta novos membros competentes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitora o ambiente externo para detectar ameaças e oportunidades</li> <li>- Interpreta os eventos que explicam a necessidade de mudanças urgentes</li> <li>- Estuda competidores para obter novas idéias</li> </ul>

Comportamento orientado a mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vislumbra novas oportunidades para a organização</li> <li>– Encoraja as pessoas a verem problemas ou oportunidades de diferentes formas</li> <li>– Desenvolve novas estratégias ligadas com as competências essenciais</li> <li>– Encoraja e facilita a inovação e o empreendedorismo na organização</li> <li>– Encoraja e facilita a aprendizagem coletiva</li> <li>– Faz mudanças simbólicas de forma consistente com a nova visão ou estratégia</li> <li>– Anuncia e comemora o progresso na implantação de mudanças</li> </ul>
------------------------------------	---

Quadro 4 – Categorias de Papéis do Líder

Fonte: Yukl, 2006, p. 66.

Naturalmente, essas categorias não são as únicas disponíveis na literatura sobre liderança; outras categorias foram desenvolvidas por outros autores, como: o líder como gestor de significados (BENNIS; NANUS, 1988); o líder como desenvolvedor de significados (GARDNER, 1996; MORGAN, 1996); líder como gerenciador de mudanças organizacionais (KOTTER, 1990; BASS; AVOLIO, 1990); o líder como mobilizador de adaptação (HEIFETZ, 1994); o líder como desenvolvedor de líderes (DRUCKER, 1997).

Esses papéis poderão ser mais ou menos exercidos dependendo de variáveis como cultura das organizações, seu ciclo de vida, os diferentes níveis de exercício da liderança. É importante lembrar que não existem papéis de liderança universais. Estes devem estar em convergência com a lógica social em que se inserem (HOUSE; ADITYA, 1997; BOLLINGER; HOFSTEDE, 1987), já que são muito influenciados pela cultura e tradição de um país (MAHONY, 1998).

Por causa da complexa e algumas vezes confusa natureza dos tópicos que caracterizam os papéis da liderança e por considerar que os modelos desenvolvidos por Kouzes e Posner (2003) e por Senge (1997) de certa forma sintetizam os papéis de liderança propostos pelos estudos mais recentes e fornecem a moldura teórica para a discussão do tema deste estudo, serão detalhados apenas esses modelos.

### 2.3.4.1 O Modelo de Kouzes e Posner

Com base em extensas pesquisas, esses autores argumentam que são cinco os princípios de liderança efetiva, os quais se desdobram em 10 compromissos, conforme Quadro 5, abaixo:

Princípios da Liderança Efetiva	Compromissos
Prática 1 - Os líderes apontam o caminho que deve ser seguido pela equipe para alcançar melhores níveis de desempenho e relacionamento.	Descobrir sua voz, esclarecendo seus valores pessoais. Dar o exemplo, alinhando ações com valores compartilhados.
Prática 2 - Os líderes inspiram uma visão compartilhada em toda a equipe, envolvendo seus colaboradores nesta visão de futuro.	Antecipar o futuro imaginando possibilidades empolgantes e enobrecedoras. Envolver os outros em uma visão comum, apelando para as aspirações compartilhadas.
Prática 3 - Os líderes desafiam o estabelecido, incentivando as mudanças, envolvendo seus colaboradores neste desafio.	Buscar oportunidades procurando maneiras inovadoras de mudar, crescer e melhorar. Experimentar e se arriscar, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os próprios erros.
Prática 4 - Os líderes permitem que os outros ajam, capacitando as pessoas para a ação, estimulando a colaboração e desenvolvendo confiança.	Fomentar a colaboração ao promover metas de cooperação e desenvolver a confiança. Fortalecer os outros, compartilhando poder e autoridade.
Prática 5 - Os líderes encorajam o coração de seus seguidores para que eles perseverem no enfrentamento dos obstáculos e desafios do dia-a-dia.	Reconhecer contribuições, valorizando as qualidades individuais. Celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

Quadro 5 – Modelo de Kouzes e Posner  
Fonte: Kouzes e Posner (2003).

Os autores ressaltam que a confiança das pessoas no líder é condição essencial para que ele tenha sucesso. A credibilidade é o alicerce da liderança (KOUZES; POSNER, 2003).

#### 2.3.4.2 O Modelo de Peter Senge

Reconhecendo que o papel de ‘dar as cartas’ que tradicionalmente o líder desempenhava é uma forma simplista e inadequada para uma organização que aprende, Senge (1997) define três novos papéis para o líder:

- **Líder como projetista (ou arquiteto social)**  
Sua maior responsabilidade está em assumir o papel de projetista organizacional para a aprendizagem, que é a maneira dos líderes criarem as condições para o desenvolvimento das pessoas e da organização como um todo. Como projetista, o líder deve cumprir três tarefas básicas: (i) fazer o desenho do futuro empreendimento e construir um alicerce forte, com base no seu propósito, visão e valores essenciais; (ii) providenciar políticas, estratégias e estruturas que viabilizem a transformação das idéias-guias em decisões empresariais; (iii) providenciar processos efetivos de aprendizagem.
- **Líder como professor (guia)**  
É responsável por fomentar a construção de idéias norteadoras que orientem e alinhem os indivíduos e os grupos, substituindo as estruturas de controle por estruturas normativas. A chave de sua ação está em fazer emergir, em seus liderados, modelos mentais, que questionem a validade dos anteriores, ao mesmo tempo em que buscam novos ângulos de visão. O líder como professor ajuda as pessoas a reestruturar suas visões da realidade de modo a ver além das condições superficiais e dos eventos, e poder enxergar as causas subjacentes dos problemas - e assim ver novas possibilidades para influenciar o futuro (SENGE 1997, p.351).
- **Líder como regente**  
Imbuí-se de estar a serviço do propósito da organização e daqueles que trabalham para alcançar sua visão, ou seja, o líder procura servir primeiro do que ser servido. Como regente o líder deve: (i) criar condições e remover obstáculos, permitindo



que os outros cresçam; (ii) ajudar as pessoas a encontrarem a visão de futuro que melhor se ajuste às suas idéias do que seja felicidade (SENGE 1997).

Estes papéis exigem novas habilidades: (i) a capacidade de construir uma visão compartilhada, (ii) de trazer à superfície e questionar os modelos mentais vigentes e (iii) incentivar padrões mais sistêmicos de pensamento. Em suma, nas organizações que aprendem, os líderes são responsáveis por construir organizações nas quais as pessoas possam estar continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro - isto é, os líderes são responsáveis pelo aprendizado (SENGE, 1997). Esse conceito de liderança se aproxima da idéia de liderança distribuída proposta por Gronn (2003).

## 2.4 LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Apesar de não existir um entendimento claro e inequívoco de como distinguir líderes de não-líderes (CUBAN, 1998, p. 190), há uma ampla aceitação sobre a importância da liderança no desempenho das escolas (SAMMONS *et al.*, 1995; DARESH, 1998; BUSH; GLOVER, 2003). Liderança excepcional normalmente aparece como sendo característica chave das escolas excepcionais (BEARE *et al.*, 1989). Várias pesquisas, conforme detalhado na seção seguinte, confirmam essa afirmação. Não obstante a certeza de que liderança importa, há ainda muito a se aprender sobre liderança educacional efetiva (HARRIS, 2004).

Leithwood e Riehl (2003) conceituam líderes escolares como sendo aquelas pessoas, que, ocupando vários papéis na escola, trabalham com outras pessoas para proporcionar direção e exercer influência sobre elas ou sobre coisas, com a finalidade de atingir os objetivos da escola. Líderes formais – aqueles que ocupam posição formal de autoridade – são genuinamente líderes somente se preencherem totalmente essas funções. As funções de liderança podem ser executadas de diferentes formas, dependendo do indivíduo, do contexto e da natureza dos objetivos a serem atingidos.

### 2.4.1 O que nos dizem as pesquisas sobre liderança nas escolas

Nos últimos 20 anos, o movimento para melhoria das escolas tem posto uma grande ênfase no papel desempenhado pelos líderes. Pesquisadores têm procurado identificar o impacto que a liderança provoca nos resultados acadêmicos dos alunos. Alguns deles alegam que o efeito é indireto e difícil de mensurar (HALLINGER, HECK, 1996; HÖÖG *et al.*, 2002; MULFORD, 2003). Outros afirmam que a qualidade da liderança na escola é um importante fator no aumento do desempenho do aluno (FULLAN, *et al.*, 2001; COPLAND, 2003; OFSTED, 2004), sendo um componente chave para a reforma e melhoria da educação (FULLAN, 2005). Nessa linha de raciocínio, Leithwood *et al.* (2004) afirmam que a liderança desempenha um papel altamente significativa – e freqüentemente subestimada – na melhoria da aprendizagem do aluno.

Em inspeção realizada em 2000 em escolas que estavam sob medidas especiais por causa de seu baixo desempenho educacional, o Office for Standards in Education, da Inglaterra, constatou que as escolas que tiveram bom progresso tinham como traço característico “a forte liderança do diretor” (OFSTED, 2000, p. 10).

Outra evidência de que o comportamento dos líderes pode afetar os resultados dos estudantes também emerge dos estudos realizados por Willms (1992). Este autor argumenta que não somente as características do aluno exercem efeito sobre o seu desempenho, mas, também o contexto em que este aluno está inserido. Por isso ele identificou oito construtos relevantes para avaliação de um sistema escolar. Dentre eles, está a liderança do diretor.

Mais outro indício da importância da liderança encontra-se na análise da literatura sobre escola efetiva realizada por Sammons *et al.* (1995). Examinando os estudos realizados em diversos países, em especial no Reino Unido, nos Estados Unidos e na Holanda, esses autores concluíram que há pelo menos onze fatores presentes nas escolas bem-sucedidas, onde novamente aparece a liderança como um desses fatores.

Tudo isto corrobora a afirmação de Gray (1990), de que as revisões de pesquisas sobre efetividade escolar não encontraram nenhuma evidência de efetivo desempenho em escolas com fraca liderança. Segundo esse autor, a mensagem mais clara que emerge das pesquisas sobre efetividade das escolas é sobre a importância da liderança do diretor. Reafirmam também a constatação de Day *et al.* (2000) de que a atuação do diretor é o fator chave na determinação da motivação dos professores e na qualidade do ensino em sala de aula.

Durante três anos (2000 a 2002) o Mid-Continent Research for Education and Learning – McREL (2005), organização sem fins

lucrativos que desenvolve estudos e pesquisas sobre educação, elaborou um estudo com oito escolas de ensino fundamental (*elementary school*) localizadas em zona de carência social. Esse estudo buscou identificar que fatores diferenciavam escolas de alto desempenho de escolas com baixo desempenho.

A pesquisa mensurou o impacto de quatro variáveis, as saber:

- **Instrução em sala de aula:** oportunidade para os alunos desenvolverem proficiência acadêmica através da orientação do professor, conteúdo curricular e formas variadas de atividades de ensino;
- **Ambiente escolar:** envolvimento dos pais, clima organizacional, monitoramento do desempenho dos alunos;
- **Comunidade profissional:** desenvolvimento profissional, colaboração, acompanhamento e apoio à atuação do professor;
- **Liderança:** compartilhamento da missão e dos objetivos, orientação instrucional e reformulação da organização (mudanças na política da escola, na sua estrutura e em sua cultura).

Os resultados mostraram que a distinção entre escolas de alto e baixo desempenho era provocada por três fatores principais. O fator que mais impactou o desempenho foi o ambiente escolar. Em segundo lugar, foi o fator instrução em sala de aula e, em terceiro lugar, foi liderança.

O que torna o fator liderança importante não é tanto o seu efeito direto, mas, principalmente o seu efeito indireto. O estudo sugere que a liderança é realmente importante por apoiar a comunidade profissional dos professores, por ser um fator chave na influência do ambiente escolar e no apoio aos professores no monitoramento do progresso dos estudantes e na sustentação de altos padrões.

Graficamente, esse resultado pode ser representado pela figura abaixo:

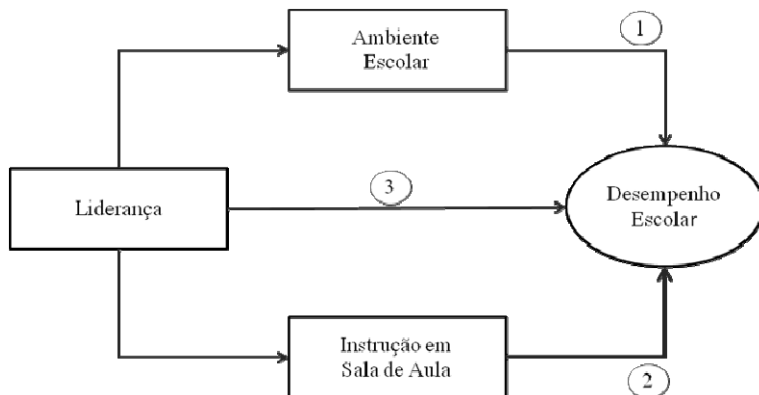


Figura 1 – Inter-relação entre fatores que influenciam o desempenho escolar

Fonte: Proposta pelo pesquisador com base em McREL (2005)

Resumindo as constatações das pesquisas referenciadas, conclui-se que liderança do diretor, tanto do ponto de vista da coordenação pedagógica como da gestão e administração, tem sido frequentemente realçada como fundamental para a efetividade das escolas e que a liderança deve oferecer espaço de participação para os professores nas decisões da escola e dar-lhes apoio em sua atuação. De modo geral, os pesquisadores convergem para a idéia de que em escolas mais efetivas há consenso acerca dos objetivos do ensino e professores compartilham visões e valores sobre educação (SAMMONS *et al.*, 1995).

Reconhecendo o efeito positivo que a liderança do diretor exerce sobre os resultados acadêmicos e a necessidade de qualificar aqueles que exercem direção das escolas, em 1996, o ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium), um programa do Council of Chief State School Officers CCSSO, se preocupou em definir padrões de competências que líderes escolares devem possuir. Baseado em pesquisas sobre lideranças educacionais produtivas, o ISLLC fixou um portfólio de competências que um líder escolar deve ter. Esses requisitos passaram a ser mensurados nos testes de licenciamento de administradores escolares. Com a mesma preocupação, em 1998, a AASA (American Association of School Administrators), por sua vez, também fixou seus padrões de competências para os líderes escolares.

As exigências das duas entidades estão identificadas no Quadro 6:

Padrões do ISLLC (CCSSO)	Padrões AASA
<i>Um administrador escolar é um líder educacional que promove o sucesso de todos os estudantes, pela...</i>	<i>Um líder escolar efetivo tem os seguintes atributos:</i>
Facilitação do desenvolvimento, articulação, implantação e administração de uma visão de aprendizagem que é partilhada e apoiada pela comunidade escolar.	Liderança visionária, incluindo a criação e comunicação de uma visão “centrada no sucesso de todas as crianças e jovens”.
Compreensão, entendimento e resposta às demandas do contexto político, econômico, legal, social e cultural.	Competência de governança escolar e de formulação de políticas colaborativas que demonstre um entendimento do contexto político, econômico, legal, social e cultural.
Colaboração com as famílias e membros da comunidade, respondendo aos seus interesses e necessidades e mobilizando os recursos da comunidade.	Competência de comunicação e de relacionamento para construir uma efetiva parceria com comunidade escolar
Gestão e operação dos recursos da organização para uma segura, eficiente e eficaz aprendizagem do ambiente.	Competência no gerenciamento organizacional, incluindo a habilidade de tomar decisões baseadas em dados e que demonstrem boa capacidade administrativa.
Defesa, encorajamento e sustentação de uma cultura e programa instrucional que conduza o aluno a aprender e apóie seu crescimento profissional.	Habilidade para planejar e desenvolver currículos que estimulem o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Habilidade para usar pesquisa e melhores práticas para criar sistemas de instruções que maximizem a aprendizagem de todos os estudantes. Habilidade para avaliar com efetividade o desempenho. Habilidade para criar programas de

	desenvolvimento que estimulem o auto-aperfeiçoamento de cada indivíduo e o desempenho da escola. Habilidade para usar pesquisa, avaliação e planejamento para desenvolvimento do desempenho estudantil.
Ação com integridade, lealdade e de uma maneira ética.	Demonstrar integridade ética, moral e pessoal e sensibilidade para promover uma escola democrática e multicultural.

Quadro 6 – Competências do líder escolar. Padrões do ISLLC comparado com os padrões da AASA

Fonte: McREL (2001)

Ambos os grupos identificam a ética, a integridade e a habilidade em trabalhar com a comunidade como características chave de um líder escolar efetivo. Outro tema compartilhado é o comprometimento com a aprendizagem do estudante. A definição de padrões que clarifiquem as expectativas do que os líderes precisam saber para aperfeiçoar o desempenho da escola é o mais importante elemento na determinação da qualidade de liderança na escola (WALLACE FOUNDATION, 2006).

O perfil apregoado pelas duas instituições abandona o mito do líder-herói, ou seja, aquelas pessoas especiais

dotadas da capacidade de comando e influência que se tornam líderes exatamente por uma combinação singular de habilidade, ambição, visão, carisma e uma dose não pequena de prepotência. Eles podem superar os obstáculos que intimidam todo mundo mais. Fazem com que grandes coisas aconteçam (SENGE, 1999, p.22).

Emerge, então, a concepção de que a liderança na escola deve ser compartilhada através da organização. Daí a mudança de orientação no perfil desejado do líder. As pesquisas que anteriormente focavam prioritariamente no papel formal do diretor da escola e na sua responsabilidade de estabelecer, sustentar e monitorar a definição de uma visão coerente com os esforços de mudanças (MANGIN, 2005), começam a entender que o diretor, embora desempenhe um papel fundamental nas iniciativas de melhorias das escolas, não tem o monopólio da liderança (ELMORE, 2000).

Sintetizando essas diferentes pesquisas, pode-se dizer que:

- A liderança na escola tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, sendo ultrapassada apenas pela qualidade curricular e pela atuação dos professores em sala de aula. Seus efeitos diretos são pequenos, mas de maneira indireta influencia um quarto de todos os fatores que afetam a aprendizagem, na medida em que promove o compartilhamento de visões, assegura a disponibilidade de recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem;
- A liderança na escola não está restrita à figura do diretor, existindo outras fontes potenciais de liderança, como professores, alunos e pais;
- O alicerce da liderança com sucesso repousa num núcleo de práticas que é válido para diferentes contextos educativos. Esse núcleo é formado por três grandes categorias de práticas: estabelecer orientações, desenvolver pessoas e desenvolver a escola como organização.

No Brasil, são poucas as pesquisas sobre os determinantes do desempenho educacional dos alunos brasileiros. Só recentemente, com a liberação dos dados do SAEB, é que esse tipo de pesquisa se tornou possível. A maior atenção, no entanto, tem sido de autores que se dedicam à Economia da Educação, os quais buscam verificar se os recursos destinados à educação são um fator determinante do desempenho escolar. Outra atenção dos pesquisadores é quantificar os efeitos das variáveis sócio-econômicas e dos vários insumos educacionais — tais como a escolaridade e experiência dos professores, aspectos da infra-estrutura escolar — sobre o aprendizado. As pesquisas que mensuram a variável “diretor”, mesmo raríssimas, reportam o reconhecimento da importância da liderança do diretor na eficácia escolar (FRANCO *et al.*, 2007(a); FRANCO *et al.*, 2007(b); SOARES e ALVES, 2003, FERRÃO *et al.*, 2002), a exemplo do constatado na literatura internacional.

Zanlorenço e Schnekenberg (2008) estudaram o desempenho da liderança dos gestores de duas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, em Irati (PR). Suas constatações identificaram que um estilo democrático e participativo da liderança de uma das escolas estimulou o surgimento de sentimentos e valores que permitiram a integração do grupo e da comunidade, trazendo harmonia no relacionamento dentro da escola. Enquanto que na outra escola, em que predominava uma forma mais autoritária de administrar, tal não

aconteceu. Embora a pesquisa não tivesse o objetivo de mensurar o impacto da liderança na aprendizagem dos alunos, pode-se inferir que na primeira escola houve um clima mais propício à aprendizagem, pois o ambiente escolar tem um alto impacto sobre desempenho dos alunos (MCREL, 2005).

#### **2.4.2 As principais teorias de liderança na escola**

Tradicionalmente, as pesquisas sobre liderança na escola focavam no papel formal do diretor da escola e na sua responsabilidade de estabelecer, sustentar e monitorar a definição uma visão coerente com os esforços de mudanças porque entendia-se que a efetividade da escola na educação de seus alunos era altamente dependente das iniciativas de melhorias desencadeadas pelo seu diretor (ELMORE, 2000; MANGIN, 2005). Atualmente, começam a aparecer fortes argumentos que levam a considerar a participação de outros professores na liderança das escolas (DAY *et al.*, 1998; 2000; FULLAN, 2001; NCSL, 2001).

Até o início dos anos 1980, as pesquisas sobre escolas eficazes, além de identificarem a importância do papel do diretor na implantação de políticas, apontavam a liderança instrucional como o principal fator do sucesso das escolas (HALLINGER, 2008). Nos 25 anos seguintes, as pesquisas sobre a importância da liderança do diretor não diminuíram. Entretanto, houve um decréscimo no interesse por pesquisar a liderança instrucional, aumentando o interesse por outros estilos, como a liderança transformacional e liderança distribuída (HALLINGER, 2008). Essa mudança reflete o aprofundamento da preocupação com o apoderamento de professores, a necessidade de desenvolver a carreira dos professores e o reconhecimento de que o diretor não pode fazer tudo sozinho (DONALDSON, 2006). Reflete também a desilusão com as concepções do “grande homem” e com as estruturas burocráticas de organização (PEARCE; CONGER, 2003).

Analisando a literatura publicada entre 1985 e 1999 sobre liderança educacional, Leithwood e Duke (1999) classificam os modelos de liderança na escola em seis grupos, a saber: liderança instrucional, liderança transformacional, liderança moral, liderança participativa, liderança gerencial e liderança contingente. Liderança instrucional e liderança transformacional são os dois modelos mais citados na literatura (HECK; HALLINGER, 1999). Estas várias teorias refletem diferentes formas de entender e interpretar eventos e comportamentos na



escola. Representam também diferentes visões, muitas vezes de cunho ideológico, de como as instituições educacionais devem ser gerenciadas (BUSH, 2003).

#### 2.4.2.1 Liderança Instrucional ou Liderança Centrada na Aprendizagem

Nos Estados Unidos, a preferência é pelo uso da expressão liderança instrucional, enquanto que na Inglaterra a expressão usada é liderança centrada na aprendizagem. Ambos os termos serão usados como sinônimos.

No início dos anos 1980, a partir das pesquisas sobre escolas eficazes, surgiu um estilo de liderança denominado liderança instrucional, ou liderança centrada na aprendizagem, ou ainda liderança pedagógica (HARRIS, 2004), o qual está estreitamente relacionado com o ensino eficaz. Os estudos sobre escolas eficazes enfatizam que este tipo de liderança favorece a inovação e o êxito da escola. São responsabilidades do diretor: definir a missão da escola e as bases em que vai se dar o processo de ensino; gerenciar os programas educacionais, oferecendo os meios adequados aos professores para que executem os planos educativos; promover um clima positivo de aprendizagem na escola; e facilitar o desenvolvimento e qualificação dos professores (DAY *et al.*, 1998; HALLINGER, 2003).

Uma característica dos líderes instrucionais é a visibilidade (BLASÉ; BLASÉ, 1988), a qual se manifesta nas visitas informais que o diretor faz a cada sala de aula, onde observa a interação entre professores e alunos e providencia retroalimentação positiva, nos contatos que mantém com os professores para discutir o que foi observado nas visitas às salas de aula. Com esta atitude, o líder torna-se mais acessível, provê apoio aos professores e mantém-se informado sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem na escola.

Na opinião de Marks e Printy (2003), o diretor não é apenas um líder instrucional, mas sim um líder de líderes instrucionais, pois as responsabilidades pelas atividades de desenvolvimento do currículo, de desenvolvimento dos professores e supervisão das tarefas instrucionais precisam ser compartilhadas entre diretor e professores. No entanto, “a orientação hierárquica do modelo conflita com a tendência, que emergiu no final dos anos de 1980, de organizar a escola de forma democrática e participativa” (p. 372).

Nesse sentido, Leithwood (2005) afirma que a imagem de líder que emerge da liderança instrucional é a de um indivíduo heróico, totalmente comprometido com o bem-estar dos estudantes. Leithwood (1994), ainda, considera que a liderança instrucional não é adequada porque está centrada somente nas atividades de sala de aula e não se orienta no sentido de provocar mudanças na estrutura da organização. Apesar dessa crítica, a liderança instrucional é importante porque se centra em atividades que são cruciais para a escola: o ensino e a aprendizagem (BUSH; GLOVER, 2003), pois como propõe a NCSL “a liderança escolar precisa ser instrucionalmente focada” (2001, p.10).

#### 2.4.2.2 Liderança Transformacional

Iniciou-se na metade dos anos de 1980 e é, juntamente com a liderança instrucional, a teoria que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores e estudiosos (LEITHWOOD, 2005). Tendo como base o modelo de liderança transformacional de Bass e Avolio (1994), Leithwood *et al.* (1999) desenvolveram uma teoria de liderança transformacional para o contexto educacional. A preocupação era obter grande produtividade e sucesso organizacional através do desenvolvimento da capacidade pessoal e compartilhamento dos objetivos da escola. Na opinião de Hoy e Miskel (1996), as responsabilidades do líder são: reconhecer a necessidade de mudança; criar nova visão e comprometimento com essa nova visão; concentrar-se em objetivos de longo prazo; e inspirar os outros a transcender seus interesses pessoais em prol dos objetivos da organização.

A concepção de liderança transformacional mais detalhada foi proposta por Leithwood e seus colegas (LEITHWOOD; JANTZI, 1990; LEITHWOOD, 1994, 1995; LEITHWOOD *et al.*, 1999). Eles distinguiram nove funções da liderança transformacional, agrupadas em três áreas, que são: (a) orientação para a missão, que compreende o desenvolvimento de ampla visão compartilhada para a escola e construção de consenso sobre as prioridades e objetivos da escola; (b) orientação para o desempenho, que abrange assegurar altas expectativas de desempenho, dar suporte individualizado, estimular desenvolvimento intelectual; e (c) orientação para a cultura, que inclui modelar os valores da organização, fortalecer a cultura de produtividade, construir uma cultura de colaboração e criar estruturas de participação nas decisões da escola.

Fundamentalmente, esta teoria se concentra mais nas pessoas que atuam na organização do que nos processos organizacionais e na habilidade do líder de obter cooperação e comprometimento com os objetivos compartilhados (HUBER, 2004). Os líderes transformacionais se caracterizam por serem sinceros em seus esforços de estimular intelectualmente professores e alunos e em demonstrarem consideração individualizada aos professores, alunos e pais (BASS, 2000; SERGIOVANNI, 2001; GRONN, 1999), o que lhes dá características de líder carismático (LEITHWOOD; REIHL, 2003).

Hopkins (2003) considera a liderança transformacional como uma abordagem necessária, mas insuficiente para aperfeiçoar a escola, pois lhe falta uma orientação específica em direção à aprendizagem do aluno. Em sua opinião, esse modelo foca-se em variáveis errôneas. Allix (2000), afirma que a liderança transformacional tem o potencial de se tornar despótica, em virtude de seus traços heróicos e carismáticos. Morrison (2002), por sua vez, alega que a liderança transformacional é tão instrumental e manipuladora como a liderança transacional, uma vez que assenta na persuasão e na influência e que o que prevalece são as necessidades do líder.

Gronn (1995) vai mais longe em sua crítica ao modelo de liderança transformacional. Segundo ele, esse modelo é paternalista, gênero excludente, com aristocráticas pretensões, preconceituosa socialmente e tendo uma excêntrica visão da ação humana. Também faltariam exemplos empíricos documentados de líderes transformacionais. Além disso, esse autor questiona se esse modelo de liderança seria ensinável.

#### 2.4.2.3 Liderança Moral

Liderança moral é baseada em valores e crenças do líder. Valores constituem a parte central da liderança moral (SERGIOVANNI, 1992, 2004). Esta abordagem é similar à liderança transformacional, mas baseada em fortes valores, que podem ser espirituais. Seu objetivo é clarificar a natureza dos valores usados pelos líderes no processo de tomada de decisão e como os conflitos de valores são julgados. A intenção é promover valores democráticos e o apoderamento da grande maioria dos membros da organização (BEGLEY; JOHANSSON, 2003). Para atuar eticamente, o líder tem que desenvolver cinco grandes responsabilidades: responsabilidade como um ser humano, responsabilidade como cidadão e servidor público, responsabilidade

como educador, responsabilidade como um administrador educacional e responsabilidade como um líder educacional (STARRATT, 2005).

A dificuldade que o líder tem para agir eticamente decorre dos dilemas éticos<sup>5</sup> diários que enfrenta na tomada de decisão. Tendo obrigações morais com a sociedade, com a profissão, com a administração da escola e com os estudantes, freqüentemente não fica claro o que é certo ou errado, ou o que deve ser feito, ou ainda qual perspectiva é certa em termos morais (GREENFIELD, 1991).

Para agir eticamente, o líder deve ter um senso claro de padrões éticos, deve examinar os dilemas decisórios a partir de diferentes perspectivas (antecipar as conseqüências de suas escolhas, usar regras morais normalmente aceitas como ‘falar sempre a verdade’, não fazer aos outros o que não gostaria que fosse feito com ele), ter o hábito da reflexão consciente (LASHWAY, 1996).

West-Burnham (1997) apresenta duas abordagens de liderança que ele categoriza como ‘moral’. A primeira, ele a descreve como ‘espiritual’ e diz respeito ao reconhecimento de que muitos líderes possuem uma perspectiva de ‘alta ordem’, a qual é mais bem representada por uma particular filiação religiosa (p. 239). Este tipo de líderes tem um conjunto de princípios que proporciona autoconsciência. A segunda categoria é ‘confiança moral’, que é a capacidade de agir consistentemente com ética o tempo todo.

Na opinião de Sergiovanni (1991), a liderança moral é um requisito necessário para se desenvolver uma comunidade de aprendizagem.

#### 2.4.2.4 Liderança Participativa

Yukl (2006) propõe um contínuo dos procedimentos de decisão que vai desde a decisão autocrática, na qual o gestor toma a decisão sozinho, sem consulta a outras pessoas, à decisão delegada, onde a tomada de decisão é feita com alta influência das pessoas envolvidas.

Esse modelo de decisão delegada serve de base à formulação do modelo de liderança participativa (LEITHWOOD; DUKE, 1999), o qual assume que o processo de tomada de decisão pelo grupo deve ser o foco central dos líderes. Esse modelo é baseado em três critérios:

- A participação incrementará a efetividade da escola;

---

<sup>5</sup> Um dilema ético não é uma escolha entre certo e errado, mas sim a escolha entre duas coisas certas (KIDDER, 1995)

- Participação é justificada pelos princípios democráticos;
- Em um contexto de decisão grupal, liderança, potencialmente, pode ser exercida por qualquer legítimo *stakeholder* (LEITHWOOD *et al.* 1999).

Essa abordagem propõe-se a substituir a tradicional orientação burocrática da escola, centrada na hierarquia e na linha de comando, onde o diretor desempenha o papel de guardião das reformas (MARTIN; HEFLIN, 1995), por outra, centrada na decisão no local de trabalho (site-base management system - SBM), a qual dá ênfase no processo de tomada de decisão pelo grupo (LEITHWOOD; DUKE, 1999). Nesse modelo há clara delimitação da autoridade e da responsabilidade da direção e um processo de apoderamento dos professores e da comunidade. Direção, professores, pais têm igual posição nas decisões da escola. Os proponentes desse modelo alegam que ele proporciona melhores programas para os estudantes, porque as decisões de aplicação dos recursos vão ao encontro das necessidades dos estudantes e porque as decisões são tomadas em grupo, em vez de forma individual (OSWALD, 1995).

A decisão baseada no local de trabalho é considerada como a melhor abordagem para a descentralização da autoridade administrativa (MARTIN; HEFLIN, 1995). No entanto, a construção de um ambiente organizacional que dê suporte à participação, ao compartilhamento de idéias, requer virtudes como honestidade, mente aberta, flexibilidade e compaixão (STARRATT, 2003).

Liderança participativa é um conceito atraente, oriundo de ideais democráticos. Tem sido popular na literatura, mas são escassas as evidências de sua implantação com sucesso em escolas (BUSH; GLOVER, 2003). Também são limitadas as evidências empíricas que comprovem que esse modelo aumente o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos. Outro problema desse modelo é o paradoxo inerente a ele. As decisões do dia-a-dia da escola são teoricamente descentralizadas, mas a responsabilidade pelas decisões perante a hierarquia da escola não o é (MARTIN; HEFLIN, 1995). Outros problemas que podem ocorrer com esse modelo são menor eficiência, confusão sobre os novos papéis e responsabilidades e maior dificuldade para coordenação das atividades (OSWALD, 1995).

Mesmo com essas críticas, Harris (2004) argumenta que, apesar da ênfase no líder individual, o estilo de liderança democrática é inevitável em um mundo complexo e sofrendo rápidas mudanças, que é o mundo das escolas no século XXI.

### 2.4.2.5 Liderança Gerencial

A visão predominante nas pesquisas iniciais sobre liderança era que liderança era um fenômeno hierárquico, baseado na autoridade e orientado para poder e influência. As pesquisas subseqüentes desafiaram esse ponto de vista (KEZAR, 2000). No entanto, isto não significou o abandono total dessa visão. Sua inclusão na tipologia de Leithwood *et al.* (1999) serve para demonstrar que essa visão estreita de liderança ainda é freqüentemente adotada (BUSH; GLOVER, 2003).

Liderança Gerencial relaciona-se com as funções específicas, comportamentos e tarefas do líder. Engloba uma gama de tarefas ou funções tradicionalmente tratadas na literatura sobre gerenciamento, incluindo tarefas como coordenação, planejamento, monitoramento e distribuição de recursos. Esta abordagem assume que o comportamento dos membros da organização é altamente racional. Autoridade e influência são alocadas às posições formais de acordo com o *status* dessas posições na hierarquia da organização (LEITHWOOD; DUKE, 1999). Como se pode observar, esse modelo traz consigo os pressupostos da literatura gerencial clássica.

Myers e Murphy (1995) identificaram seis funções gerenciais, das quais quatro eram tipicamente descritas como hierárquicas. São elas: supervisão, informações de controle (ex. transferência, remoção de professores), controle de comportamentos (ex. descrição de cargos), controle de resultados (ex. avaliação dos alunos). As outras duas funções, consideradas como não hierárquicas são: seleção/socialização e controles do ambiente (ex. reações da comunidade).

Embora na literatura tenha várias tentativas de separar o conceito de gerenciamento do de liderança (ZALEZNIK, 1977; CUBAN, 1988; KOTTER, 1990), na opinião de Leithwood (1999), os líderes necessitam adotar uma perspectiva bifocal de gerenciamento e liderança, porque “tentar estabelecer uma dicotomia entre algo ‘puro’ chamado de ‘liderança’ e algo ‘sujo’ chamado ‘gerenciamento’, ou entre valores e propósitos de um lado e métodos e habilidades de outro, pode ser desastroso” (GLATTER, 1997, p. 189).

Segundo Sergiovanni (2001), o mérito dessa abordagem é a consideração da forma racional de liderança que enfatiza a autoridade racional e técnica do modelo burocrático, a qual persiste e ainda influencia o desenvolvimento e a prática da liderança. Esse modelo se aproxima da teoria transacional de liderança (BUSH; GLOVER, 2003),

a qual dominou a atenção das pesquisas sobre liderança na escola até o início dos anos 1980 (HARRIS, 2005).

#### 2.4.2.6 Liderança Contingente

Todos os modelos de liderança anteriormente analisados são parciais. Eles proporcionam critérios válidos e úteis de um aspecto particular da liderança. Alguns focam o processo pelo qual influência é exercida, enquanto outros enfatizam uma ou mais dimensões da liderança. São normalmente normativos e têm vigoroso apoio de seus defensores. Mas nenhum desses modelos proporciona uma pintura completa da liderança escolar (BUSH; GLOVER, 2003). Como constatou Lambert (1995, p. 2), “não há simples melhor modelo”.

A abordagem contingente reconhece a natureza diversificada do contexto escolar e a vantagem do líder adaptar seu estilo de liderança a cada particular situação, em vez de adotar um único estilo (BUSH, 2003). Ele deve compreender as tendências externas que são relevantes para a efetividade da organização e os processos internos que determinam que tipo de estratégia e de mudanças são necessárias (YUKL; LEPSINGER, 2005). Para ser efetivo, o líder deve adaptar seu estilo de liderança a essas situações, as quais requerem diferentes formas de liderança (LEITHWOOD; DUKE, 1998; LEITHWOOD *et al.*, 1999), pois um estilo que funcione bem em uma dada situação, pode não ter o mesmo resultado em outra situação diferente.

Yukl (2006, p. 243) acrescenta que

O trabalho gerencial é tão complexo e imprevisível que é impossível basear-se em respostas padronizadas. Líderes efetivos estão continuamente lendo a situação e determinando como adaptar seu comportamento. Eles procuram entender as exigências das tarefas, as restrições situacionais e os processos interpessoais que determinam qual o curso de ação mais indicada para obter sucesso.

Portanto, o líder deve ser eclético, adaptando seu estilo ao contexto no qual está operando (BOLMAN; DEAL, 1984). Semelhante visão tem Fidler (2000) que argumenta que a escolha de uma determinada conceptualização dependerá da situação e do propósito da decisão. Uma

abordagem contingencial precisa levar em conta tanto a situação interna da organização, como o contexto externo no qual a organização opera (FIDLER, 2000). Isto requer que o líder tenha uma efetiva capacidade de diagnosticar os problemas para poder adotar a resposta mais apropriada (MORGAN, 1996).

O problema da Teoria Contingente, na opinião de Yukl (2006), é que líderes enfrentam uma imensa variedade de situações que mudam rapidamente e diferentes padrões de comportamento podem igualmente ser efetivos em uma mesma situação. Além disso, a teoria não propicia um conjunto de princípios gerais que ajude os gerentes a reconhecerem as exigências de liderança subjacentes nos problemas por eles confrontados.

#### 2.4.2.7 Outras tipologias

A tipologia proposta por Leithwood e Duke (1999) não encerra todos os estudos sobre liderança nas escolas. Representa apenas um ponto de partida (BUSH; GLOVER, 2003). Outros autores propuseram outros modelos. Sergiovanni (1984), por exemplo, identificou múltiplas dimensões da liderança, a que ele denominou de cinco forças da liderança (técnica, humana, educacional, simbólica e cultural). Ou o modelo apresentado por Bolman e Deal (1997), que aponta quatro tipos de liderança: estrutural, recursos humanos, simbólica e política.

É preciso considerar também que esses modelos são parciais, porque propõem distintas, mas unidimensionais perspectivas e uma visão limitada da liderança, concentrando-se excessivamente em alguns aspectos, esquecendo-se de outros (SERGIOVANNI, 1984). Tampouco são mutuamente exclusivos, pois características específicas que são dominantes em uma abordagem estão presentes em outras (BUSH; GLOVER, 2003).

Buscando superar o interesse primordial dessas teorias nos atributos e comportamentos do líder, surgem novos estudos, os quais reconhecem que a liderança não é uma exclusividade da direção e mostram uma tendência crescente de mudança de foco, buscando uma abordagem mais sistêmica, onde a responsabilidade pela liderança está dissociada dos papéis organizacionais formais (MACNEIL *et al.*, 2003) , passando a enfatizar as fontes distribuídas da liderança.

Esses novos estudos reconhecem que os papéis de liderança são fluidos, compartilhados em grupo por várias pessoas, de acordo com



suas capacidades e de acordo com as mudanças situacionais, na linha de como os trabalhos de desenvolvimento dos sistemas Linux e Wikipedia são feitos (MINTZBERG, 2006b).

A seção seguinte detalha o modelo de liderança distribuída, que é o tema atualmente em voga (HARRIS, 2004).

### **2.4.3 A liderança distribuída nas escolas**

Embora liderança distribuída não seja uma idéia nova – segundo Gronn (2008) o primeiro a usar a expressão “liderança distribuída” foi Cecil A. Gibb, em 1954 –, ela é, indubitavelmente, uma idéia do momento (STOREY, 2004). Trata-se de um conceito que é, ao mesmo tempo, popular e controvertido (HARRIS, 2008). Por um lado, oferece uma perspectiva original da visão da liderança, mostrando que liderança não está confinada nos papéis formais de gerência e liderança (LEITHWOOD; RIEHL, 2003), deixando de ser um campo exclusivo de um indivíduo, freqüentemente visto como um herói solitário. Por outro, há substancial justaposição de seu conceito com o de outras concepções de liderança bem desenvolvidas e existentes há bastante tempo, como “liderança partilhada” (PEARCE; CONGER, 2003), “liderança colaborativa” (WALLACE, 1988), “liderança democrática”, (GASTIL, 1997) e “liderança participativa” (VROOM; JAGO, 1998). Como todos esses conceitos remetem para a visão da liderança como um processo participativo e colaborativo, no qual não há primazia daqueles que têm posição formal de liderança, liderança distribuída pode ser vista por alguns apenas como um novo rótulo para um fenômeno familiar (SPILLANE, 2006), ou como o ‘sabor do mês’ (*flavor of the month*), no dizer de Leithwood *et al.* (2004, p. 7).

A gênese da idéia de liderança distribuída pode ser atribuída ao conceito de ‘Lei da Situação’ de Mary Parker Follett, que pregava que a liderança em vez de repousar na hierarquia, devia ser exercida por aquele que tivesse maior conhecimento sobre a situação concreta que estivesse sendo vivenciada (PEARCE; CONGER, 2003). Para Leithwood *et al.* (2006) sua origem deriva da psicologia cognitiva e da psicologia social, particularmente da cognição distribuída e da teoria da atividade. Ela se caracteriza como uma forma coletiva de liderança na qual professores desenvolvem sua perícia através do trabalho coletivo.

Bennett *et al.* (2003) revisaram diversos estudos sobre liderança distribuída e concluíram que:

- a. As conceituações são discrepantes. Poucas definições são claras, diferindo umas das outras. Algumas vezes elas são amplas e outras vezes são extremamente restritas. Uma das mais restritivas concepções vê a liderança distribuída apenas como um tipo de liderança que é exercido de forma fisicamente remota, usando unicamente meios tecnológicos de comunicação, como e-mails, web, etc. (KAYWORTH; LEIDNER, 2002). Dessa forma, o melhor é ver a liderança distribuída como “uma forma de pensar sobre liderança em vez de uma nova técnica ou prática” (BENNETT *et al.*, 2003, p. 2).
- b. Embora os conceitos de liderança distribuída tenham uma variedade de significados, os seguintes elementos foram considerados como distintivos do conceito:
- Liderança distribuída realça a liderança como uma propriedade emergente do grupo ou de uma rede de interações individuais. Esta idéia contrasta com a da liderança como um fenômeno que se origina no indivíduo;
  - Liderança distribuída sugere a abertura das fronteiras da liderança. Isto significa que há uma predisposição para alargar a rede convencional de líderes para além dos professores, podendo abranger outros membros da comunidade, como pais e alunos;
  - Liderança distribuída requer que as competências técnicas estejam distribuídas entre um grupo grande de pessoas e não restritas a um pequeno grupo. Dessa forma, é possível forjar um consenso dinâmico que representa mais do que a soma das contribuições individuais.

A liderança distribuída, desse modo, é representada como sendo dinâmica, relacional, inclusiva, colaborativa, situada no contexto. Ela requer a perspectiva da visão sistêmica que transcende não só os níveis e papéis organizacionais, mas também as fronteiras da organização. Isto significa que no campo da educação deve ser considerada a contribuição de pais, alunos e comunidade local, tanto quanto as contribuições de professores e do *staff* administrativo (BOLDEN *et al.*, 2008).

Gronn (2003) distingue duas formas básicas de liderança distribuída:

- Numérica ou Aditiva  
Refere-se à dispersão das tarefas de liderança entre alguns, muitos ou todos os membros de uma organização ou de uma unidade da organização. Todos podem ser líderes em

determinado momento (WENGER, 2000). Esta forma contrasta com a liderança focada em um indivíduo e é o entendimento mais comum citado na literatura sobre liderança distribuída. Pode ser entendida resultante da soma das partes (soma das influências atribuídas);

- Holística (que Gronn considera a efetiva liderança distribuída)  
Neste sentido, a distribuição da liderança é vista como uma ação conjunta, com elevado grau de interdependência entre seus membros, que pode basear-se em justaposição de papéis ou complementaridade de habilidades e competências. Quando as pessoas trabalham dessa forma, elas associam suas iniciativas e competências e o resultado é sinérgico, pois é maior do que a simples soma das partes (GRONN, 2003). Há três padrões que caracterizam esse processo de ação conjunta:
  - Colaboração espontânea na execução de tarefas. A liderança torna-se evidente na interação e relacionamento no qual as pessoas com diferentes habilidades, experiências e de diferentes níveis organizacionais, aumentam o conjunto de habilidades;
  - Relações intuitivas. Entendimentos intuitivos emergem todo o tempo quando duas ou mais pessoas confiam uma na outra e desenvolvem relações de trabalho próximas. A liderança se manifesta no compartilhamento de papéis dentro do espaço abarcado pelo relacionamento;
  - Práticas institucionalizadas. Institucionalização de estruturas coletivas formais de trabalho, tipo comitês, força tarefa. A liderança se manifesta como atribuição entre colegas.

Spillane, outro grande teórico desta abordagem, argumenta que a prática da liderança na escola é distribuída em interações dos líderes, seguidores e situação. Para o entendimento da liderança escolar a partir da perspectiva da liderança distribuída dois aspectos são essenciais (SPILLANE, 2006):

- O importante não são os líderes, nem os papéis ou funções da liderança e sim sua prática. Ela é a unidade central de análise;
- Essa prática toma a forma de uma tecedura interativa entre líderes, seguidores e situação, não equivalendo à ação isolada do diretor ou de qualquer outro líder.

Portanto, a liderança distribuída emerge através das interações entre pessoas e o ambiente, indo além da colaboração ou do trabalho em time.

Ela não é apenas outro rótulo para o trabalho em equipe. Ela é um produto da atividade conjunta, tal como uma rede de relacionamento de uma comunidade de aprendizagem (HARRIS, 2004).

As evidências empíricas sobre a natureza e os efeitos da liderança distribuída sobre o contexto organizacional ainda estão em seus estágios iniciais de desenvolvimento (BRYMAN, 2004), embora haja um interesse crescente dos pesquisadores (GRONN, 2000; HARRIS, 2004). Entretanto, a literatura é menos clara no descrever a forma exata como ocorre a liderança distribuída. Na opinião de Bennet *et al.* (2003), quase não existem estudos empíricos da liderança distribuída em ação. Por outro lado, há vários estudos que encontraram claras evidências do efeito positivo da liderança distribuída sobre a auto-eficácia dos professores e no nível moral (MACBEATH, 1998; MITCHELL; SACKNEY, 2000).

Apesar do entusiasmo com a abordagem da liderança distribuída, Bolden *et al.*, (2008, p. 19), em pesquisa que realizaram envolvendo 12 universidades do Reino Unido, encontraram significativas tensões entre os processos de influência descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*). Todas as instituições da amostra se debatiam com tensões entre decisões colegiadas e decisões gerenciais, autonomia individual e engajamento coletivo, lealdade à disciplina e lealdade à instituição, autoridade acadêmica *versus* autoridade administrativa, informalidade e formalidade, inclusão e profissionalismo. Cada instituição pesquisada desenvolveu sua própria forma de responder à essas tensões, todas elas dependentes de quem tinha a posição formal de liderança.

Além disso, esta abordagem pode ser vista como uma faca com dois gumes, pois, enquanto pode ser usada para aumentar o senso de pertencimento e engajamento, pode igualmente ser utilizada por aqueles com real poder, para dar a ilusão de um processo consultivo e participativo, encobrindo a real forma como as decisões são tomadas e os recursos alocados (BOLDEN *et al.*, 2008). Além do mais, dependendo de como se define liderança, a aplicação prática da liderança distribuída pode ser facilmente confundida com mera distribuição de responsabilidades gerenciais (LEITHWOOD *et al.*, 2004).

Outra consideração importante é o contexto social e cultural, o qual tem uma significativa importância para a adoção da liderança distribuída e que tem sido de certa forma subestimado pelos seus principais autores. Bennet *et al.* (2003) sugerem mais pesquisas sobre essa influência. Isto decorre do fato de que o contexto social e cultural de uma sociedade pode facilitar ou restringir a criação e a sustentação das condições para o

surgimento da liderança distribuída (BENNETT *et al.*, 2003). Em uma sociedade altamente hierarquizada, a liderança distribuída não terá a mesma intensidade e profundidade que teria se a sociedade fosse mais participativa e democrática (KNIGHT; TROWLER, 2001; BRYANT, 2003). Da mesma forma, a cultura interna de uma organização pode não valorizar a participação, gerando uma postura de passividade e acomodação (BRYTTING; TROLLESTAD, 2000; COAD, 2000). Segundo Ayas e Zenuik (2001), para que a liderança distribuída seja encorajada em uma organização, é necessário que conste em sua cultura valores como comprometimento com a verdade e a não passividade.

De qualquer forma, a liderança distribuída tem especial relevância e aplicabilidade nas escolas, pois elas hoje operam em um ambiente complexo e baseado em informação, como nunca antes (GRONN, 2002). Estas características aumentam a interdependência e a confiança em novas formas de coordenação, o que conduz ao aparecimento da liderança distribuída (GRONN, 2002). Além disso, a liderança distribuída é a forma mais adequada de organizar o dia-a-dia de trabalho de profissionais especialistas (GRONN, 2002).

#### **2.4.4 Uma síntese das concepções de liderança na escola**

Apesar de não existir um entendimento claro e inequívoco de como distinguir líderes de não líderes, há uma ampla aceitação sobre a importância da liderança no desempenho das escolas (Bush e Glover, 2003). Leithwood e Riehl (2003) conceituam líderes escolares como sendo aquelas pessoas, que, ocupando vários papéis na escola, trabalham com outras pessoas para proporcionar direção e exercer influência sobre elas ou sobre coisas, com a finalidade de atingir os objetivos da escola.

Nos últimos 20 anos, o movimento para melhoria das escolas tem posto uma grande ênfase no papel desempenhado pelos líderes. Pesquisadores têm procurado identificar o impacto que a liderança provoca nos resultados acadêmicos dos alunos. Alguns deles alegam que o efeito é indireto e difícil de mensurar (Hallinger e Heck, 1996). Outros afirmam que a qualidade da liderança na escola é um importante fator no aumento do desempenho do aluno (Fullan *et al.*, 2001; Leithwood *et al.*, 2004).

Sintetizando diferentes pesquisas, pode-se dizer que:

- A liderança na escola tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, sendo ultrapassada apenas pela qualidade curricular e pela atuação dos professores em sala de aula. Seus efeitos diretos são pequenos, mas de maneira indireta influencia um quarto de todos os fatores que afetam a aprendizagem, na medida em que promove o compartilhamento de visões, assegura a disponibilidade de recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem;
- A liderança na escola não está restrita à figura do diretor, existindo outras fontes potenciais de liderança, como professores, alunos e pais;
- O alicerce da liderança com sucesso repousa num núcleo de práticas que é válido para diferentes contextos educativos. Esse núcleo é formado por três grandes categorias de práticas: estabelecer orientações, desenvolver pessoas e desenvolver a escola como organização.

Tradicionalmente, as pesquisas sobre liderança na escola focavam no papel formal do diretor da escola e na sua responsabilidade de estabelecer, sustentar e monitorar a definição uma visão coerente com os esforços de mudanças porque entendia-se que a efetividade da escola na educação de seus alunos era altamente dependente das iniciativas de melhorias desencadeadas pelo seu diretor (Mangin, 2005). Atualmente, começam a aparecer fortes argumentos que levam a considerar a participação de outros professores na liderança das escolas (Day *et al.*, 1998 e 2000; Fullan, 2001).

O Quadro 7 resume as características das principais teorias de liderança na escola:

Teoria	Principais Características
Liderança Instrucional ou Liderança Centrada na Aprendizagem, ou Liderança Pedagógica (Blasé, J. Blasé, J. 1988)	Enfatiza o ensino e a aprendizagem. O líder é responsável por desenvolver um ambiente de trabalho produtivo e satisfatório para os professores e por criar condições de aprendizagem para os alunos de forma que eles atinjam melhores resultados. Sua atenção concentra-se em melhorar as atividades técnicas e instrucionais através do acompanhamento de perto do desempenho de professores e alunos em sala de aula.
Liderança	O líder transformacional persegue três

<p>Transformacional (Leithwood; Jantzi, 1990; Leithwood, 1994, 1995; Leithwood et al., 1999)</p>	<p>objetivos fundamentais: (a) orientação para a missão, que compreende o desenvolvimento de ampla visão compartilhada para a escola e construção de consenso sobre as prioridades e objetivos da escola; (b) orientação para o desempenho, que abrange assegurar altas expectativas de desempenho, dar suporte individualizado, estimular desenvolvimento intelectual; e (c) orientação para a cultura, que inclui modelar os valores da organização, fortalecer a cultura de produtividade, construir uma cultura de colaboração e criar estruturas de participação nas decisões da escola. Sua atuação enfatiza a consideração individual, a comunicação aberta e a confiança mútua.</p>
<p>Liderança Moral (Sergiovanni, 1992, 2004)</p>	<p>Enfatiza as ‘pessoas’, a ‘comunidade’ e os ‘valores’. As decisões devem ser baseadas em valores e não em interesses individuais. Sua intenção é promover valores democráticos e o apoderamento dos membros da organização. O líder deve agir sempre eticamente. Para tanto, ele tem cinco responsabilidades: como um ser humano, como cidadão e servidor público, como educador, como administrador educacional e como um líder educacional.</p>
<p>Liderança Participativa (Leithwood et al. 1999; (Leithwood; Duke, 1999)</p>	<p>Defende a idéia de que o foco central dos líderes deve ser n o processo de tomada de decisão pelo grupo. Baseia-se em três critérios: a participação incrementará a efetividade da escola; participação é justificada pelos princípios democráticos; em um contexto de decisão grupal, liderança, potencialmente, pode ser exercida por qualquer legítimo stakeholder. Desta forma, há uma clara delimitação da autoridade e da responsabilidade da direção e um processo de apoderamento dos professores e da comunidade.</p>
<p>Liderança Gerencial (Leithwood; Duke,</p>	<p>Esta abordagem traz consigo os pressupostos da literatura gerencial clássica. O foco da</p>

<p>1999) (Evans, 2001)</p>	<p>atuação do líder incluem coordenação, planejamento, monitoramento e distribuição de recursos e de tarefas. Parte do pressuposto de que o ambiente organizacional é estável e que o comportamento dos membros da organização é altamente racional. A influência do líder decorre da ocupação de posições formais sua importância relaciona-se com o status dessas posições na hierarquia da organização.</p>
<p>Liderança Contingente (Leithwood; Duke, 1998; Leithwood et al., 1999)</p>	<p>Esta abordagem assume que há grandes variações nos contextos de liderança, e que para que haja eficácia, estes contextos exigem respostas diferentes da liderança. Desta forma, o líder não deve adotar um estilo único de liderança. Pressupõe, portanto, que os líderes são capazes de dominar um grande repertório de práticas de liderança. Sua capacidade de influência dependerá, em grande medida, desse domínio.</p>
<p>Liderança Distribuída ou Liderança Partilhada, ou Liderança Democrática, ou ainda Liderança Participativa (Leithwood; Riehl, 2003; Gronn, 2000, 2003; Spillane, 2006; Bolden et al., 2008)</p>	<p>Parte do pressuposto de que liderança não está confinada nos papéis formais de gerência e liderança, passando a vê-la como um processo participativo e colaborativo, no qual não há primazia daqueles que têm posição formal de liderança. Sua gênese pode ser atribuída à ‘Lei da Situação’ de Follett. Requer uma perspectiva sistêmica e colaborativa de toda a comunidade escolar. Esta abordagem pode ser vista como uma faca com dois gumes. Tanto pode ser usada para aumentar o senso de pertencimento e engajamento, como pode ser igualmente utilizada para dar a ilusão de um processo consultivo e participativo, encobrendo a real forma como as decisões são tomadas e os recursos alocados.</p>

Quadro 7 – Resumo das principais teorias de liderança na escola  
Fonte: Elaborado pelo autor (2009)



Dadas as características e complexidade do trabalho nas escolas, não há um único modelo de liderança que possa servir como base para seu processo de transformação. Como a idéia da liderança como um processo distribuído ou disperso ao longo de toda a estrutura e níveis da organização vem se tornando o foco das pesquisas sobre liderança na escola (PEARCE; CONGER, 2003; GRONN, 2003; 2006; BRYMAN, 2007).

Por esta razão, e como este estudo visa analisar como os professores e alunos percebem o fenômeno da liderança, este estudo utiliza-se do conceito de “liderança distribuída” para sua sustentação. Foi feita esta opção por que ela oferece uma perspectiva original da visão da liderança, mostrando que ela não está confinada nos papéis formais de gerência e liderança (Leithwood e Riehl, 2003), deixando de ser um campo exclusivo de um indivíduo, freqüentemente visto como um herói solitário.

## 2.5 ANÁLISE CRÍTICA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Considerando-se a pesquisa bibliográfica apresentada nas seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, faz-se a análise crítica da literatura pesquisada, partindo das idéias centrais de cada uma dessas seções e dos argumentos que as sustentam.

### 2.5.1 A escola como uma organização

Como foi apresentado no item 2.1.2 a escola, como organização formal, pode ser compreendida a partir de três metáforas, entre outras: como burocracia, como uma cultura e como uma comunidade de aprendizagem. A literatura disponível sobre o tema, embora aborde diferentes maneiras de análise da organização escolar, o faz apenas como modelo teórico. Além disso, em sua grande maioria, é oriunda de realidades internacionais.

As escolas brasileiras, predominantemente, continuam organizando-se sob a forma de estruturas burocráticas. A pesquisa “Repensando a Escola” (IRELAND, 2007) perguntou ‘quais eram as principais características de um bom diretor’. A segunda alternativa que mais atraiu respostas dos diretores foi a de ‘conhecer as regras de

administração escolar e aplicá-las' (64%). Ser líder da equipe que trabalha na escola apareceu em 4º lugar (49,8%).

Paro (2002) reconhece que o caráter autoritário da organização escolar não permite uma transformação abrupta de sua concepção administrativa.

Praticamente, inexistem estudos que permitam examinar a alternativa da escola se estruturar sob a forma de uma comunidade de aprendizagem, por exemplo. A realidade brasileira carece também de estudos sobre o impacto da variável cultura na gestão escolar. Aliás, esta variável é totalmente desconsiderada pelos formuladores de políticas educacionais quando elaboram suas propostas para o sistema educacional.

## **2.5.2 A gestão escolar**

A LDB, em seu artigo 14, estabelece o princípio da forma democrática de gestão, envolvendo os profissionais da educação e a comunidade escolar. Para consolidar a democracia, as reformas estabelecidas no Governo de Fernando Henrique Cardoso estabeleceram a descentralização de recursos e da gestão escolar. Apesar dessa determinação, pouco se avançou nesse sentido. Há três grandes motivos para isso: (i) a polarização ideológica; (ii) as características culturais da sociedade brasileira e (iii) a pouca valorização dos conhecimentos de gestão.

### **2.5.2.1 A polarização ideológica**

Embora haja um consenso entre os teóricos sobre a importância social da educação, há duas abordagens opostas, dependendo da orientação ideológica dos interlocutores, que polarizam as posições. Esta dicotomia tem se refletido na concepção da gestão da escola, tornando-a um campo minado (KRAWCZYK, 1999). Um grupo afirma a necessidade de processos sistemáticos de avaliação externa do rendimento escolar, que permitam apurar a produtividade da escola e estimular a meritocracia (SOUZA, 2005). Outro grupo entende que essas práticas submetem a educação à lógica do mercado, onde a avaliação da produtividade é o critério dominante (FÉLIX, 1989). Além

dos mais, esta lógica de produtividade decorre da submissão a modelos impostos pelo FMI e Banco Mundial.

Essa corrente atribui a baixa qualidade do ensino exclusivamente à falta de recursos e à desvalorização do professor como profissional, o que contraria pesquisas que encontraram casos concretos de escolas brasileiras com mesmo patamar de recursos, de número de alunos e de qualificação de professores que apresentaram desempenhos diferentes, em função de características específicas de seus dirigentes (GOULART, 2005).

A ideologização exacerba um corporativismo, que exime os professores, educadores e administradores escolares de qualquer responsabilidade quanto aos problemas da educação. Todos os problemas técnicos e pedagógicos se transformam em problemas políticos e interesses econômicos que impedem que a educação se desenvolva. As relações de poder, dominação e interesses econômicos existem em qualquer sociedade. Isto, no entanto, não pode servir de pretexto para que os profissionais e intelectuais da educação não assumam sua parcela de responsabilidade no cumprimento de sua função primordial de ensinar as crianças e jovens a ler e a entender o mundo (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002).

Sem a superação dessa polaridade, fica difícil a melhoria de qualidade do ensino. O próprio Ministro da Educação, Fernando Hadad, em entrevista à revista *Veja*, reconheceu que a melhoria do ensino brasileiro passa pela necessidade de se ter mais pragmatismo e menos ideologia (WEINBERG, 2007).

O entendimento da forma como se desenvolve a liderança na escola poderá contribuir para essa superação.

#### 2.5.2.2 Características culturais da sociedade brasileira

Embora a legislação determine a gestão democrática, isto não se impõe por decreto. Não basta prevê-la na legislação. É necessária uma mudança de mentalidade, uma mudança cultural de todos os membros da comunidade escolar. Se tal não ocorrer, gestão democrática permanecerá como mera retórica.

É sabido que as organizações refletem as características e estrutura da sociedade global (GUERREIRO RAMOS, 1983). Ao analisar as características da sociedade brasileira, Chauí (2000) destaca o direito natural do governante ao poder e sua legitimação através de redes de favor e clientela. Já os dominados vêem o governante como seu salvador. Faoro (1998) aponta a dominação patrimonialista, com seu

caráter marcadamente burocrático, como característica do poder no Brasil. Estes fatores, por sua vez, influenciam as características das organizações brasileiras, dentre elas, a escola.

Conforme conclusões da pesquisa conduzida por Barros e Prates (1996), a cultura da gestão empresarial brasileira é influenciada pelos traços de personalismo e concentração de poder. A conjugação desses dois fatores reforça a característica do paternalismo e o desenvolvimento de estruturas organizacionais verticalizadas, as quais, por sua vez, geram um processo de centralização das decisões e uma postura de espectador nos trabalhadores.

Confrontando as determinações legais quanto à exigência de gestão democrática com as características da cultura nacional brasileira, observa-se que esta não contribui para o estabelecimento de uma cultura de participação. A hierarquização das relações, a centralização de poder e a ausência de uma consciência de cidadania dificultam a implantação dessa cultura. Portanto, sem que ocorra uma profunda mudança cultural, não haverá sucesso na implantação de um efetivo processo de participação da comunidade escolar na gestão da escola.

### 2.5.2.3 Pouca valorização dos conhecimentos de gestão

A preocupação com a racionalização da gestão da organização escolar pública é criticada por muitos (ARROYO, 1979; OLIVEIRA, 2000; PARO, 2000) como uma tentativa de se estender à escola a lógica das organizações econômicas com fins lucrativos.

Muitas das críticas feitas à utilização de conhecimentos das teorias administrativas na gestão escolar são ao enfoque prescritivo do modelo burocrático-racional da Abordagem Clássica (Taylor, Fayol, Weber e seus seguidores), como se as teorias administrativas resumissem-se unicamente a esse modelo, desconhecendo que a disciplina chamada de “Administração” é hoje um campo multidisciplinar, formado por contribuições de novas abordagens. As conquistas teóricas da teoria administrativa são simplesmente ignoradas.

A busca do imperativo da eficácia não implica em abandonar o alcance dos objetivos sócio-educacionais, reduzindo o processo educacional a uma lógica utilitarista. Pelo contrário, por lidar com recursos públicos e por que a qualidade da educação tem importância vital para a sociedade, a gestão escolar tem obrigação de ser eficaz e isso requer qualificação dos gestores. Apenas duas razões tornariam

desnecessária a preparação para a gestão escolar: professores perfeitos e escolas pequenas que não precisem de administração, ou um conjunto de leis, regulamentos, instruções e programas tão eficientes que a cada um só seja necessário cumprir o que está escrito (TEIXEIRA, 1961).

Leithwood et al (2004) explicitam um conjunto de três práticas essenciais da liderança:

- **Desenvolvimento de pessoas:** capacitar os professores e o pessoal administrativo a fazerem seu trabalho de forma eficaz, oferecendo suporte intelectual, estimulando-os a melhorá-lo e proporcionando modelos de prática e apoio;
- **Estabelecimento da direção da organização:** desenvolver objetivos compartilhados, monitorando o desempenho organizacional e promovendo comunicação efetiva;
- **Redesenho da organização:** criar uma cultura de produtividade na escola, modificando a estrutura organizacional.

Para que essas práticas se efetivem, os gestores escolares precisam ser capacitados nas modernas teorias e técnicas de administração. Sem isso, continuaremos convivendo com as terríveis estatísticas que mostram o mau desempenho de nossos alunos e a gestão democrática continuará letra morta da lei.

A afirmação de Felix (1984) mostra o tamanho do fosso a ser transposto para que possamos ter escolas melhores administradas e melhor utilização do dinheiro público. Afirma essa autora que a função da gestão escolar é tornar o sistema mais burocratizado, permitindo ao Estado um controle maior sobre a educação para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica (p. 192). O problema maior é que uma parcela significativa do *establishment* educacional concorda com essa afirmação. Aliás, Bennett, Finn e Cribb (1999) são de opinião que o *establishment* da escola pública é uma das forças mais teimosamente intransigentes no planeta. Ele está cheio de pessoas e organizações dedicadas à proteção dos programas estabelecidos e a manter as coisas do jeito que elas são, mesmo quando falam em reformas.

O empreendedor bangladeshiano Muhammad Yunes, ganhador do prêmio Nobel da Paz de 2006 e fundador e gestor do grupo Grammen, vem desenvolvendo um interessante conceito de ‘empresa social’<sup>6</sup>, a qual associa mentalidade empresarial à capacidade de gestão e à

---

<sup>6</sup> Para maiores informações ver o artigo “Cartógrafos e navegadores”. HSM Management, nº 72, v1, jan-fev 2009, p. 148-149.

preocupação com todos *stakeholders* e não apenas com os controladores. Essa experiência merece ser mais bem examinada e entendida por todos os que se preocupam com as transformações sociais, em especial, por aqueles que desvalorizam o potencial contributivo das teorias de gestão para o desenvolvimento social. Capacidade de gestão é hoje uma necessidade básica para países em desenvolvimento (DRUCKER, 1981).

### **2.5.3 Liderança nas organizações**

Apesar das inúmeras pesquisas sobre liderança, não há ainda uma teoria que seja duradoura e integradora. A vasta maioria das pesquisas estudou a liderança em seus papéis formais e, freqüentemente, gerenciais (BEDEIAN; HUNT, 2006; ROST, 1991). Além disso, muitos dos esforços para entender liderança no século 21 estão baseados nos valores e na cultura do paradigma industrial (ROST, 1991). A abordagem psicológica da liderança tem dominado as pesquisas sobre o tema, normalmente baseadas em metodologias quantitativas associadas à psicologia (PARRY, 1998).

As principais abordagens nas pesquisas sobre liderança focam a relação líder-seguidor, apesar de a liderança ser claramente entendida como um processo de influência social (YUKL, 2006). Portanto, elas precisariam ser direcionadas para pesquisar a liderança como um processo, em vez de estudar a figura isolada dos líderes (YUKL, 2004).

Apesar do entendimento da liderança como processo, emerge do movimento chamado nova liderança um padrão que propõe que os líderes eficazes são diferentes dos outros líderes por possuírem um conjunto relativamente pequeno de habilidades ou competências (KOUZES; POSNER, 2003) e pela forma como essas competências são exercidas, com base na personalidade do líder. Assim, a personalidade do líder passa a desempenhar um papel importante no exercício da liderança. Com isso, de alguma forma, houve o retorno às principais correntes dos anos de 1960 (Pesquisas da Universidade de Ohio e Michigan), as quais são claramente descontextualizadas e individualistas (ILES; PREECE, 2006).

### **2.5.4 Liderança na escola**

Nos últimos 30 anos, muita atenção tem sido dada à liderança educacional e seu impacto nos resultados dos alunos. Desde os primeiros estudos sobre eficácia escolar, é possível encontrar defensores da idéia de que a liderança do diretor é uma das características das escolas bem-sucedidas (EDMONDS; FREDERIKSEN, 1978; RUTTER *et al.*, 1979). Dentre esses defensores, há aqueles que alegam que o efeito é indireto e difícil de mensurar (HALLINGER, HECK, 1996; HÖÖG *et al.*, 2002; MULFORD, 2003). Outros afirmam que a qualidade da liderança na escola é um importante fator no aumento do desempenho do aluno (FULLAN, *et al.*, 2001; COPLAND, 2003; OFSTED, 2004), sendo um componente chave para a reforma e melhoria da educação (FULLAN, 2005).

Por outro lado, há autores que duvidam da existência desses efeitos (WITZIERS, *et al.*, (2003) ou mesmo se eles são, de fato, importantes, uma vez que a maioria dos estudos nesse campo é de má qualidade (MURPHY, 1988).

Embora nos últimos anos tenha aumentado drasticamente o número de pesquisas quantitativas sobre o tema, ainda existem dúvidas sobre os supostos efeitos positivos da liderança educacional. Por exemplo, Hallinger e Heck, (1996) concluem que apesar da tradicional retórica, os resultados de estudos empíricos nos Estados Unidos e Reino Unido não são totalmente consistentes. Mesmo havendo, hoje, uma enorme quantidade de estudos defendendo a importância da liderança no desempenho escolar, a questão sobre essa influência permanece.

Contribui para essa divergência o fato de que uma grande parte da literatura sobre liderança educacional não é focada em práticas reais de liderança. Elas tratam mais de valores, crenças, conhecimento ou competências que se supõem o líder deva ter para agir de maneira efetiva, inferidos de observações de como os líderes trabalham, ou considerados como contribuintes para a efetividade do líder por uma gama de pessoas que experienciaram liderança. Poucas dessas teorias podem ser qualificadas como uma teoria de liderança, ou seja, como uma teoria testada (LEITHWOOD, *et al.*, 2006).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve e justifica a realização da pesquisa, detalha o paradigma de investigação, o tipo de pesquisa, os critérios para seleção dos casos, a amostra da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados. Aborda também a validade e confiabilidade dos dados, delimitações e limitações da pesquisa.

O propósito deste estudo foi buscar compreender como ocorre o fenômeno da liderança nas escolas públicas do RS, na percepção de professores e alunos. Para tanto, o método escolhido foi o estudo de casos múltiplos.

As percepções dos entrevistados foram exploradas através das cinco seguintes questões de investigação:

1. Quais são as percepções dos entrevistados sobre o significado da palavra liderança?
2. Quais são as principais características que habilitam uma pessoa a exercer papéis de liderança?
3. Quais são as principais características das escolas pesquisadas que afetam o exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos?
4. Que fatores são facilitadores ao exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos nas escolas pesquisadas?
5. Que fatores são restritivos ao exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos nas escolas pesquisadas?

#### 3.1 POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

Paradigmas são perspectivas ou formas de pensar que refletem crenças fundamentais, valores e pressupostos compartilhados pelos membros de uma determinada comunidade (KUHN, 1987), e que originam uma visão implícita ou explícita da realidade (p. 606-607). Um paradigma permite a um pesquisador olhar o mundo e identificar o que é importante para ele (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Há duas perspectivas principais para abordar problemas e procurar respostas nas ciências sociais (TAYLOR; BOGDAN, 1998). A primeira é a abordagem positivista, que busca fatos ou causas dos fenômenos sociais dissociados das dimensões subjetivas individuais. A segunda perspectiva é a fenomenológica ou interpretativista, que procura



entender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios atores. O paradigma interpretativo parte da observação da realidade para a construção de teorias.

Conforme modelo de Morgan (2005), as teorias sociais e organizacionais podem ser analisadas a partir de quatro paradigmas distintos: o funcionalista, o interpretativista, o humanista radical e o estruturalista radical.

O **paradigma funcionalista** baseia-se na suposição de que a sociedade tem existência concreta e real e um caráter sistêmico orientado para produzir um sistema social e regulado (MORGAN, 2005). Dessa forma, as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos (VERGARA; CALDAS, 2005). A realidade, portanto, é baseada em fatos concretos, externos ao indivíduo. Suas suposições ontológicas encorajam a crença em uma ciência social objetiva, livre de valores, em que o cientista apropria-se da realidade através do emprego correto das técnicas dos métodos científicos (MORGAN, 2005).

O **paradigma interpretativista**, por sua vez, é baseado na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e de que o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos (MORGAN, 2005). Os interpretativistas tentam compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais (VERGARA; CALDAS, 2005). A realidade é um processo simbólico criado por ações contínuas. Portanto, as organizações são entidades criadas por seus membros. Para compreendê-las, elas devem ser investigadas por dentro (PUTNAM, 1983), buscando-se entender os significados atribuídos por seus membros.

O **paradigma humanista radical** é baseado na visão de que o processo de criação da realidade pode ser influenciado por processos físicos e sociais que canalizam, restringem e controlam a mente dos seres humanos de maneira a aliená-los em relação às potencialidades inerentes à sua verdadeira natureza (MORGAN, 2005, p. 62). Dessa forma, a consciência humana é dominada pela superestrutura ideológica, que determina a ruptura cognitiva entre o homem e sua verdadeira consciência. Preocupa-se com descobrir como as pessoas podem ligar pensamento e ação (práxis) como meio de transcender sua alienação e, dessa forma, vir a emancipar-se. A visão das organizações como prisões psíquicas (MORGAN, 1996) é um exemplo de abordagem humanista-radical.

Por último, o **paradigma estruturalista radical** também vê a sociedade como uma força potencialmente dominante, mas ligada a uma concepção materialista do mundo social. A realidade é vista como existindo por sua própria conta, independentemente do modo como é percebida e reafirmada pelas pessoas em suas atividades diárias (MORGAN, 2005, p. 62). A preocupação do estruturalista radical é entender o modo como os que possuem o poder na sociedade procuram se manter nessa posição por meio de diversos modos de dominação. A visão das organizações como instrumentos de dominação (MORGAN, 1996) ilustra o paradigma estruturalista-radical.

Diferenças a parte, tanto o paradigma humanista radical como o estruturalista radical assumem posturas críticas quando analisam a sociedade a partir de forças de exploração social, econômica e política. Os teóricos e críticos que se identificam com estas correntes de pensamento agem como agentes de transformação para expor a opressão embutida nos comportamentos organizacionais e para elucidar alternativas de mudança (PUTNAM, 1982).

Como foi visto, o paradigma interpretativista tenta explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais, preocupando-se em compreender a experiência subjetiva dos indivíduos. A questão fundamental que direcionou o presente estudo foi compreender, a partir da ótica de professores e alunos, como ocorre o fenômeno da liderança, no interior de escolas públicas de ensino médio no RS. Não tem, portanto, a preocupação de quantificar ou medir eventos. Por isso, optou-se pela abordagem do paradigma interpretativo (MORGAN, 2005), apesar de que a maioria das pesquisas nos estudos da liderança vem adotando uma abordagem quantitativa, sendo raros os estudos qualitativos (CONGER, 1998).

Esta escolha foi feita por que: (i) o paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade e se fundamenta na visão de que as pessoas constroem e mantêm simbólica e socialmente suas próprias realidades organizacionais (SILVA; ROMAN NETO, 2006); (ii) a abordagem interpretativa privilegia a compreensão de comportamentos com base nos relatos dos participantes, considerando todos os pontos de vista importantes para esclarecer a situação em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994); e, (iii) a pesquisa qualitativa se concentra em dados do que ocorre na vida real, nos eventos comuns do dia-a-dia, ou seja em como a vida é em sua realidade (MILLES; HUBERMAN, 1994).

Além do mais, como os estudos qualitativos são subutilizados nas pesquisas sobre liderança, a adoção dessa abordagem, apesar de

complexa e intensiva no tempo, pode permitir que novos aspectos do fenômeno da liderança sejam desvelados (CONGER, 1998).

### 3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o tipo de pesquisa realizada, os critérios para seleção dos casos, os sujeitos da pesquisa, a técnica utilizada para coleta de dados, o critério de análise dos dados coletados, a validade e confiabilidade da pesquisa e as limitações do estudo.

#### 3.2.1 Tipo da pesquisa

Considerando que o fenômeno da liderança é complexo, contemporâneo e seu entendimento requer o uso de questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, o tipo de pesquisa proposto para este estudo é de estudo de caso múltiplo, tipo transversal. O estudo de caso foi escolhido por que é considerado o método mais adequado quando o objetivo é o de compreender processos (MERRIAM, 1998).

Para Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Tem, portanto, o propósito de descrever e interpretar uma unidade de interesse, podendo resultar em abstrações e conceituações do fenômeno que guiarão estudos subseqüentes (MERRIAM; SIMPSON, 1995). Uma unidade de interesse, por sua vez, poderá ser uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país (VERGARA, 1998).

Nos estudos de caso não se busca determinar a incidência de um dado fenômeno no seu universo. Ao contrário, o enfoque é dado na sua compreensão em nível mais aprofundado (LAZZARINI, 1997) e os resultados alcançados não têm o objetivo de prover generalizações para toda a população (STAKE, 1995).

Apesar de ser considerado o parente pobre dos métodos de ciência social (YIN, 2001), o estudo de caso apresenta a vantagem de oferecer a oportunidade de aprofundamento. O pesquisador pode estar sempre reexaminando os aspectos teóricos que sustentam a investigação e

explorando com mais cuidado os imprevistos e os detalhes para se obter maior compreensão do caso (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Por essas razões, no presente estudo optou-se pela abordagem de estudo de caso na perspectiva multi-caso. A escolha do estudo de caso, como método de investigação para esta pesquisa, encontra apoio nas considerações de Roesch (1999), que confirma ser o estudo de caso uma investigação multifacetada, em profundidade, de um único fenômeno social, conduzido em detalhes e baseado em várias fontes de dados, e em Patton (2002, p. 54), que afirma que “os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou uma situação particular, em grande profundidade”.

Sob o aspecto temporal, Remenyi *et al.* (1998) divide a pesquisa em dois tipos: longitudinal e transversal. A do tipo longitudinal é uma pesquisa que estuda o fenômeno por um período de tempo substancial e o pesquisador estuda as mudanças no fenômeno provocadas ao longo do tempo. A do tipo transversal é uma pesquisa que estuda o fenômeno em um determinado momento. No caso desta pesquisa, serão analisadas escolas de ensino básico da rede pública, buscando compreender como ocorre o fenômeno da liderança no âmbito das mesmas, sendo, portanto, um estudo transversal.

### **3.2.2 Critérios para seleção dos casos**

Para a seleção dos casos, o pesquisador vai identificando as fronteiras do caso, decidindo assim em quais ambientes o estudo será realizado, quando os dados serão coletados, qual o tempo estimado para essa coleta, quais atores serão envolvidos, quais situações-chave e incidentes críticos fazem parte do caso (GODOY, 2006).

O universo da pesquisa foi o conjunto de escolas urbanas da rede pública estadual de educação básica, localizadas no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Dentre esse universo, foi escolhida a amostra da pesquisa. Os critérios para seleção das escolas foram os seguintes: (i) possuir classes de ensino médio; (ii) ter no mínimo 1000 alunos matriculados. Optou-se por não pesquisar escolas de pequeno porte porque estas organizações, normalmente, mantêm vínculos muito próximos com a comunidade, desenvolvendo uma relação de caráter mais familiar (JONES, 2006); (iii) estar localizada na zona urbana do município de Porto Alegre; (iv) estar geograficamente

distribuídas entre zonas tipicamente de classe média e em zonas de risco social.<sup>7</sup> A idéia era verificar se essa diferenciação de localização teria algum impacto no exercício da liderança.

Um contato inicial e informal foi feito com a Secretaria da Educação, buscando obter sua concordância para a realização do estudo junto às escolas. Nessa oportunidade, a Secretária da Educação mostrou interesse na pesquisa, mas informou que o momento político não era o mais adequado, uma vez que a Assembléia Legislativa discutia a manutenção ou não do veto da Governadora do Estado à emenda que anistiou professores públicos grevistas. Solicitou-se que o assunto fosse retomado após essa decisão.

Resolvido o imbróglio político, houve novo contato com a SEC-RS. Como resultado, foi agendada uma reunião com uma representante da Secretaria. Nessa oportunidade, foram dadas as informações relativas ao estudo e fornecida cópia do projeto.

Após o exame do material, o pesquisador foi encaminhado para a Superintendência Regional que abrange a área de Porto Alegre, a qual, a partir de parâmetros anteriormente mencionados, forneceu uma relação com 10 escolas e correspondências encaminhando o pesquisador para contato com a direção dessas escolas (vide Apêndice B).

O pesquisador iniciou, então, os contatos com a direção das escolas visando agendar uma visita para explicar os objetivos do estudo. Já no contato telefônico inicial, a direção de duas escolas recusou-se de pronto a participar da pesquisa. As oito restantes foram visitadas pelo pesquisador, que se reuniu com sua direção ou com pessoa por ela indicada. Nesse contato, foram explicados os objetivos do estudo, a técnica que seria empregada, a necessidade dos participantes livremente concordarem em participar e a garantia do sigilo. Dentre essas escolas visitadas, quatro concordaram imediatamente em participar. Outras quatro ficaram de dar resposta posteriormente, a qual terminou sendo negativa. Um dos diretores contatados justificou a decisão de não participar devido à insatisfação com as conclusões de pesquisas anteriores feitas nessa escola. Em sua opinião, houve distorção dos fatos pelos pesquisadores. As demais três escolas não apresentaram

---

<sup>7</sup> Entende-se como zona de risco social como sendo locais onde os moradores estão expostos a situações de vulnerabilidade devido a precariedade da ação do Estado, seja na educação, como na segurança ou na assistência social.

explicação. Na opinião de um dos diretores entrevistados, a recusa dessas escolas se deveu ao desinteresse delas em expor suas mazelas.

As escolas que participaram da pesquisa são as seguintes:

### **Escola A**

Localizada em bairro tipicamente de classe média. Comparada com as instalações das oito escolas visitadas, esta escola seguramente possuía a melhor infra-estrutura material. O prédio era limpo, com amplo pátio arborizado e com quadra de esportes, cercado por muros altos. A escola conta com 66 professores e 1.346 alunos matriculados nas diferentes séries do ensino fundamental e médio.

### **Escola B**

Localizada em bairro operário de grande concentração habitacional. Embora situada em zona de risco social, a escola consegue manter-se um tanto isolada de seu entorno, pois o terreno onde está localizada ocupa todo o quarteirão e as cercas impedem o acesso de pessoas estranhas à Escola. Conta com 1.800 alunos matriculados nas diferentes séries do ensino fundamental, médio e EJA e 70 professores.

### **Escola C**

É uma das mais tradicionais escolas de Porto Alegre. Está localizada na zona central da cidade. Conta com 2.368 alunos e 159 professores, dos quais somente 125 estão em sala de aula (os demais estão licenciados, cedidos ou desempenhando funções administrativas). É a escola com o mais baixo índice na relação aluno por professor (18,9) dentre as participantes da pesquisa.

### **Escola D**

Localizada em zona de risco social, relativamente próxima à área central da cidade. Dentre as visitadas, esta escola seguramente é a que possui a pior localização e as piores condições materiais para seu funcionamento. Para exemplificar, no primeiro contato do pesquisador com o diretor da escola, ele perguntou se iria com carro particular. Ante a resposta positiva, ele recomendou que não fosse, já que a escola não possuía estacionamento privativo e não era seguro estacionar o carro na rua.

Como em todo o bairro onde está localizada não há nenhuma praça pública, a comunidade termina usando o pátio da escola como área de lazer pública (Projeto Escola Aberta). Além disso, os muros da escola servem de parede para alguns dos barracos que compõem a comunidade.

A escola tem 1.812 alunos matriculados nos cursos de ensino fundamental, ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para atendê-los, a escola conta com 58 professores. É a escola com o mais alto índice na relação aluno por professor (31,2) dentre as participantes da pesquisa.

Na análise dos dados, quando o objeto da análise for a figura do diretor, usar-se-á a expressão diretor, independente do ocupante do cargo ser do sexo masculino ou feminino. Justifica esta precaução o pequeno número de participantes (quatro), o que pode possibilitar possíveis identificações, descumprindo compromisso assumido pelo pesquisador com os entrevistados de garantir sua não identificação.

### **3.2.3 Sujeitos da pesquisa**

A população da pesquisa consistiu em diretores, professores e alunos de quatro escolas públicas de ensino médio, situadas na região metropolitana de Porto Alegre. Os diretores foram entrevistados para obtenção de informações adicionais sobre a realidade de sua escola e as dificuldades enfrentadas (o roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se no Apêndice C). Foi adotada a amostragem não-probabilística por acessibilidade (VERGARA, 1998). Desta forma, os entrevistados foram selecionados pela facilidade de acesso à escola e pela disponibilidade dos mesmos para participar das entrevistas.

Inicialmente, além do diretor, pretendia-se ter três grupos de entrevistados em cada escola, professores, alunos e pais de alunos. Entretanto, face à dificuldade para entrevistar os pais, optou-se por excluí-los da pesquisa, pelos seguintes motivos: i) em duas escolas não houve disponibilidade de pais para as entrevistas; ii) na terceira escola, a disponibilidade foi de apenas 4 pessoas. O pesquisador considerou pequeno esse número, pois a maioria dos autores recomenda um grupo entre seis a dez participantes (KAUFMAN, 2003). Além disso, três das entrevistadas eram avós e uma era mãe de ex-aluno, que atuava como voluntária na escola; iii) na quarta escola, os pais entrevistados eram também alunos do EJA – Educação para Jovens e Adultos. Como não se tinha informações de outros grupos de pais para se fazer a comparação, não houve como identificar se suas respostas foram ou não influenciadas por essa dupla condição de pai e aluno na mesma escola.

O Quadro 8, abaixo, indica, por escola, os dados demográficos dos diretores entrevistados:

Escola	Tempo			Número de mandatos
	Magistério (em anos)	Na Escola (em anos)	No cargo de diretor	
A	18	10	1 ano	1
B	30	20	8 anos	3
C <sup>Q</sup>	28	9	2,5 anos	1
D <sup>U</sup> <sub>a</sub>	31	19	8 anos	3

Quadro 8 – Dados demográficos dos diretores entrevistados  
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Conforme demonstrado acima, dois dos diretores entrevistados estavam em seu primeiro mandato e outros dois no seu terceiro mandato. Interessante notar que aqueles que estavam no seu terceiro mandato eram diretores de escolas localizadas em zonas de risco social. Uma possível explicação seria o desinteresse de outros candidatos pela posição, dadas as dificuldades naturais para se administrar uma escola com este tipo de localização. Outra explicação possível para as reeleições é o estabelecimento de uma relação empática com a comunidade escolar. As conclusões das entrevistas com os diretores permitem deduzir que esta segunda hipótese é a mais plausível.

O Quadro 9 indica os dados demográficos dos professores participantes nas entrevistas:

Escola	Total de Entrev.	Gênero		Tempo de Experiência no Magistério (em anos)				
		Masc.	Fem.	1 a 2	3 a 5	5 a 10	10 a 20	+20
A	6	1	5	-	2	3	1	-
B	7	2	5	-	-	1	2	4
C	6	2	4	-	-	2	3	1
D	8	3	5	-	1	2	2	3
Totais	27	8	19	-	3	8	8	8

Quadro 9 – Dados demográficos dos professores entrevistados  
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observando o Quadro 9 constata-se que os professores entrevistados predominantemente eram do sexo feminino e possuíam mais de 10 anos de experiência no magistério. Não se indagou a idade dos professores



entrevistados porque essa informação, na opinião do entrevistador, não tinha nenhuma relevância para a pesquisa.

Finalmente, o Quadro 10 indica os dados demográficos dos alunos participantes nas entrevistas:

Escola	Total Entrev.	Gênero		Série que está cursando				Idade (em anos)			
		M	F	8ª SEF	1ª SEM	2ª SEM	3ª SEM	15	16	17	18
A	6	5	1	-	2	2	2	1	2	1	2
B	7	3	4	3	1	1	2	3	1	1	2
C	8	3	5	4	1	3	-	3	3	1	1
D	8	5	3	-	-	-	8	-	1	4	3
Totais	29	16	13	7	4	6	12	7	7	7	8

Quadro 10 – Dados demográficos dos alunos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Quanto aos alunos, houve uma leve predominância de alunos do sexo masculino, estudantes do 3º ano do Ensino Médio e com idade de 18 anos.

Embora se possa argumentar que a amostra era pequena, em pesquisa qualitativa não há regras para fixar o tamanho da amostra (PATTON, 2002), pois o foco da investigação é a profundidade e a riqueza das informações obtidas. A validade, pertinência e conhecimentos gerados pela pesquisa qualitativa têm mais a ver com a riqueza das informações dos casos selecionados e a capacidade de observação analítica do pesquisador do que com o tamanho da amostra (PATTON, 2002).

Portanto, o volume de dados a serem coletados deve ser o necessário para que o pesquisador possa atingir uma compreensão satisfatória do fenômeno. Dessa forma, cabe ao pesquisador julgar acerca da saturação repetitiva dos temas que surgem nos relatos (REMENYI *et al.*, 1998). Na presente pesquisa, já na terceira entrevista, as informações começaram a se repetir, ou seja, nenhum novo dado relevante emergiu, demonstrando assim certa saturação das informações.

### 3.2.4 Coleta de dados

O método selecionado para a coleta das informações com os diretores foi o da entrevista individual semi-estruturada, a qual tem como objetivo compreender os significados que os entrevistados

atribuem às questões relativas ao tema de interesse e que é pertinente quando se trata de assunto ‘delicado’ (GODOY, 2006).

As entrevistas foram realizadas na própria sala do diretor, em horário previamente agendado e foram conduzidas pelo próprio pesquisador. Embora o pesquisador tivesse um roteiro dos tópicos a serem abordados (Apêndice C), ele não se limitou a segui-lo. Na medida em que o informante prestava sua declaração, perguntas foram feitas para ajustar o foco ou esclarecer aspectos importantes. Como na negociação quanto a participação da escola na pesquisa já tinha ocorrido um contato prévio com os diretores, onde foram esclarecidos os objetivos do estudo, não houve necessidade de maiores informações. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e outubro de 2009 e tiveram uma duração entre 1h e 1h30min.

Nas entrevistas com professores e alunos foi utilizada a técnica de entrevista em grupo focal (MORGAN, 1997; PATTON, 2002). Essa técnica de pesquisa permite a obtenção de dados qualitativos a partir de sessões em grupo, nas quais pessoas que compartilham alguns traços comuns discutem aspectos de um tema sugerido. Dessa forma, as informações são obtidas não apenas a partir de relatos individuais, mas de interações entre os entrevistados. Trata-se, portanto, de mecanismo de coleta de dados a partir de debates em grupo direcionados acerca de um tópico específico. Esta técnica também é denominada de grupo focalizado em entrevistas de profundidade (REA, 2000).

Gonger (1998) critica a tendência das pesquisas qualitativas basearem-se unicamente em entrevistas como método de coleta de dados e recomenda a utilização da observação e da observação-participante, associadas às entrevistas (CONGER, 1998). Apesar dessa crítica, optou-se pela entrevista como ferramenta de coleta de dados porque ela permite o levantamento de questões relevantes (DENZIN; LINCOLN, 1994) e de grande quantidade de dados de maneira rápida (MARSHAL; ROSSMAN, 1999).

Embora a técnica de grupo focal seja bastante utilizada em pesquisas de marketing, na opinião de Roesch (1999, p. 153), “a técnica também pode ser utilizada na pesquisa de caráter acadêmico, para colher a percepção e a experiência dos participantes sobre os processos em suas empresas, permitindo e incentivando o debate no grupo”.

Morgan (1997) afirma que o grupo focal difere da entrevista em grupo, na medida em que não se trata apenas de uma seqüência de perguntas e respostas. Prevê a interação entre os participantes, que, no decorrer da discussão, podem rever suas opiniões e refazer suas afirmações, enquanto re-elaboram seus pontos de vista. Através do

confronto e concordância de idéias que se estabelece na reunião, é possível se identificar percepções, expectativas e conceitos vigentes no grupo quanto ao tema proposto.

Pode-se afirmar que o posicionamento do grupo focal no desenho da pesquisa é definido pelo objetivo de sua aplicação (FREITAS; OLIVEIRA, 2006), sendo uma técnica de coleta de dados que tanto pode ser usada isoladamente como combinada com outras. Embora as entrevistas em grupo com frequência sejam empregadas apenas como uma maneira rápida e conveniente de coletar dados de diversas pessoas simultaneamente, os grupos focais utilizam a interação do grupo para fornecer tipos distintos de dados (KITZINGER, 2005). Uma das principais vantagens desta técnica é que ela enfatiza não apenas as percepções individuais, mas também aquelas oriundas das interações do coletivo, expressas nas estruturas discursivas e na defesa ou crítica de temas e aspectos relevantes da pesquisa (RICCIO; RUEDIGER, 2006).

Neste trabalho, a técnica utilizada para coleta de dados com professores e alunos foi o grupo focal, especialmente por: i) favorecer o entendimento dos participantes sobre o tópico de interesse da pesquisa, em virtude da interação entre as pessoas que possibilita; ii) propiciar riqueza de informações, a partir dos estímulos gerados pelos comentários dos próprios participantes e encorajamento do moderador; iii) revelar aspectos importantes relacionados com o tema, através das diferentes técnicas de comunicação entre as pessoas durante a reunião; iv) permitir o levantamento de grande quantidade de opiniões em um tempo relativamente curto.

No caso da presente pesquisa, os participantes dos grupos se conheciam, por trabalharem ou estudarem na mesma escola. Alguns autores recomendam trabalhar com pessoas estranhas no grupo, pois consideram que o fato de as pessoas se conhecerem possa ser inibidor de suas manifestações. No entanto, Rea (2000) afirma que grupos com muitas características em comum são mais eficazes, pois tendem a trocar idéias e opiniões mais livremente do que grupos com antecedentes mais amplamente divergentes. Os participantes de grupos homogêneos relacionam-se bem uns com os outros e tendem a gerar uma contribuição de melhor qualidade.

Outra vantagem é que amigos e colegas podem relacionar os comentários uns dos outros com incidentes reais em suas vidas diárias compartilhadas (KITZINGER, 2005), possibilitando a observação de interações mais próximas dos dados que ocorrem naturalmente. Por outro lado, o fato de pertencerem à mesma organização pode facilitar o

entendimento dos processos sociais e a identificação de normas e valores culturais do grupo.

Foram realizados separadamente encontros de grupo focal com cada um dos dois grupos da população alvo: professores e alunos, entre os meses de maio e setembro de 2009. Inicialmente, pretendia-se encerrar a fase das entrevistas ainda no 1º semestre de 2009. No entanto, a epidemia da gripe A obrigou as escolas a encerrarem o período letivo do primeiro semestre antes do planejado e as aulas só recomeçaram no mês de agosto, o que motivou o atraso desta etapa da pesquisa.

As entrevistas, tanto individuais como em grupo focal, foram conduzidas pelo próprio pesquisador, que atuou também como o moderador nos *focus group*, pois em um estudo qualitativo o pesquisador é "o principal instrumento de coleta de dados e análise" (MERRIAM, 1998, p.42), tendo contado com o apoio de uma pessoa para filmagem e gravação das entrevistas em grupo.

Objetivando encorajar os entrevistados a expressarem livremente suas opiniões e sentimentos, as reuniões de grupo focal foram realizadas nas dependências das próprias escolas pesquisadas, num ambiente que lhes é familiar. Se, por um lado, esta decisão contribuiu para facilitar o levantamento das informações, por outro criou uma dificuldade adicional, pois, exceto na Escola A, onde as entrevistas foram feitas na Biblioteca, nas demais escolas o ruído externo perturbou um pouco seu andamento. Em uma das escolas, por duas vezes um professor foi obrigado a pedir silêncio aos alunos que estavam pelos corredores da escola.

Como recomendado, o moderador buscou construir um ambiente de cordialidade entre os participantes do grupo para evitar possíveis conflitos pessoais que pudessem ser causados pela familiaridade existente entre eles (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Para orientar a realização das entrevistas, tanto individuais como de grupo focal, foi desenvolvido um roteiro, com as questões-chave que propiciassem o levantamento das informações necessárias ao alcance dos objetivos. Cada uma das questões-chave tinha um conjunto adicional de sub-questões, que visavam permitir o aprofundamento das discussões, se necessário. O modelo do roteiro encontra-se nos Apêndices C e D, o qual foi apresentado ao grupo antes de iniciar as discussões. No entanto, as entrevistas realizadas não possuíam nenhuma categorização *a priori* que pudesse limitar a compreensão do fenômeno estudado.

No início de cada entrevista de grupo focal, o pesquisador identificou-se para o grupo e explicou os objetivos da pesquisa.

Explicou também que a discussão seria gravada e filmada, se assim os participantes permitissem, e que os entrevistados tinham a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer momento. Foi assegurado aos entrevistados o anonimato e a confidencialidade das suas informações, tanto na transcrição das fitas, como na análise dos dados e na publicação dos resultados da pesquisa.

Apenas em uma das escolas, por solicitação de sua direção, a entrevista com os alunos não foi filmada, sendo apenas gravada. Na transcrição das fitas procurou-se respeitar as expressões dos entrevistados, mantendo-as na íntegra, para garantir sua qualidade e fidelidade.

As entrevistas com os diretores não foram filmadas, apenas gravadas, com sua autorização.

O roteiro de perguntas previamente formulado (Apêndice D) foi aplicado de forma flexível, para refletir o contexto específico de cada escola (MILES; HUBERMAN, 1994). Dessa forma, as discussões tomaram sua própria direção, cabendo ao pesquisador assegurar que as questões essenciais fossem contempladas na discussão.

As entrevistas em grupo focal tiveram a duração média de 1h15min, sendo que uma delas teve a duração de 1h30min.

Antes de encerrar as entrevistas, o pesquisador perguntava se restava alguma dúvida, se os entrevistados tinham alguma pergunta adicional a formular ou alguma consideração a fazer. Normalmente, nada mais era perguntado pelos entrevistados. No entanto, na entrevista com os alunos em uma das escolas, eles questionaram o pesquisador sobre a necessidade deles estudarem durante toda a vida. Isto ensejou um diálogo com o grupo que durou mais uma hora, tendo o diretor da escola vindo ao local da entrevista para saber se estava ocorrendo algum problema, pois já transcorriam mais de duas horas do início da entrevista e os alunos permaneciam no local. Quando finalmente o encontro se encerrou, um dos alunos disse ao pesquisador que, face ao que foi conversado, tão logo chegasse em casa iria fazer todo o empenho para que sua mãe voltasse a estudar.

### **3.2.5 Análise de dados**

Na pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados não são vistas como fases distintas. Pelo contrário, desde o momento em que os dados começam a ser coletados, o pesquisador inicia o processo de dar sentido

a eles (MERRIAM, 1998; MILES; HUBERMAN, 1994). Portanto, a análise dos dados iniciou-se já no momento da primeira coleta de dados, até a redação final, formando um processo que Creswell (2007, p. 150) chama como “uma espiral contínua e iterativa”. Os dados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo, pois, em certo sentido, “toda análise qualitativa de dados é análise de conteúdo, pois é o conteúdo das entrevistas, notas de campo e documentos que são analisados” (MERRIAM, 1998, p. 160).

O processo de análise dos dados foi feita em três estágios, conforme recomendado por Miles e Huberman (1994), a saber:

– **Transcrição das entrevistas**

As entrevistas foram transcritas e o material foi organizado de forma a facilitar a sua análise. Na transcrição, foram respeitadas as falas originais dos entrevistados. Dessa forma, eventuais erros de concordância gramatical ou de domínio do idioma português poderão estar presentes neste estudo, quando citadas as falas originais.

A transcrição resultou em doze arquivos de textos, três para cada escola, sendo um para o depoimento do diretor, outro para o depoimento dos professores e um terceiro para o depoimento dos alunos. Uma vez transcritos, os textos foram cotejados com o conteúdo das gravações, sendo corrigidas as eventuais imprecisões. Apesar de trabalhosa, a transcrição foi feita pelo próprio pesquisador, porque isso permitiu aprofundar sua familiarização com os textos, facilitando a identificação posterior dos temas.

Uma vez transcritos, os dados foram lidos e relidos para uma primeira reflexão sobre as informações coletadas.

– **Identificação dos temas**

Seguindo a recomendação de Coffey e Atkinson (1996), a identificação dos temas iniciou-se a partir das perguntas de pesquisas previamente estabelecidas no projeto de pesquisa. Utilizou-se a técnica da análise de conteúdo por permitir que um texto possa ser classificado em um pequeno número de categorias. Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo descritas por Bardin (1977), optou-se por utilizar a técnica da análise temática, por ser rápida e eficaz. Nos textos originados da transcrição das entrevistas foram identificados os temas significativos, ou seja, enunciados ou trechos dos textos portadores de significação e que pudessem ser isolados. Como alerta Bardin (1977), um tema constitui uma unidade de significação complexa e de

comprimento variável, cuja validade não é de ordem lingüística, mas sim de ordem psicológica.

Como este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, a identificação de temas foi uma etapa importante, pois foi a partir deles que se tornou possível identificar as opiniões, suposições e crenças dos entrevistados. Para tanto, buscou-se identificar os padrões, isolando semelhanças e diferenças entre as respostas (MILES; HUBERMAN,1994). Esta etapa foi importante, porque permitiu ao pesquisador identificar os dados significativos, preparando-os para interpretar e tirar suas conclusões.

#### – **Análise final**

Nesta etapa procurou-se estabelecer articulações entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos (MINAYO, 1999). Para facilitar a redação final, os temas foram sintetizados, “de forma a reduzi-los a um pequeno e administrável conjunto” (CRESWELL, 2007, p. 153).

Os entendimentos chave e sua relação com as questões de pesquisa, assim como a descrição dos resultados encontrados constam do próximo capítulo deste trabalho (Capítulo 4).

### **3.2.6 A validade e confiabilidade da Pesquisa**

Toda pesquisa preocupa-se com a produção de conhecimento válido e confiável, gerado de maneira ética (MERRIAM, 1998). Enquanto que na abordagem quantitativa existem padrões rígidos para a condução da pesquisa, o mesmo não ocorre na abordagem interpretativa. Inexistem procedimentos rígidos relacionados às questões como: pode-se confiar nos resultados da pesquisa? Seus resultados são acurados? O pesquisador realizou a pesquisa corretamente? (CRESWELL, 2007).

Yin (2001) recomenda quatro testes para julgar a qualidade de uma pesquisa qualitativa: a validade de construto, a validade interna, a validade externa e a confiabilidade da pesquisa.

#### – **Validade do construto**

Refere-se ao estabelecimento de medidas operacionais adequadas ao objeto de estudo. Yin (2001) sugere a utilização de três procedimentos

para garantir a validade de construto: utilizar múltiplas fontes de evidência, estabelecer uma cadeia de evidências e revisar o documento sobre o caso com os principais pesquisados.

Para obter esta validação, neste estudo foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e entrevistas com três públicos diferentes (diretores, professores e alunos) como múltiplas fontes de evidência (quatro escolas). Posteriormente, o pesquisador colocou-se à disposição das escolas para ir até elas e apresentar os resultados das transcrições das entrevistas. Entretanto não houve manifestação de interesse de nenhuma das escolas. Dessa forma, garantiu-se a cadeia de evidências. Adicionalmente, o pesquisador assumiu o compromisso de, uma vez concluído o trabalho, entregar uma cópia para a direção de cada uma das escolas participantes e outra para a Secretaria da Educação. No contato mantido com o Coordenador Regional, ele aventou a possibilidade do pesquisador realizar uma palestra, em um futuro encontro dos diretores de escolas da Regional, sobre as suas conclusões.

Além disso, o próprio pesquisador realizou as entrevistas e fez suas transcrições. Isto permitiu um constante processo de auto-reflexão do pesquisador, o que é fundamental para evitar vieses interpretativos (CRESWELL, 2007).

#### – **Validade interna**

Investiga os resultados da pesquisa e sua correspondência com a realidade (MERRIAM, 1998). Essa autora recomenda cinco estratégias para a validação dos resultados da pesquisa com a realidade: checagem dos dados pelos respondentes, a observação por um longo período de tempo, o exame por pares, e métodos participativos de pesquisa. Conforme já foi referenciado, os resultados das transcrições das entrevistas foram disponibilizados aos pesquisados, os quais não demonstraram interesse em discuti-las. Além disso, esses resultados foram discutidos com o orientador da pesquisa e com o grupo de pesquisadores do Laboratório de Gestão Responsável – LGR.

Ademais, uma vantagem da pesquisa qualitativa, como é o caso do presente estudo, é a sua validade interna, porque o pesquisador, através das entrevistas e observações, acessa diretamente as interpretações dos participantes (MERRIAM, 1998; PATTON, 2002).

#### – **Validade externa**

A validade externa se relaciona com a possibilidade dos resultados alcançados serem aplicáveis a outros casos (MERRIAM, 1998). Esta



não foi uma preocupação deste estudo, por se tratar de um estudo de caso de natureza interpretativo, portanto, sem a preocupação com a generalização.

#### – **Confiabilidade da pesquisa**

A confiabilidade refere-se à extensão com que os resultados da pesquisa podem ser reaplicados.

No paradigma interpretativo, a confiabilidade total não é possível, pois os valores do investigador exercem influência no processo, tendo em conta que existe dependência derivada do inter-relacionamento sujeito/objeto e, como tal, existe risco de subjetividade. Dessa forma, é possível que diferentes pesquisadores, ao analisarem, subjetivamente, os mesmos dados, possam chegar a conclusões bastante distintas. Além disso, pelo fato de as inferências serem definidas conceitualmente, ao invés de estatisticamente, a precisão das inferências não pode ser estabelecida objetivamente (KIMBERLY, 1976).

No entanto, certo grau de confiabilidade pode ser obtido através da postura do investigador de não interferir nas observações, mantendo a objetividade e isenção possível, a triangulação e o registro da pesquisa para futuras consultas e/ou auditorias (MERRIAM, 1998). Na seleção da amostra, o pesquisador teve o cuidado de selecionar escolas e pessoas com as quais não mantém relacionamento pessoal, filmou e gravou as entrevistas e arquivou seus registros. Além disso, discutiu a análise e interpretação dos resultados com os demais pesquisadores do LGR e com seu orientador.

### **3.2.7 Limitações do estudo**

A presente pesquisa restringiu-se a quatro escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, denominadas como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D, para garantir o sigilo. Portanto, os resultados não poderão ser generalizados para outras instituições escolares, especialmente escolas privadas, que possuem um processo de gestão completamente diferente das escolas públicas.

Além disso, a pesquisa foi realizada com uma amostra de escolas públicas e, dentre essas, uma amostra de professores e alunos. Portanto, os resultados da investigação somente são aplicáveis aos participantes da pesquisa. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados

para todos os professores e alunos dessas escolas, nem para todas as escolas públicas do RS.

Há que considerar também que a pesquisa foi realizada em um momento político um tanto conturbado, em que ocorria um enfrentamento entre o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato e o Governo do Estado, o que pode ter influenciado o ânimo dos respondentes. Pela primeira vez no Rio Grande do Sul, o sindicato realizou uma campanha explícita, inclusive com outdoors e publicidade na TV, pedindo o *impeachment* da Governadora do Estado.

Apesar dessas limitações, os resultados aqui contidos podem fornecer importantes *insights* sobre como ocorre o fenômeno da liderança no âmbito da escola pública, contribuindo, dessa forma, para novas pesquisas sobre o tema. Convém ressaltar que no Brasil há carência de estudos empíricos sobre esse tema em escolas públicas, tema esse que tem um grande impacto sobre a qualidade do ensino, conforme demonstrado em pesquisas internacionais.

No próximo capítulo são apresentadas as análises dos resultados da pesquisa de campo.



## 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar um relato sobre os dados coletados na realização da pesquisa. Através do processo de sintetização explicado no capítulo anterior, os dados coletados nas entrevistas foram sistematizados em cinco categorias principais, as quais se correlacionam com os objetivos da pesquisa. Essas categorias são as seguintes:

- Categoria 1 – Como a palavra liderança é entendida pelos entrevistados
- Categoria 2 – Principais características que habilitam uma pessoa a exercer liderança
- Categoria 3 – Principais características do exercício da liderança nas escolas pesquisadas
- Categoria 4 – Fatores que contribuem para o exercício da liderança
- Categoria 5 – Fatores que restringem o exercício da liderança

A pesquisa não visava comparar dados entre escolas. Por isso, os dados foram tratados sem distinção de escola, exceto no quesito ‘características do exercício da liderança na escola pesquisada’. Da mesma forma, como houve muita similitude de opinião entre professores e alunos, na análise dos entendimentos dos entrevistados também as informações foram tratadas sem distinguir se tratava de professor ou de aluno, com exceção da análise das categorias 4 e 5. Afora a exceção citada, a distinção foi feita apenas quando a opinião foi julgada relevante. Nesse caso, as citações dos entrevistados referenciadas neste capítulo estão identificadas conforme os seguintes códigos

- (Prof.): quando se tratar de opinião de professor
- (Aluno): quando se tratar de opinião de aluno.
- (Dir.): quando se tratar de opinião do diretor

Dada a natureza qualitativa do estudo, esta análise foi guiada pelo conselho de Patton (2002) de que "... não há absolutamente maneira ‘correta’ de afirmar o que emerge da análise. Existem apenas maneiras mais ou menos úteis de expressar o que os dados revelam." (p. 476).

#### 4.1 CATEGORIA 1: COMO A PALAVRA LIDERANÇA É ENTENDIDA PELOS ENTREVISTADOS

A categoria 1 relaciona-se com o objetivo de pesquisa “Quais são as percepções dos entrevistados sobre o significado da palavra liderança?”. Este objetivo foi projetado para levar os entrevistados a uma discussão geral sobre suas percepções sobre liderança, sem necessariamente haver referência específica às suas experiências de liderança. Os entendimentos dos entrevistados foram agrupados em sete temas, apresentados no Quadro 11, os quais foram elaborados tomando como base a literatura sobre a teoria da liderança revista no item 2.3.3 deste estudo. Os principais autores utilizados como referência para estabelecimento dessas categorias foram Northouse (2004) e Yukl (2006).

<b>Categoria 1:</b> Como o termo liderança é entendido pelos entrevistados
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Liderança percebida em termos de atributos ou características pessoais do líder</li> <li>– Liderança percebida em termos de ocupar uma posição de comando</li> <li>– Liderança percebida em termos de influência</li> <li>– Liderança percebida em termos de ter oportunidade para liderar</li> <li>– Liderança percebida como um comportamento relacional</li> <li>– Liderança percebida como servir aos outros</li> <li>– Liderança percebida como sendo transitória</li> </ul>

Quadro 11 – Dados relativos ao objetivo ‘a’ de pesquisa  
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O desdobramento dos entendimentos chave de cada um desses temas é apresentado nos Quadros de nº 12 a 18 e descritos na seqüência.

##### **4.1.1 Liderança percebida como atributo ou característica pessoal do líder**

O Quadro abaixo apresenta os entendimentos chave do tema “liderança percebida em termos de atributos ou características pessoais do líder”:

Liderança percebida em termos de atributos ou características pessoais do líder
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uma pessoa tenha motivação, interesse e toma a iniciativa de liderar (assume a responsabilidade)</li> <li>– Uma habilidade inata que certas pessoas têm</li> <li>– A pessoa não pode querer ser um super-herói</li> </ul>

Quadro 12 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de atributos ou características pessoais do líder

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Os entrevistados perceberam que algumas pessoas têm qualidades natas de liderança e nascem para serem líderes. Portanto, têm “motivação e interesse para assumir liderança” (Prof.). Eles foram vistos como tendo um dom para a liderança, pois “a gente vê crianças que desde pequenos lideram seus coleguinhas” (Prof.) e “embora em tese todos tenham condições de liderar, há aqueles que nascem com condições diferentes e são movidos por uma motivação e vontade de ser líder. Um dos entrevistados descreveu essa pessoa como “líderes naturais” (Prof.), porque eles são vistos como aquelas pessoas que assumem responsabilidades, tomam iniciativas e lideram naturalmente. Adicionalmente, foi referido o ponto de vista “de que um bom líder não procura a liderança” (Prof.).

Reforçando essa idéia, foi reconhecido por um entrevistado que nem todos têm a capacidade de conduzir, pois um líder tem que ter “voz de comando, uma iniciativa de trabalho que os comandados não têm. Eles aguardam que alguém mande” (Prof.). Adicionalmente, foi sugerido que o líder não pode querer ser um super-herói, “pois é preocupante quando aparece um super-herói” (Prof.).

Diferentemente, os alunos entrevistados não fizeram nenhuma menção qualquer traço de personalidade específico que um líder deva ter. A maioria fez referência à necessidade de que a tomada de iniciativa e a assunção de responsabilidades pelo líder deva ser sempre feita em prol do grupo, nunca visando seus interesses particulares.

Esta visão de liderança esposada pelos entrevistados, que a perceberam como um atributo da personalidade do líder, aproxima-se das abordagens dos traços e dos estilos detalhadas no Capítulo 2 (itens 2.3.3.1 e 2.3.3.2, respectivamente), que vêem a liderança como um processo de natureza unidirecional. A premissa por trás dessa visão é a de que algumas pessoas são líderes naturais, por possuírem certas características que os demais não possuem (YUKL, 2006), ou seja, a liderança é uma característica inata e não uma habilidade aprendida (BRYMAN, 2004). Dessa forma, é possível se estabelecer diferenciações entre líderes e não líderes (NORTHOUSE, 2004).

Além disso, esta visão desconhece a importância do contexto no exercício da liderança. Apesar de determinados indivíduos possuírem características que o qualifiquem para o exercício da liderança, isto não significa que ele terá sempre bons resultados quando colocados em situações diferentes (BASS, 1990).

Apesar de muito criticada, esta teoria continua viva na literatura sobre como se tornar um líder de sucesso, a qual prega uma “deificação-heroificação” do dirigente (AKTOUF, 1995).

Convém destacar o fato de que, entre os alunos entrevistados, nenhum deles fez qualquer menção a traços de personalidade específicos que um líder deva ter. A maioria fez referência à necessidade de que a tomada de iniciativa e a assunção de responsabilidades pelo líder deva ser sempre feita em prol do grupo, nunca visando seus interesses particulares. Isto vai ao encontro da idéia de Burns (1978) de que o poder não deve ser usado para alcançar seus próprios fins, mas sim para beneficiar os objetivos coletivos.

#### **4.1.2 Liderança percebida como ocupação de uma posição de comando**

O Quadro 13 a seguir apresenta os entendimentos chave do tema “liderança percebida em termos de ocupar uma posição de comando”

##### **Liderança percebida em termos de ocupar uma posição de comando**

- Liderança é equiparada à ocupação de uma posição de comando e de ser responsável por outros
- Liderança é igualada a uma posição na estrutura hierárquica
- Liderança é diferente de ser chefe

Quadro 13 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de ocupar uma posição de comando  
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Muitos dos entrevistados, tanto professores, como alunos, centraram a discussão na visão da liderança como dependente da ocupação de um cargo ou posição na estrutura hierárquica da organização. Eles viram liderança como sinônimo de “ocupar uma posição de comando” (Prof. e Aluno) ou como “desempenhar um cargo que tenha subordinados” (Prof.) ou então como “ter autoridade” (Prof.). Foi referenciado também que líder é a “pessoa que dá ordens para orientar os outros” (Prof.), como alguém que “está à frente de um grupo” (Aluno) ou “como alguém que manda, sem mandar” (Aluno). Foi também reconhecido que aqueles que ocupam posições hierárquicas são líderes “porque esse é seu trabalho, eles têm que ser líderes” (Prof.). Um dos professores entrevistados afirmou explicitamente que além de liderança, o professor precisa exercer poder para enfrentar a liderança negativa de alguns alunos. Em sua opinião, “não é uma ditadura, mas é um poder” (Prof.). A liderança, desta forma, é vista em termos de ‘ordenar e controlar’.

Alguns dos alunos entrevistados, no entanto, tiveram uma compreensão da liderança para além da ocupação de um cargo, como evidenciado nas seguintes respostas: “líder é o contrário de chefe. Chefe empurra, líder puxa. Chefe grita, líder fala” (Aluno) e “liderança não tem a ver com posição” (Aluno). Também ouviu outra manifestação de aluno dizendo que “liderança e autoridade não são a mesma coisa” (Aluno).

A associação da liderança ao exercício de poder da posição (exercício da liderança baseado do exercício do poder legítimo), ou seja, que a capacidade para influenciar os outros deriva da ocupação de uma posição no sistema organizacional formal não é incomum nas discussões sobre liderança (NORTHOUSE, 2004).

Esta idéia pressupõe que (i) os ocupantes de uma dada posição hierárquica são naturalmente líderes; (ii) ao natural, os seguidores são inclinados a aceitar a influência do líder simplesmente porque ele ocupa uma posição hierárquica formal; e iii) os líderes, ao utilizarem o poder legítimo derivado de sua posição, conseguem influenciar mais efetivamente a realização de trabalhos específicos e a consecução dos objetivos organizacionais.

O poder subjacente a esta forma de compreensão da liderança está relacionado ao poder pessoal do líder, o qual deriva da aceitação de seus subordinados (NORTHOUSE, 2004).



Weber (1979) foi um dos primeiros estudiosos a sugerir que a aceitação dos seguidores pela legitimidade do líder e, por decorrência, a concordância com suas determinações repousa em duas bases de dominação: a tradicional e a racional-legal.

No entanto, muitas das teorias sobre liderança, por não verem a influência como resultado da posição formal do líder, excluem esta abordagem do domínio das teorias de liderança, remetendo-a para o domínio do gerenciamento (GOETHALS, *et al.*, 2004). Além disso, em uma economia baseada no conhecimento, a liderança não pode se limitar às pessoas que estão no comando hierárquico; pelo contrário, é importante que colaboradores de todos os níveis exerçam papéis de liderança (MALONE, 2009).

Esta visão esposada pelos participantes da pesquisa mostra que não estão familiarizados com as novas abordagens de liderança, as quais dissociam a liderança da hierarquia organizacional. Heifetz (1994), por exemplo, distingue o exercício da liderança do exercício da autoridade, dissociando-a dos papéis formais do poder organizacional.

Além do mais, a visão da liderança como decorrência da posição ocupada restringe totalmente a possibilidade da escola se estruturar sob a forma de uma comunidade de aprendizagem (SENGE, 2005).

#### 4.1.3 Liderança percebida como influência

O quadro 14 apresenta os entendimentos chave do tema “liderança percebida em termos de influência”.

Liderança percebida em termos de influência
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ter seguidores</li> <li>– Servir de exemplo</li> <li>– Ensinar por atitudes e comportamentos</li> <li>– Ser referencial para os outros</li> </ul>

Quadro 14 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida em termos de influência

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O líder é percebido como um modelo a ser seguido, como uma pessoa admirada, respeitada e que conta com a confiança de seus

liderados. Para tanto, o líder deve fazer aquilo que é melhor e mais correto para todos, pautando seu comportamento por padrões éticos e morais.

As seguintes referências reforçam a visão da liderança como influência: “ser líder é servir de referência para os outros” (Prof.); “liderança implica necessariamente em ter seguidores” (Prof.); “líder tem que servir de exemplo” (Prof.); “é aquele que ensina por suas atitudes e comportamentos”.

Vários autores (LEITHWOOD; JANTZI; STEINBACH, 1999; NORTHOUSE, 2004; YUKL, 2006) mencionam a influência como um componente essencial da liderança. Embora possa parecer uma palavra de entendimento fácil, intuitivo, o processo de influência pode causar diferentes efeitos: compromisso, conformidade e resistência (Yukl, 2006).

A visão da liderança como influência é coerente com o conceito de liderança como um fenômeno social, que ocorre no contexto dos grupos (GARDNER, 1990; NORTHOUSE, 2004; YUKL, 2006) e a diferenciação dos modelos coercitivos (GARDNER, 1990). Entretanto, esta perspectiva traz subjacente a visão unidirecional da influência, onde o líder influencia e persuade o grupo a seguir uma visão particular, fazendo-os atingir seus objetivos e sua vontade. Para evitar esta interpretação, Heifetz (1994) afirma que liderar é mobilizar as pessoas para enfrentar problemas difíceis e realizar trabalhos adaptativos, o que exige a evolução de valores do grupo.

No grupo dos alunos não houve nenhuma referência a essa percepção de liderança.

#### 4.1.4 Liderança percebida como ter oportunidade para liderar

Liderança percebida em termos de ter oportunidade para liderar
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Depende das pessoas terem oportunidade para liderar</li> <li>– Depende de que sejam ofertadas condições às pessoas</li> <li>– Liderança é desenvolvida através da experiência</li> </ul>

Quadro 15 – Dados relativos aos entendimentos-chaves do tema liderança percebida em termos de ter oportunidade para liderar

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A liderança também foi percebida como sendo dependente de se ter uma oportunidade para liderar e de se “ter oportunidade de exercer uma posição de chefia” (Prof.) e que “tudo depende de que lhe sejam ofertadas condições para liderar” (Prof.). A liderança foi vista como sendo desenvolvida no curso da experiência pessoal, no trabalho diário. Um dos entrevistados referiu-se ao fato de que na universidade não se estuda esse tema, tampouco há programas de preparação para o exercício da liderança. “A gente aprende na marra” (Prof.). Esta situação foi descrita da seguinte forma por outro entrevistado:

No momento que a gente pensa que sabe, a gente vai ver que não sabe nem a metade. A gente está sempre aprendendo e tem sempre situações novas, para as quais a gente não está preparada. A gente tem que se adequar, fazer aquele velho jogo de cintura. A gente está sempre aprendendo (Prof.).

Esta perspectiva coincide com a idéia de Senge (1990), de que os líderes não são feitos sob encomenda, eles vão se construindo na prática diária, ou como diz Wheatley (2006), é andando que se faz o caminho.

Esta visão, no entanto, não se relaciona com a idéia de liderança distribuída, como pode parecer num primeiro momento. A liderança distribuída parte do pressuposto de que os papéis de liderança não estão restritos às posições formais da estrutura organizacional (GRONN, 2003; LEITHWOOD; RIEHL, 2003). Na opinião da maioria dos professores entrevistados, a oportunidade para liderar depende mais da possibilidade de ocupar uma posição de mando, do que de uma prática coletiva, na linha de uma comunidade de aprendizagem (HARRIS, 2004).

No grupo dos alunos a liderança não foi percebida com decorrência de ter oportunidades para liderar.

#### 4.1.5 Liderança percebida como comportamento relacional

Liderança percebida como um comportamento relacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidade de motivar e envolver os outros</li> <li>– Não expor seus liderados a situações de constrangimento pessoal</li> <li>– Fazer com que as opiniões converjam para objetivos comuns</li> </ul>

Quadro 16 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida como um comportamento relacional

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Liderança foi percebida como relacional pelos entrevistados. A natureza relacional da liderança foi referida em termos de "alguém que é capaz de interagir com os outros" (Prof.) e de "valorizar o relacionamento" (Prof.). Tanto os professores como alunos entrevistados valorizaram muito a importância do líder ter bem desenvolvidas as habilidades interpessoais e a "capacidade de conduzir os outros através da motivação" (Prof.).

A natureza relacional da liderança foi reforçada através da referência ao conceito de liderança como influência, como disse um dos entrevistados: "pessoas tem que querer ir com você" (Prof.). Ela também foi descrita em termos da pessoa ser um bom ouvinte, como demonstra a seguinte afirmação: "líder é aquele que ouve todo mundo e, mesmo tendo um pouco mais de informações, ele não acha que sua opinião é a melhor" (Aluno). Outro aluno referiu-se ao fato de que líder é aquele "que não machuca os outros" (Aluno).

Um professor chamou a atenção para o fato de que existem líderes positivos e líderes negativos e que dependendo de suas características pessoais, ele pode "induzir e manipular os outros" (Prof.). A dimensão destrutiva de maus líderes foi tratada por Kellerman (2004) e Blumen (2005).

Estes pontos de vista refletem o contexto relacional de liderança como salientado por Kouzes e Posner (2002); Northouse (2004) e Yukl (2006). No entanto, a liderança como "influência" foi descrita pelos entrevistados principalmente em termos de capacidade de uma pessoa para liderar e representar os outros. Esta visão nega uma compreensão recíproca de liderança, como descrito por Kouzes e Posner (2002), e a liderança em termos de influência mútua, tal como conceitualizada por Rost (1991), onde a relação de liderança e influência é multi-direcional. Na opinião de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) a influência deve ser derivada de concepções defensáveis do que é certo ou bom.

#### **4.1.6 Liderança percebida como servir aos outros**

Liderança percebida como servir aos outros
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Servir a uma comunidade</li> <li>– Ajudar a organizar atividades</li> <li>– Capacidade de trabalhar pelo coletivo</li> </ul>

Quadro 17 – Dados relativos aos entendimentos chaves sobre liderança percebida como servir aos outros

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Para os professores, um líder que serve aos outros foi percebido como “servir uma comunidade. Isto é o que define uma liderança legítima” (Prof.) e “ajudar a organizar as atividades” (Prof.).

O desejo de ajudar os alunos a aprender e a desenvolver seus conhecimentos foi expresso por vários professores entrevistados. Eles mencionaram o desejo de realizar um trabalho significativo, que perdure no tempo, o que Wheatley (2006) chama de deixar um legado. Isto ficou claramente expresso neste depoimento de um professor:

Para mim é muito gratificante quando encontro um ex-aluno e ele me diz, professora, eu fiz faculdade, eu estou trabalhando, eu estou bem. Eu me lembrei de quando a senhora falava as coisas. Agora é que eu estou vendo. Significa que alguma coisa daquilo que a gente falou ficou com eles (Prof.)

A visão desse professor é coerente com a idéia de Kouzes e Posner (2007), quando afirmam que à medida que prosseguimos nosso caminho, as pessoas não se lembram de nós por aquilo que fazemos a nós mesmos. Elas se lembram de nós pelo que fazemos por elas e para elas.

No grupo dos alunos, por sua vez, esta dimensão foi a mais mencionada. Eles viram o líder que serve aos outros como alguém que “puxa responsabilidades para si próprio com o intuito de ajudar o grupo” (Aluno), como aquela pessoa que “não pensa no bem dele, mas do grupo todo”, ou como quem “toma decisões não pensando no bem dele, mas do grupo todo”. Ainda foi referenciado que esse tipo de liderança “não pensa só nele” (Aluno), ou então como “alguém que sempre está pensando na turma, colhendo informações para poder ajudar todo mundo”, ou ainda como alguém que “coleta todas as informações e perante elas, desenvolve o grupo e faz o trabalho pelo coletivo”.

Esta visão da liderança esposada por ambos os grupos é coerente com a idéia de liderança servidora (GREENLEAF, 1998), a qual enfatiza que o papel do líder é servir seus seguidores, no sentido de ajudá-los a se tornarem melhores e a alcançarem plenamente seu potencial. Assim, a liderança surge de um desejo de servir ao invés de um desejo de exercer poder.

A liderança servidora fomenta a colaboração e a confiança e pressupõe um senso de comunidade e de tomada de decisão compartilhada.

#### 4.1.7 Liderança percebida como transitória

Liderança percebida como sendo transitória
<ul style="list-style-type: none"> <li>– O exercício da liderança se dá por escolha de outros</li> <li>– O líder só é líder enquanto tem a confiança e aceitação dos outros</li> </ul>

Quadro 18 – Dados relativos aos entendimentos chaves da liderança percebida como transitória

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Embora a liderança tenha sido vista como equiparada à ocupação de uma posição hierárquica, ela foi considerada mais como passageira do que como uma posição permanente. Isto ficou claro no depoimento de um professor que afirmou que “o fato de você ser líder hoje em nada garante que amanhã você continuará sendo” (Prof.) e no de um aluno que afirmou que “líder não tem a ver com posição. Ele ocupa essa posição por escolha dos outros. Se os liderados não concordarem com as decisões do líder podem tirá-lo da liderança” (Aluno).

A noção de transitoriedade da liderança também se evidenciou quando, no debate, alguns entrevistados, especialmente alunos, se referiram ao fato de que liderança não tem a ver com ocupar um cargo formal.

Pelo lado dos professores, muito provavelmente esta visão foi influenciada pelo fato de que os diretores das escolas públicas do Rio Grande do Sul, por determinação legal, são eleitos por voto direto dos professores e da comunidade e que, quando troca a direção, podem ser trocados os ocupantes das demais posições formais da hierarquia. Por

isso, embora possam ser reeleitos, sempre há uma condição de transitoriedade na posição.

Já pelo lado dos alunos, muitos deles eram líderes de turma, escolhidos por votação direta de seus colegas, estando também sujeitos a serem removidos dessa posição quando a turma bem entender.

A percepção da liderança como transitória é coerente com a visão da liderança como primordialmente decorrente da ocupação de uma posição formal na organização. Esta forma de liderança é denominada de liderança atribuída (NORTHOUSE, 2004) e se contrapõe a idéia da liderança emergente, que se baseia na aceitação e apoio das pessoas.

#### **4.1.8 Síntese dos resultados encontrados**

Comparando os dois posicionamentos, professores e alunos, observa-se a divergência a respeito da concepção de liderança. Não há uma uniformidade de entendimento. É importante ressaltar que a liderança instrucional, que se manifesta na relação dos professores com os alunos, se assenta numa relação do tipo comando e controle, ou seja, poder sobre (LEITHWOOD, 1994). Esta concepção difere sensivelmente da liderança servidora, que emerge da percepção dos alunos, e que vê o líder como um servidor nos seus relacionamentos com os liderados (GREENLEAF, 1998). Daí, talvez, uma explicação possível para tantos conflitos na sala de aula.

Interessante notar que em nenhum dos grupos, tanto de professores, como de alunos, houve qualquer referência explícita ao apoderamento dos liderados e a necessidade do líder defender uma visão. O único tangenciamento a idéia de apoderamento foi feito por um aluno quando se referiu à liderança como coletar informações e, diante elas, desenvolver o grupo. Já quanto à visão, um professor, durante a entrevista, se referiu a Gandhi e a Nelson Mandela como seus exemplos de líderes (convém explicar que esse entrevistado era professor de História, o que talvez explique sua referência).

##### **– Visão dos professores**

Embora Hallinger e Snidvongs (2005) acreditem que a liderança educacional está hoje sendo redefinida, principalmente em termos de suas dimensões morais, a maioria dos professores entrevistados a

entenderam como decorrente da ocupação de um cargo formal na hierarquia de uma organização, sendo altamente influenciada pelas características pessoais do líder. Esse posicionamento vê a liderança apenas como um processo de orientação de uma pessoa sobre outra, desconhecendo-a como um processo de mútua influência (ROST, 1991).

Essa visão, no entanto, é coerente com o modelo de burocracia profissional (MINTZBERG, 2003), onde a autoridade repousa no conhecimento e na especialização do profissional. Nos depoimentos dos professores fica subjacente a idéia de que, por possuírem maiores conhecimentos do que os alunos, eles deveriam ser respeitados pelos mesmos e terem suas recomendações acatadas.

Embora alguns também a tenham percebido como influência e como comportamento relacional, a sensação que restou, após a análise das entrevistas, é que essa influência foi vista mais como capacidade de influir nas relações verticais descendentes (com subordinados ou seguidores) e relações laterais (com os pares). Em momento algum foi comentada a possibilidade da influência vertical ascendente (com superior hierárquico). A premissa para um contexto de decisão grupal nas escolas pressupõe a possibilidade da liderança ser exercida, potencialmente, por qualquer legítimo *stakeholder* (LEITHWOOD *et al.*, 1999), o que pressupõem mútuas capacidades de influência.

Isto permite concluir que há duas abordagens da liderança no imaginário dos professores, a saber: na sua relação com seus colegas e demais professores a abordagem predominante é a liderança colaborativa (GRONN, 2003). Na sua relação com os alunos, a abordagem predominante dos professores se aproxima dos conceitos de liderança instrucional (LEITHWOOD, 1994) com alguns traços de liderança moral (SERGIOVANNI, 1991, 1992), pois se vêem na contingência de agirem eticamente e de servirem de modelo para seus alunos.

#### – Visão dos alunos

Por parte dos alunos, pode-se deduzir que a principal abordagem de liderança que está no seu imaginário é a liderança servidora (GREENLEAF, 1998; WHEATLEY, 2006), a qual coloca as aspirações, necessidades e interesses das outras pessoas acima das do líder.

A possibilidade de exercício de papéis de liderança pelos alunos limita-se à atuação como representantes da turma na comunicação com a



direção. Não há espaço para outras formas de participação. Para exercer até mesmo este papel de representante da turma, a maioria dos alunos entrevistados relatou que muitos professores não permitem que eles se afastem durante o período de aula. Das quatro escolas participantes apenas uma tinha grêmios estudantis, mas, nenhum dos entrevistados pertencia ao grêmios. Algo que chamou a atenção foi a total despreocupação dos alunos entrevistados com este fato, não vendo esta entidade como uma possibilidade de aprendizagem do exercício da liderança.

## 4.2 CATEGORIA 2: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE HABILITAM UMA PESSOA A EXERCER LIDERANÇA

A categoria 2 relaciona-se com o objetivo de pesquisa “Quais são as principais características que habilitam uma pessoa a exercer liderança?”. Este objetivo foi projetado para levar os entrevistados a uma discussão geral sobre suas percepções quanto aos atributos da liderança e competências requeridas para seu exercício. Novamente, não houve a necessidade de referência específica às suas experiências de liderança. Os entendimentos dos entrevistados foram agrupados em dois temas, apresentados nos Quadros 19 e 20.

### 4.2.1 Atributos de liderança

O Quadro abaixo apresenta os entendimentos chave para o tema ‘atributos de liderança’:

Atributos de liderança
Entendimentos chave:
– Autoridade e poder
– Necessidade de confiança e aceitação dos outros
– Respeito e consideração
– Empatia e carisma
– Ser persistente
– Criatividade e flexibilidade
– Não ter ambição pelo poder

Quadro 19 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre atributos de liderança

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Autoridade e poder foram os atributos referenciados com mais frequência pelos professores na sua relação com os alunos. Eles foram considerados como requisitos essenciais para que o professor possa neutralizar a influência de lideranças negativas entre os alunos. Segundo depoimentos de professores, os alunos ficam o tempo todo testando o professor. Um dos entrevistados disse que “eles sempre ficam querendo te pegar” (Prof.). Outro se expressou dessa forma: “quando você acha que conseguiu o domínio da turma, vem um aluno novo e tudo recomeça. Ontem isto aconteceu comigo. Uma aluna que está na turma há duas semanas tentou de todas as maneiras jogar a turma contra mim para não realizar o trabalho que tinha solicitado. Tive que mandar ela sair da sala”. Um terceiro depoimento afirmou que “se os professores não souberem exercer sua autoridade, eles perdem o respeito de seus alunos” (Prof.).

Liderança, autoridade e poder são elementos entrelaçados no processo de influenciar pessoas. Poder é a capacidade de influenciar as atitudes e o comportamento das pessoas na direção desejada e autoridade é o direito de influenciar os outros e forma específica (YUKL, 2006). Como a liderança é entendida como decorrente da posição que ocupam, é natural que os professores vejam a autoridade e o poder como atributos mais importantes para o exercício de papéis de liderança. Para eles, o poder deriva do cargo que ocupam, ou seja, o poder da posição (NORTHOUSE, 2004).

Na opinião de Northouse (2004), nas discussões sobre liderança não é incomum que os líderes sejam descritos como detentores de poder. O poder seria uma ferramenta que os líderes utilizam para alcançar seus próprios fins.

Já na sua relação com os demais professores, a confiança e aceitação dos outros surgiram como atributos importantes para se manter relações profissionais adequadas com os colegas. Como comentou um dos entrevistados, “a gente percebe que há confiança entre nós até mesmo pela forma como nós nos sentamos juntos na sala dos professores” (Prof.). Esta visão reflete a dimensão relacional enfatizada por Kouzes e Posner (2003).

Os alunos, por sua vez, referenciaram a necessidade de que seus colegas de turma confiem em seus representantes, pois eles são os “porta-vozes da turma” (Aluno).

Já com relação ao seu relacionamento com os professores, o predomínio foi para respeito e consideração. Segundo um dos entrevistados, “um líder tem que ser educado no seu relacionamento

com os outros. Não pode humilhar, não pode ser arrogante” (Aluno). Esta opinião é semelhante a proposta do ISLLC (1996) que recomenda que os líderes educacionais tratem os alunos com justiça, dignidade e respeito.

Pelo lado dos professores, respeito foi considerado como um importante valor a ser inculcado nos estudantes. Para exemplificar essa necessidade, uma das professoras entrevistadas relatou que foi xingada por uma aluna, que a chamou de “velha desgraçada” (Prof.). De acordo com a opinião de vários professores, a família terceirizou para a escola a responsabilidade de ensinar valores básicos, como respeito, não pegar as coisas dos outros, não ofender os outros. Segundo outro entrevistado, “a família sempre repassou para a escola certas responsabilidades que eram dela. Só que, agora, exageraram. Repassaram toda a responsabilidade” (Prof.).

Analisando todas as entrevistas com os alunos, o autoritarismo do professor, a imposição unilateral de sua vontade, sobressai como a característica que eles mais detestam no comportamento dos professores. Esse comportamento autoritário de professores fica caracterizado pelos seguintes depoimentos de alunos: “tem professor que não exerce liderança na sala de aula. Exerce autoritarismo” (Aluno); “quem manda na sala de aula sou eu” (Aluno).

Empatia também foi considerada importante pelos professores. Ela foi considerada necessária para que o professor possa compreender os problemas dos alunos, entender o que eles estão querendo dizer.

Já os alunos se referiram à necessidade de carisma por parte da liderança, pois ele facilita a aceitação pelos outros. Importância do carisma na liderança foi ressaltada por Conger e Kanungo (1998), especialmente para a formulação, articulação e implementação de uma determinada visão de trabalho. No entanto, um dos alunos contestou essa idéia, alegando que “muitas vezes os alunos elegem como líderes aqueles que são populares, mas nem sempre eles fazem o que tem que ser feito” (Aluno).

Criatividade e flexibilidade também foram atributos mencionados por alguns professores. Essa exigência decorre da: “necessidade de dançar conforme a música, pois a toda hora você está sendo desafiado” (Prof.) e da necessidade de adaptar os planos de trabalho às circunstâncias do dia-a-dia. “Você vem para a escola programada para fazer determinadas coisas, mas aí faltam professores e toda a tua programação tem que mudar. Isto aconteceu comigo hoje. Como faltaram professores, juntaram três turmas numa só” (Prof.). Estes depoimentos mostram que há grandes variações no contexto escolar. O

modelo de liderança contingencial, que prega a necessidade do estilo de liderança ser adaptado à cada situação particular, fornece uma abordagem alternativa de estilo de liderança

Também foram mencionados pelos professores, como atributos importantes ao exercício da liderança, a persistência e a não ambição pelo poder.

#### 4.2.2 Competências de liderança

O Quadro abaixo apresenta os entendimentos chave para o tema ‘competências de liderança’:

Competências de liderança
Entendimentos chave:
– Capacidade de comunicação
– Capacidade de organização
– Experiência e competência técnica

Quadro 20 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre competências de liderança

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Competência de comunicação foi considerada essencial para o ensino e para o exercício de liderança, e foi a competência de liderança mais frequentemente comentada pelos professores e alunos. Foi reconhecido pelos professores entrevistados que, no processo de ensino e aprendizagem, eles precisam estar em constante comunicação sobre idéias diferentes e sobre a prática de sala de aula. Além disso, como a diversidade das turmas é muito grande, o professor precisa adaptar sua comunicação ao nível da turma sob pena de não ser entendido. Outro detalhe importante é o tamanho da turma. Normalmente no ensino médio as turmas são compostas por 35 a 40 alunos. Dado ao tamanho da turma e à falta de tempo (carga horária cumprida em mais de uma escola), o professor não tem condições de dar atenção individualizada ao aluno. Cresce então a necessidade de saber se comunicar para ser bem entendido desde o início.

A importância da comunicação foi destacada por Gardner (1996), que a viu como um dos principais recursos para o exercício da liderança, e por Kouzes e Posner (2003), pois é o diálogo com os liderados que possibilita ao líder esclarecer seus próprios valores, bem como os dos liderados. Um líder confiável esclarece valores e se expressa. A

comunicação é importante também para o líder poder clarificar a missão acadêmica (LEITHWOOD, 2007).

Outro aspecto importante que exige capacidade de comunicação é a necessidade de mediar os constantes conflitos do dia-a-dia escolar.

Os alunos também se referiram à necessidade de comunicação para poder estabelecer um diálogo adequado com a turma, não discriminando ninguém, e com a direção da escola, para negociar as reivindicações da turma.

Capacidade de organização também foi considerada como uma competência fundamental pelos professores. Para ser capaz de organizar adequadamente o seu tempo, percebeu-se que os professores precisam ter uma abordagem estruturada. A gestão da sala de aula foi referida como a principal forma dos professores demonstrarem a sua competência organizativa, a qual, junto com a flexibilidade e criatividade, lhe permite melhor adaptação às situações imprevistas. Já no grupo dos alunos, houve referência a necessidade do líder ser organizado para poder desempenhar bem suas responsabilidades.

Por último, outra competência considerada importante pelos professores foi a experiência e a competência técnica. Como os alunos estão sempre testando o professor, se ele não tiver experiência, termina dominado pela turma. Da mesma forma, se ele não tem domínio do que vai ensinar, os alunos não o respeitam. Não houve referência à necessidade de experiência e à competência técnica pelo grupo dos alunos.

#### **4.2.3 Síntese dos resultados encontrados**

##### **– Visão dos professores**

Os professores identificaram três competências necessárias para o exercício da liderança: capacidade de comunicação, capacidade de organização e capacidade pela experiência e competência técnica. Dentre essas, a competência de comunicação foi a mais freqüentemente citada e considerada como essencial para a liderança.

A experiência e a competência técnica foram vistas como necessárias para permitir o controle da sala de aula. Como os alunos estão sempre testando o professor, se ele não tiver experiência e domínio do que vai ensinar, os alunos não o respeitam e ele termina dominado pela turma.

De acordo com a taxonomia de papéis de liderança proposta por Yukl (2004), estas três competências estão relacionadas com o desempenho de um comportamento orientado para a tarefa e comportamento orientado para o relacionamento (YUKL, 2006). Estas definições foram coerentes com as abordagens de liderança dos professores que priorizaram a idéia da liderança instrucional no seu relacionamento com os alunos e liderança colaborativa em seu relacionamento com seus pares.

Não houve qualquer aproximação com as competências estabelecidas por Kouzes e Posner (2003) ou Senge (1997), as quais estão mais próximas da liderança transformadora e liderança distribuída, respectivamente.

Além disso, os professores consideraram que ter autoridade na sala de aula era essencial para que pudessem neutralizar a influência de liderança negativa entre os alunos. Já no seu relacionamento com os demais professores, a confiança e a aceitação dos outros surgiram como fatores importantes.

#### – **Visão dos alunos**

Os alunos, por sua vez, identificaram a capacidade de comunicação e a capacidade de organização. Segundo eles, é necessário se ter capacidade de comunicação para poder estabelecer um diálogo adequado com a turma, não discriminando ninguém, e com a direção da escola, para negociar as reivindicações da turma. Interessante notar que, por parte dos alunos, não houve qualquer menção à necessidade de experiência e competência técnica como atributo da liderança. Gardner (1996) destaca a comunicação como um dos principais recursos para o exercício da liderança.

### 4.3 CATEGORIA 3: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS QUE AFETAM O EXERCÍCIO DE PAPÉIS DE LIDERANÇA

A categoria 3 relaciona-se com o objetivo de pesquisa “Quais são as principais características das escolas pesquisadas que afetam o exercício de papéis de liderança?” Ele foi projetado para permitir ao pesquisador obter informações, a partir de entrevistas com os diretores, sobre como

se dá a participação da comunidade escolar (professores, pais e alunos) na gestão da escola, bem como as dificuldades que enfrentam na gestão do dia-a-dia da escola. Os entendimentos dos entrevistados foram relacionados por escola e estão indicados a seguir.

A identificação das características do exercício da liderança nas escolas pesquisadas será analisada de acordo com a taxonomia de papéis de liderança proposta por Yukl (2004) e nas tipologias estabelecidas pelas pesquisas da liderança em escolas e que foram revisados nos itens 2.3.4 e 2.4.2 deste estudo, respectivamente.

Todas as escolas pesquisadas tinham o seu Conselho Escolar regularmente constituído e funcionando. Através da Lei 10.576/95, alterada pela Lei Nº 11.695/2001, todas as escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul devem constituir esse Conselho, o qual tem funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora no que tange às questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

#### **4.3.1 Escola A**

A estrutura organizacional da escola é formada pelo diretor, por três vice-diretores, um para cada turno de funcionamento da escola, pelo serviço de supervisão escolar e pelo serviço de orientação educacional. Além disso, a escola conta com uma boa estrutura de apoio administrativo.

A escola tem Círculo de Pais e Mestres – CPM, mas é sempre o mesmo grupo de pais que participa. A maior participação ocorre nas festas organizadas pela escola para arrecadação de fundos. Não tem grêmio dos estudantes e isto não é uma reivindicação dos alunos.

O diretor está na direção da escola há um ano. Substituiu o antigo diretor que permaneceu no cargo por 15 anos. Era membro da antiga equipe de direção. Com a aposentadoria do ex-diretor, foi escolhido por ele para completar o mandato. Com o término do mandato tampão, candidatou-se ao cargo de diretor e foi eleito. Está há um mês como diretor eleito. É formado em pedagogia e assistência social. Entende que isto facilita sua atuação, pois conhece a dimensão jurídica e social dos problemas de relacionamento com alunos.

Como conta com o apoio de sua boa infraestrutura administrativa, isto lhe permite dedicar-se mais ao relacionamento político-institucional e à interface com a SEC, a qual demanda muito tempo. Embora participe de todas as decisões, o dia-a-dia da escola é administrado pelos vice-

diretores, em conjunto com a supervisão. Há uma grande coesão da equipe diretiva, a qual comunga dos mesmos objetivos e crenças.

Atribui o fato da escola desfrutar de uma boa infra-estrutura material a dois motivos: os contatos com a SEC (“conhece os caminhos das pedras” na SEC) e ao envolvimento da comunidade nas festas que arrecadam recursos para a escola. Nessa escola, sempre houve a preocupação de se manter uma boa rede de relacionamento com a Secretaria de Educação.

Entende que a preparação dos professores para atuarem como gestores das escolas é precário. Por isso, as escolas não obtêm mais recursos materiais, pois são desinformados e desconhecem como obter esses recursos.

Apesar de ter 40% do quadro formado por professores contratados (não são concursados), o absenteísmo dos professores é baixo e a participação nas reuniões convocadas pela direção é boa.

A escola tem uma grande preocupação com a aprendizagem e com a disciplina. Há normas explícitas de condutas para os alunos. Entre outras coisas, a norma prevê que no terceiro atraso do aluno o pai é chamado à escola para explicar os motivos do atraso de seu filho. É feita uma ata da reunião e assinada pelos participantes (direção, pai e aluno). Aliás, para toda e qualquer ocorrência com alunos é adotado procedimento semelhante. Em situações de violência (briga entre alunos), a escola não hesita em chamar a patrulha escolar da Brigada Militar (Polícia Militar do Rio Grande do Sul). Normalmente, uma viatura da patrulha está estacionada na frente do Colégio nos horários de saída dos alunos.

Ao pesquisador ficou a impressão de que essa exigência de disciplina é de certa forma estendida também aos professores, pois foi a única escola participante da pesquisa que relatou a existência de um processo de professor contra a direção da escola por abalo moral, pelos comentários feitos por causa de suas faltas ao trabalho.

A escola não tem registro de ocorrência de problemas de drogas com alunos dentro do ambiente da escola, mas sabe que fora dos muros da escola ele existe. Inclusive já presenciou alunos consumindo tóxico fora da escola.

Pode-se dizer que a atuação deste diretor está mais concentrada no comportamento orientado para a tarefa e para o relacionamento (YUKL, 2004). Já seu estilo de liderança predominante pode ser classificado como liderança gerencial (LEITHWOOD; DUKE, 1999), com traços de liderança instrucional (BLASÉ; BLASÉ, 1988).



### 4.3.2 Escola B

A estrutura organizacional da escola é formada pelo diretor, por três vice-diretores, um para cada turno de funcionamento da escola, e pelo serviço de coordenação pedagógica. A estrutura de apoio administrativo é boa.

A escola tem Círculo de Pais e Mestres – CPM, mas normalmente é o mesmo grupo de pais que participa. São muito poucos os que participam efetivamente. A maioria dos que vêm querem apenas fazer o social (tomar cafezinho, mate, bater papo, etc.). No passado, a participação dos pais era muito alta. Depois, foi escasseando. Embora atualmente tenha melhorado, mas ela é sempre em eventos pontuais.

Não tem grêmio dos estudantes. Os alunos relataram que no passado havia o grêmio, mas o pessoal começou a traficar e por isso a direção resolveu fechar o grêmio. Nas entrevistas com os alunos dois deles reivindicaram a criação do grêmio. Consultada, a direção informou que considerada o grêmio um problema, pois os alunos terminam não indo à aula e também porque só se preocupam em fazer festinhas. Está pensando em reabrir o grêmio, mas com a supervisão de um professor para servir de ligação entre sua direção e a direção da escola.

Exerce a profissão de professor há 30 anos, dos quais 20 nessa escola (está na véspera de se aposentar). Sua formação é em pedagogia, com especialização em supervisão escolar e em projetos sociais. É diretor da escola há 8 anos e está iniciando o seu 4º mandato. Candidatou-se por solicitação de um grupo de professores. Considera que é preciso ter muita coragem para administrar uma escola como esta, porque ela está localizada em um local muito complicado.

Consegue ter um bom relacionamento com a comunidade. Durante muitos anos morou ali, por isso é muito respeitado.

Considera que o maior problema vivenciado pela escola hoje é a questão da desestruturação familiar, comum a toda escola de periferia. A escola se vê na contingência de suprir todas as carências das crianças, a começar pela parte afetiva, até o acompanhamento psicossocial. Isto termina sobrecarregando a escola, desviando sua atenção do foco principal, que é o ensino. Como os alunos não têm como deixar seus problemas fora do muro da escola, eles ingressam com rebeldia, agressividade, o que gera o comportamento de violência.

Tem a preocupação de construir tudo em equipe, dando autonomia aos vice-diretores, nunca retirando-lhes a autoridade. Contraditoriamente, reconhece ter um perfil autoritário, pois quando

aquilo que foi combinado não está sendo cumprido, não hesita em cobrar, pois “gosta que todos cumpram com seus deveres”.

Nunca pegaram arma ou drogas na escola, mas há um enfrentamento constante com os traficantes, que freqüentemente tentam entrar. Se não saem por bem, chama-se a Brigada Militar. O diretor já foi ameaçado de ‘amanhecer com a boca cheia de formiga’, mas isto não o intimida.

Um dos professores entrevistados relatou que exerceu durante um tempo a vice-direção no turno da noite, mas renunciou ao cargo porque vinha recebendo ameaças de traficantes, tendo tido seu carro roubado.

A escola também convive com o problema das divisões entre grupos rivais da comunidade (situação semelhante a da escola D). Há alunos com espaço geográfico limitado para sua locomoção. Isto também contribui para a violência na escola. Confessa que é comum chorar com os pais ou com os alunos quando tem que administrar esses problemas. Dirigir uma escola, assim como orientar uma sala de aula, na opinião de Sergiovanni (1991), requer o uso da cabeça e do coração. Sente-se emocionalmente desgastado e aguarda ansioso sua aposentadoria.

O absentismo dos professores é pequeno (estima em 5%), e são sempre os mesmos.

Pode-se dizer que a atuação deste diretor está mais concentrada no comportamento orientado para a tarefa e para o relacionamento (YUKL, 2004). Seu estilo de liderança pode ser classificado como liderança gerencial (LEITHWOOD; DUKE, 1999), com traços de liderança partilhada (LEITHWOOD; RIEHL, 2003) e liderança carismática (CONGER, 1989). São essas características que faz com que os professores terminem gostando do ambiente da escola e queiram permanecer.

### **4.3.3 Escola C**

Dentre as escolas pesquisas, esta foi a que tinha o maior porte em termos de número de alunos, professores e estrutura organizacional. Além do diretor, ela conta com 7 vice-diretores, serviço de coordenação pedagógica, serviço de orientação educacional. Além disso, a escola conta com uma excelente estrutura de apoio administrativo.

A escola tem Círculo de Pais e Mestres – CPM, mas, como ocorre nas demais escolas, é sempre o mesmo grupo de pais que participa. A maioria fica à margem, não quer nem tomar conhecimento dos problemas. Só reclama quando os problemas o atingem pessoalmente.

A escola conta com grêmios estudantil, mas sua participação limita-se a algumas gincanas e mutirões que a escola faz para arrecadar recursos. No momento há uma tentativa do Sindicato dos Professores de cooptar sua direção para que o grêmio se alie à luta dos professores contra a SEC. Por causa disso, está tendo uma séria pendenga com o Sindicato.

O Diretor exerce a profissão de professor há 28 anos, sendo que há 9 anos é professor público estadual. Está na escola há 9 anos e ocupa a posição de diretor há dois anos e meio (1º mandato). Como era o presidente do Conselho Escolar, foi convidado pela antiga direção a candidatar-se ao cargo de diretor. Possui licenciatura em ciências físicas e biológicas e especialização em gestão escolar (foi o único diretor entrevistado com formação em gestão escolar).

Considera a atitude dos professores como a principal dificuldade para gerir a escola. Tem dificuldade para fazê-los cumprirem as determinações da direção. Há muita situação que o professor simplesmente não obedece às diretrizes e outros que até as sabotam. Há um corporativismo muito forte entre os professores. Alega que o diretor não tem autonomia para coibir essas situações. Houve uma situação em que um professor teve 45 dias de faltas não justificadas, além de outras justificadas, rasgou documentos da escola. A direção documentou essas irregularidades e encaminhou à SEC um pedido de transferência desse professor. Em resposta, a Secretaria informou que nada poderia ser feito porque ele era o mais antigo da escola e não poderia ser transferido. Em sua opinião, este tipo de situação reforça o corporativismo porque os professores percebem que o diretor não consegue fazer nenhuma sanção.

O momento atual vivenciado pelas escolas públicas é muito difícil, pois a SEC está determinando medidas que são impopulares aos professores. Para fazer a escola funcionar e levar adiante seus projetos esse diretor entende como necessário contar com a boa vontade dos professores. Isto requer um jogo de cintura muito grande para relacionar-se bem com os dois lados, porque depende da SEC para suprir as necessidades da escola e precisa da boa vontade dos professores para tocar os projetos.

Entende que a plenitude da democracia na escola só acontece na hora da eleição do diretor. Depois disso, há uma enorme confusão. Os pais não vêm à escola nem para ver o andamento da vida escolar de seus filhos, quanto mais participar nas questões da vida da escola. Já os professores entendem que, pelo fato da gestão ter que ser democrática, eles têm direito de opinar sobre tudo, confundindo o que é da alçada dos professores e o que é da alçada da direção.

Quando assumiu a direção da Escola, tinha problemas sérios com tráfico de drogas. O traficante atuava como uma espécie de ‘porteiro’ da escola. Ele ficava todo o dia na frente da escola. Gradativamente, conseguiu afastá-lo, instalando câmeras pela escola e cercando o prédio. Mas pode estar havendo uma recorrência. Há uma suspeita de que um aluno está trazendo drogas para a escola.

Pode-se dizer que a atuação deste diretor está mais concentrada no comportamento orientado para tarefa (YUKL, 2004). Seu estilo de liderança pode ser classificado como tipicamente gerencial (LEITHWOOD; DUKE, 1999; EVANS, 2001).

#### **4.3.4 Escola D**

A estrutura organizacional da escola é formada pelo diretor, por três vice-diretores, um para cada turno de funcionamento da escola, e pelo serviço de coordenação pedagógica. A estrutura de apoio administrativo é deficiente (foi a mais precária dentre todas as escolas pesquisadas), o que faz com que o Diretor se dedique prioritariamente a resolver os problemas administrativos da escola, em vez de coordenar o seu plano pedagógico.

A escola tem Círculo de Pais e Mestres – CPM, mas, também aqui a participação é de um pequeno grupo.

A escola não tem grêmios dos estudantes e isto não é uma reivindicação dos alunos.

No passado, a escola manteve uma rádio comunitária, mas foi constrangida a fechá-la por que os traficantes assumiram o seu controle, transformando-a em ponto de divulgação e recrutamento para festas *rave* que organizavam.

Exerce a profissão de professor há 31 anos, sendo que há 19 anos é professor público estadual. Formado em pedagogia séries iniciais, com especialização em psicopedagogia. Ocupa a posição de diretor há 8 anos (3º mandato). Durante o governo Olívio Dutra (1999 - 2002) coordenou na escola a realização da constituinte escolar – movimento organizado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para definição de princípios e diretrizes da educação para a rede estadual de ensino através da participação da comunidade escolar, organizações da sociedade civil e instituições do poder público. Em função dessa atuação, foi convidado por um grupo de professores e pelo movimento popular a se candidatar à

direção da escola, num movimento de oposição ao grupo que então dirigia a escola. Desde então vem sendo reeleito.

Embora tente fazer uma gestão participativa, não consegue, pois a participação de professores, pais e alunos é muito difícil. Durante a constituinte escolar foi maior, mas vem caindo. Estima que apenas 50% dos professores comparecem às reuniões. Quanto aos pais, ele divide em três grupos:

- Os que sempre estão presentes (normalmente são pais de alunos de series iniciais. Como têm medo da violência, eles acompanham seus filhos de perto. Mas, na medida em que os filhos crescem, diminui sua participação;
- Aqueles que só participam mediante certa ‘pressão’. Normalmente só comparecem na entrega do boletim (bimestral);
- Aqueles que só vêm quando são pressionados de forma explícita, como, por exemplo, por Convocação do Conselho Tutelar.

O momento de maior participação dos pais é na eleição da Direção da Escola e do Conselho Tutelar, mas assim mesmo vem diminuindo. A grande alegação para a não participação é que ‘não têm tempo, pois trabalham e não podem vir à escola’. Em sua opinião, a maioria dos pais considera a participação como uma bobagem, pois a preocupação com a educação tem que ser de responsabilidade da escola.

Outro problema que inibe a participação dos pais é a divisão que existe entre os diversos grupos envolvidos com tráfico de drogas na comunidade. Os grupos rivais não podem se encontrar, sob pena de descambar em atos de violência. Assim, antes de qualquer encontro, a direção tem que planejar bem para evitar o encontro de grupos rivais. Mas todos são membros da comunidade e têm filhos na escola e têm direito de participar. Na dúvida, não convida. A escola tem problemas sérios com o tráfico de drogas. Um aluno já foi preso traficando drogas no interior da escola.

O absentismo dos professores é muito grande. É comum faltarem dois ou três professores num turno.

Pode-se dizer que a atuação deste diretor está mais concentrada no comportamento orientado para a tarefa e para o relacionamento (YUKL, 2004). Seu estilo de liderança pode ser classificado como liderança gerencial (LEITHWOOD; DUKE, 1999; EVANS, 2001), com traços bem marcantes de liderança carismática (CONGER, 1989). O sucesso da escola numa zona socialmente conturbada, como é o caso desta

escola, pode ser atribuído ao carisma desse diretor, que consegue neutralizar as pressões do entorno da escola e manter um clima propício ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em seu depoimento, esse diretor afirmou que “no início, os professores novos têm grande dificuldade para se adaptarem ao ambiente da escola, mas, depois, gostam e acabam ficando” (Dir.).

#### **4.3.5 Síntese dos resultados encontrados**

A gestão democrática fixada pela legislação requer que a comunidade escolar (professores, servidores pais e alunos) participe efetivamente nas decisões sobre o funcionamento das escolas. Nas quatro escolas pesquisadas constatou-se que a participação dos pais na gestão praticamente não existe. Quando ela existe, é sempre o mesmo grupo que participa. A grande alegação para a não participação é a falta de tempo devido ao trabalho. Contraditoriamente, os alunos entrevistados, embora reconheçam que a participação é pequena, atribuem a baixa participação dos pais à falta de comunicação adequada entre a direção do colégio e os pais.

Da mesma forma, a participação dos professores deixa a desejar. Também eles alegam não ter tempo, uma vez que boa parte deles é contratada e, por isso, desempenham suas atividades em mais de uma escola.

Também a participação dos alunos não é boa. Das escolas pesquisadas apenas uma tinha grêmio estudantil, mas que não atuava como órgão de representação e reivindicação dos alunos, limitando-se a organizar eventos festivos.

Os diretores, por sua vez, não têm autonomia para decidir sobre o quadro de funcionários, nem sobre recompensas por desempenho. Embora tenham a liberdade para fixar o plano de trabalho pedagógico, muitas vezes ele é atropelado por decisões da SEC, o que comprova a afirmação de Lück (2000) de que a atuação dos diretores é tutelada pelos órgãos centrais.

Tudo isto faz com que a forma de atuação predominante no comportamento dos diretores esteja concentrada no comportamento orientado para a tarefa (YUKL, 2004), com um estilo de liderança predominantemente gerencial (LEITHWOOD; DUKE, 1999). É interessante notar que as escolas localizadas em zona de risco social parecem exigir de sua direção características de liderança carismática

(CONGER, 1989) como forma de neutralizar as pressões do entorno escolar. Este estilo de liderança, talvez, explique as sucessivas reeleições dos diretores dessas escolas.

O exercício da liderança por parte dos professores requer maior liberdade de ação. A coesão com os objetivos educacionais governamentais deve se dar pelo compartilhamento de valores culturais e não pela restrição da liberdade de agir (HARRIS; MUIJS, 2002). Entretanto, esta não é a realidade vivenciada pelas escolas pesquisadas. A rotina burocrática imposta pela SEC faz com que os diretores comportem-se prioritariamente como gestores burocráticos em vez de líderes do processo educacional, sem condições, portanto, de agirem como modeladores da cultura de sua escola, papel esse que lhes caberia, na opinião de Deal e Peterson (2003).

De uma maneira geral, todos os entrevistados demonstraram enorme frustração com a realidade quotidiana que vivenciam, o que permite concluir que a predominância do estilo de liderança gerencial não se dá por escolha dos entrevistados e sim pelas circunstâncias que vivenciam.

Nas escolas localizadas em bairros de classe média, por possuírem melhor estrutura organizacional, há uma clara divisão de papéis no seu funcionamento. O Diretor dedica-se prioritariamente ao relacionamento político institucional (em especial com a SEC), enquanto que o funcionamento cotidiano da escola está sob responsabilidade dos vice-diretores e/ou supervisores.

Já nas escolas localizadas em zona de risco social, problemas decorrentes do absenteísmo de professores, relacionamento aluno – professor, deficiências da estrutura organizacional e relacionamento com o entorno onde a escola está localizada, absorvem a quase totalidade do tempo de suas direções.

Convém lembrar que as entrevistas com os diretores não visava avaliar seu entendimento sobre o fenômeno da liderança. Seu objetivo era obter informações adicionais sobre a realidade da escola e as dificuldades enfrentadas em sua gestão.

#### 4.4 CATEGORIA 4: QUE FATORES SÃO FACILITADORES OU RESTRITIVOS AO EXERCÍCIO DE PAPÉIS DE LIDERANÇA PELOS PROFESSORES E ALUNOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS?

Esta categoria relaciona-se com o objetivo de pesquisa “Que fatores são facilitadores ou restritivos ao exercício de papéis de liderança pelos professores e alunos nas escolas pesquisadas?”. Ele foi projetado para levar o pesquisador a obter informações que lhe permitissem identificar fatores pessoais, do ambiente interno à escola e fatores relacionados com o ambiente externo à escola que facilitam ou restringem o exercício de papéis de liderança por esses dois grupos.

Os entendimentos dos entrevistados foram agrupados em seis temas, apresentados nos Quadros 21 e 22:

Categoria 4 – Fatores que contribuem para o exercício de liderança
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fatores pessoais</li> <li>– Fatores do ambiente interno à escola</li> <li>– Fatores do ambiente externo à escola</li> </ul>

Quadro 21 – Temas relativos a fatores que contribuem para o exercício da liderança

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Categoria 5 – Fatores que restringem o exercício de liderança
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fatores pessoais</li> <li>– Fatores do ambiente interno à escola</li> <li>– Fatores do ambiente externo à escola</li> </ul>

Quadro 22 - Temas relativos a fatores que restringem o exercício da liderança

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Os desdobramentos dos entendimentos chave de cada um desses temas são apresentados nos Quadros 23 a 28 e descritos na seqüência.

#### **4.4.1 Fatores pessoais que contribuem para o exercício da liderança**

O Quadro 23 apresenta os entendimentos chave do tema fatores pessoais que contribuem para o exercício da liderança:

Fatores pessoais que contribuem para o exercício da liderança	
Professores	Alunos



Entendimentos chave:	Entendimentos chave:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Habilidade em se comunicar com os outros</li> <li>– Capacidade do professor adaptar sua forma de trabalhar e agir</li> <li>– Capacidade de trabalhar em equipe e colaborar com os outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Habilidade em se comunicar com os outros</li> <li>– Ser assíduo às aulas</li> <li>– Ser responsável</li> </ul>

Quadro 23 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores pessoais que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A habilidade em se comunicar com os outros foi percebida tanto pelos professores como pelos alunos como um fator pessoal interno importante para o exercício da liderança. Uma vez que um dos papéis do líder é comunicar os objetivos da instituição aos seus liderados, como forma de comprometê-los, “toda liderança acontece através da comunicação de idéias para as mentes dos outros” (GARDNER, 2005, p. 38).

Os professores perceberam também que no desempenho diário de suas atividades eles estão sujeitos a uma série de circunstâncias imprevistas (a necessidade de substituir um colega ausente altera sua programação de trabalho) e até indesejáveis (reação dos alunos contra determinadas práticas ou propostas de trabalho), o que requer grande capacidade de adaptar sua forma de trabalhar e agir. Quanto maior for essa capacidade, mais fácil será o exercício da liderança. O processo de trabalho cooperativo também foi percebido pelos professores entrevistados inquiridos como encorajador de sua liderança. Harris e Muijs (2002) afirmam que a colaboração é o coração da liderança do professor, o qual, para ser eficaz, tem que obter confiança e apoio mútuos.

Já os alunos, além da habilidade em comunicação já mencionada, entendem que devem ser assíduos às aulas, ou seja, estar sempre presente, pois só assim saberão os problemas da turma e poderão encaminhar à direção da escola os pedidos de providências. Também a necessidade de ser responsável foi por eles percebida como facilitando o exercício da liderança.

#### 4.4.2 Fatores do ambiente interno à escola que contribuem para o exercício da liderança

O Quadro abaixo apresenta os entendimentos chave do tema fatores internos à escola que contribuem para o exercício da liderança:

Fatores do ambiente interno à escola que contribuem para o exercício da liderança	
Professores	Alunos
Entendimentos chave:	Entendimentos chave:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aceitação por parte dos alunos</li> <li>– Autonomia e liberdade de cátedra</li> <li>– Comportamento da direção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A determinação de que cada turma tenha um líder</li> <li>– Liberdade para convocar reuniões com a turma</li> <li>– A existência do professor conselheiro da turma</li> </ul>

Quadro 24 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores internos à escola que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Os professores entrevistados reconheceram como fator que mais contribuiu para o seu exercício de liderança a sua aceitação consensual por parte dos alunos. Contribuem para essa aceitação sua capacidade de comunicação, a qualidade das aulas ministradas e sua capacidade de estabelecer uma relação afetiva com os alunos. A qualidade das aulas, por sua vez, está relacionada com sua autonomia pedagógica, associada à não intervenção da direção nas metodologias que cada professor utiliza dentro de sua sala de aula.

No entanto, essa aceitação é colocada em risco pela desvalorização da educação junto aos jovens. Embora em todas as escolas tenha havido referência a essa situação, foi nas Escolas B e D que este fato foi referido mais enfaticamente. Abaixo estão listados alguns depoimentos que confirmam essa situação:

- “Já teve aluno que me disse: estudar para que? Se eu for vender droga ali na esquina eu ganho muito mais” (Prof.);

- “Um aluno meu me disse: o que tu leva um mês para ganhar, eu ganho em um dia” (Prof.);
- “Vou estudar e me formar para ficar que nem a senhora? Me incomodando para ganhar essa merreca que a senhora ganha?”(Prof.)

Houve várias manifestações de professores contrários aos programas de qualidade em educação<sup>8</sup> aos quais as escolas estão sendo ‘aconselhadas’ a aderirem e que estabelecem toda a metodologia de ensino e o respectivo material que cada professor deve usar em suas aulas.

Os alunos, por sua vez, consideraram que a prática de cada turma eleger o seu representante é altamente positiva para o exercício de liderança. No entanto, ela precisa ser complementada com a liberdade para convocar reuniões ou para se ausentar da sala de aula para participar de reuniões. Houve várias reclamações sobre professores que não dão essa liberdade. Também foi referido que algumas escolas mantêm a figura de um professor conselheiro da turma, o qual interage com os líderes de turma e os aconselha em como encaminhar suas dificuldades. A representatividade do professor conselheiro perante a direção da escola muito contribui para o exercício da liderança dos líderes de turma.

#### **4.4.3 Fatores do ambiente externo à escola que contribuem para o exercício da liderança**

O Quadro 25 apresenta os entendimentos chave do tema fatores externos à escola que contribuem para o exercício da liderança:

Fatores do ambiente externo à escola que contribuem para o exercício da liderança	
Professores	Alunos
Entendimentos chave: – Ordenamento jurídico que determina o processo de	Entendimentos chave: Não houve referência a fatores externos à escola que facilitem o exercício de papéis de

<sup>8</sup> Segundo depoimento de um diretor, há três programas em andamento: Acelera Brasil, Alfa e Beto e GEEMPA. Caso a escola não adira a um desses projetos estará sujeita a uma fiscalização mais estrita da Secretaria de Educação.

gestão participativa na escola	liderança por alunos
– Valorização pela comunidade	

Quadro 25 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos que facilitam o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A determinação da LDB que estabelece a gestão participativa e o direito dos professores participarem das instâncias colegiadas de decisão na escola foi visto por todos os professores como um fator extremamente importante para o exercício da liderança. Mas essa determinação precisa ser acompanhada da participação e valorização da comunidade onde a escola está localizada. Houve uma reclamação generalizada quanto ao comportamento dos pais. Segundo os professores entrevistados, os pais:

- Abdicaram da responsabilidade de educarem seus filhos, transferindo essa responsabilidade para a escola;
- Não têm tempo disponível para participar do processo de gestão democrática.

#### 4.4.4 Fatores pessoais que restringem o exercício da liderança

Embora os professores entrevistados reconhecessem que o exercício da liderança é da natureza de sua atividade, também houve uma percepção de que há fatores que restringem esse exercício.

O Quadro abaixo apresenta os entendimentos chave do tema fatores pessoais que restringem o exercício da liderança:

Fatores pessoais que contribuem para o exercício da liderança	
Professores	Alunos
Entendimentos chave:	Entendimentos chave:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medo de se expor e de assumir papéis de liderança</li> <li>– Medo das ameaças e violências de alunos ou de seus pais</li> <li>– Falta de experiência e ausência de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Timidez</li> <li>– Medo de se expor</li> </ul>

teóricos sobre liderança	
--------------------------	--

Quadro 26 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores pessoais que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O difícil momento político que as escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul estão vivenciando em função da queda de braço entre o Governo Estado e o Sindicato dos Professores e as reformas que estão sendo implantadas de cima para baixo, sem discussão com a comunidade escolar, têm gerado intranquilidades entre os professores. Isto é agravado pelo fato de que há uma estimativa que em torno de 40% do quadro de professores é contratado através de contrato emergencial e pode ter seu vínculo rescindido a qualquer momento. Esta situação tem provocado em muito professores o medo de se expor e com isso de assumir papéis de liderança. O próprio pesquisador constatou esse medo: alguns professores desistiram de participar das entrevistas quando souberam que seriam gravadas.

Outro grande restritivo ao exercício da liderança é a violência nas escolas. As ameaças explícitas (“aqui tu é a minha professora, mas lá fora tu não és nada minha, então nós nos acertamos”) ou veladas (“tu tens carro, professor?” ou “a senhora não tem medo de pegar o ônibus à noite?”) tem levado muitos professores a terem medo de se expor e com isso abdicam do exercício de papéis de liderança, limitando-se apenas a transferir os conhecimentos previstos para sua disciplina.

Por último, outro comentário foi quanto à ausência de formação teórica, tanto na universidade como nos programas de treinamento e atualização, do tema liderança. A universidade também não ensina como dar aula em comunidades carentes. Respostas indicaram que o desenvolvimento de liderança de professores ocorre em uma base informal e através da experiência na prática profissional mais do que através de um processo formal. Uma série de comentários apoiou estas suposições: “na universidade a gente não estuda isso. A gente aprende na marra”. (Prof.); “não existe um plano formal de preparação das lideranças. A gente termina aprendendo através da prática diária” (Prof.); “as faculdades não estão preparando seus alunos para darem aula. Muitos fazem cursos à distância e cursos a distância não preparam ninguém para dar aula” (Dir.); “o Estado faz uma violência quando coloca em sala de aula um professor totalmente despreparado para dar aula” (Dir.).

As respostas, no entanto, não especificaram as experiências particulares que são mais significativas para o desenvolvimento de liderança.

#### 4.4.5 Fatores do ambiente interno à escola que restringem o exercício da liderança

Fatores do ambiente interno à escola que restringem o exercício da liderança	
Professores	Alunos
Entendimentos chave: – Comportamento dos alunos – Comportamento da direção – Quantidade de alunos por turma	Entendimentos chave: – Autoritarismo dos professores

Quadro 27 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Um fator constante no depoimento dos professores foi a reclamação quanto ao comportamento dos alunos. Segundo eles, no passado essa relação era respeitosa. Hoje há uma deterioração dessa relação. Não há mais respeito pela figura do professor, tanto pelo aluno como pelos pais. Os alunos são mais grosseiros e rudes em sua relação com os professores. A ausência de limites comportamentais dos alunos reduz a disposição dos professores de manter uma relação mais produtiva com os alunos.

Além disso, o exercício da liderança pelos professores pode ser ameaçado pela liderança informal de certos alunos. Essas lideranças informais em sala de aula muitas vezes se opõem intencionalmente à autoridade do professor, neutralizando a possibilidade de exercer liderança.

Um terceiro limitador é a quantidade de alunos por turma. Segundo um depoente, quando juntam duas ou três turmas, o que é frequente, “não há como manter a ordem, se não gritando” (Prof.). Por outro lado, nas entrevistas com os alunos, o que os incomoda mais e os leva a

desrespeitá-lo, é o professor autoritário, que tenta se impor através do grito.

O único fator citado pelos alunos como restritivo ao seu exercício de papéis de liderança foi o autoritarismo do professor, que os impedem de realizar reuniões com seus colegas ou de sair durante a aula para encaminhar demandas dos colegas.

#### 4.4.6 Fatores do ambiente externo à escola que restringem o exercício da liderança

Fatores do ambiente externo à escola que restringem o exercício da liderança	
Professores	Alunos
Entendimentos chave: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Descaso da família com a educação dos filhos</li> <li>– Ordenamento jurídico que protege o aluno (Conselho Tutelar, Estatuto do Menor, etc.)</li> <li>– Desvalorização do trabalho do professor</li> <li>– Desvalorização da educação como fator de ascensão social</li> <li>– Imposições da Secretaria da Educação</li> </ul>	Entendimentos chave: <p>Não houve referência a fatores externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança por alunos</p>

Quadro 28 – Dados relativos aos entendimentos chave sobre fatores externos à escola que restringem o exercício de papéis de liderança por professores e alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O fator mais referenciado pelos professores como restritivo ao seu exercício de papéis de liderança é o descaso dos pais com a educação de seus filhos. Como já foi referenciado, há uma crença entre os professores de que houve uma terceirização dessa responsabilidade. Como os pais não acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos, a cobrança pelo desempenho sobra exclusivamente para o

professor, o que termina contribuindo para o aumento do conflito em sala de aula.

Outro grande fator referenciado pelos professores em todas as escolas é quanto ao ordenamento jurídico que protege o menor. Na opinião dos entrevistados, o Estatuto do Menor só deu a ele direitos e nenhuma obrigação, neutralizando, assim, a autoridade do professor. Vários professores referiram-se ao fato de que os alunos conhecem de cor o Estatuto e freqüentemente ameaçam os professores de apelar a esse código.

Outros três fatores também bastante citados, mas com menor freqüência do que os dois anteriores, foram desvalorização do trabalho do professor, a desvalorização da educação como fator de ascensão social e as imposições da Secretaria da Educação, os quais já foram abordados anteriormente.

Pelo lado dos alunos, não houve referência a fatores externos à escola que restringem seu exercício de papéis de liderança.

A identificação de vários fatores que favorecem ou restringem o exercício da liderança pelos entrevistados, em especial pelos professores, mostra claramente que a liderança é um fenômeno social, ou seja, os processos de influência ocorrem no contexto do grupo (BASS, 1990; YUKL, 2006; NORTHOUSE, 2004).

#### **4.4.7 Síntese dos resultados encontrados**

##### **– Visão dos professores**

O fator do ambiente interno da escola considerado como mais importante pelos professores para que possam exercer liderança foi a aceitação por parte dos alunos. Quanto ao fator do ambiente externo à escola que mais facilita o exercício de papéis de liderança, foi considerado o ordenamento jurídico que determina a gestão participativa da escola. Apesar dessa compreensão, segundo os diretores entrevistados, boa parte dos professores não comparece às reuniões e não participa das decisões do cotidiano da escola.

A alegação para essa baixa participação é a falta de horário disponível para participar nas reuniões e desinteresse da maioria dos professores. Na opinião dos entrevistados, contribuem para esse desinteresse:



- Imposição de calendário de atividades pela SEC, o que reduz o tempo disponível para participar das decisões;
- Imposição unilateral pela SEC de alterações em seus planos de trabalho (eles se reúnem, discutem com a comunidade, e a SEC altera);
- Carga horária cumprida em mais de uma escola (houve professor entrevistado que trabalhava em três escolas), o que não permite participar de reuniões, pois tão logo termina a aula tem que se deslocar para outra escola;
- Falta de perspectiva de carreira;
- Rotatividade dos professores.
- O desânimo entre os professores com as reformas que estão sendo conduzidas pela SEC, que está gerando insegurança entre os professores.

Quanto aos fatores restritivos ao exercício de liderança pelos professores, foram relacionados:

- O medo, seja de se expor, seja das ameaças dos alunos;
- Comportamento dos alunos;
- Descaso da família com a educação de seus filhos;
- E o ordenamento jurídico de proteção ao menor.

A necessidade de estabelecer vínculo afetivo com os alunos foi ressaltada por vários professores das diferentes escolas participantes, mas especialmente por aqueles das duas escolas localizadas em área de risco social. No entanto, isto não foi relacionado ao exercício da liderança e sim como uma forma de manter um clima adequado em sala de aula. Essa idéia é coerente com a visão da literatura, pois os líderes que as pessoas querem seguir são aqueles pelos quais elas têm uma afeição genuína (KOUZES; POSNER, 2007).

#### – **Visão dos alunos**

Pelos alunos, a determinação de que cada turma eleja o seu líder foi visto como o fator do ambiente interno que mais contribui para o exercício da liderança. Entendem, no entanto, que ela precisa ser complementada com a liberdade para convocar reuniões e de se ausentar da sala de aula para participar dessas reuniões. Como não há essa

liberdade, eles indicaram o autoritarismo dos professores como o fator que mais restringe sua possibilidade de exercerem liderança.

Também os alunos citaram o medo como um fator restritivo ao exercício da liderança, mas mais no sentido de evitar ser ridicularizado por seus colegas.

Embora não mencionado como fator contributivo ou restritivo ao seu exercício de papéis de liderança, ficou bem claro nas entrevistas com os alunos que os professores que eles respeitam como líderes são aqueles que conseguem estabelecer uma relação afetiva e respeitosa com eles. Durante as entrevistas, unanimemente, os alunos relataram que há professores que os ridicularizam, que os ignoram ou maltratam verbalmente e, por isso, os desrespeitam. Novamente, temos aí mais uma possível explicação para os conflitos na sala de aula que frequentemente são noticiados pela imprensa.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo tem por finalidade apresentar a constatação quanto a pergunta de pesquisa e outros achados deste estudo, que não estavam previstos nos objetivos específicos, indicar as suas contribuições, bem como sugerir possíveis direcionamentos para futuras pesquisas.

### 5.1 CONSIDERAÇÕES QUANTO À PERGUNTA DE PESQUISA

Embora entendam que faz parte as atividades de um professor exercer papéis de liderança na sua relação com os alunos, os professores perceberam a liderança como emanada principalmente da ocupação de um cargo ou posição de liderança, refletindo, assim, elementos da estrutura hierárquica.

Para seu exercício, o professor deve ter competências de comunicação, de organização, experiência e competência técnica. Essa capacidade de liderar é influenciada positivamente, principalmente, pelas características pessoais do professor que lhe permitem estabelecer uma relação afetiva com os alunos e pela qualidade das aulas que ministra, a qual, por sua vez, é influenciada pela habilidade em se comunicar com os outros e pela capacidade de adaptar sua forma de trabalhar e agir.

Na sua relação com os alunos, a visão idealizada pelos professores baseia-se no modelo instrucional (BLASÉ; BLASÉ, 1988), acompanhado de uma relação social. Esta compreensão está de acordo com as conclusões do estudo da NCSL, que afirma que a “liderança escolar precisa ser instrucionalmente focada” (2001, p. 10). Quanto à sua relação com os demais professores, ela é percebida como tendo que ser colaborativa.

O exercício da liderança instrucional é vista pelos professores como um grande desafio, uma vez que eles enfrentam uma série de problemas para mobilizar a atenção e promover a aprendizagem dos alunos. Os principais problemas são: o desrespeito à figura do professor, a desvalorização do ensino; a falta de acompanhamento dos pais, o tamanho das turmas e a falta de infraestrutura adequada (laboratórios, materiais etc.). Esta postura dos professores diverge de uma postura participativa, eixo da idéia da gestão democrática na escola.

Por parte dos alunos, por sua vez, têm, como modelo idealizado de liderança, a liderança servidora (GREENLEAF, 1998). Coerentes com sua condição de eleitos pelos colegas, assumem que os papéis de liderança que exercem têm caráter transitório. Vêem no comportamento autoritário dos professores a principal restrição ao seu exercício de liderança.

Já na relação professor-aluno, valorizaram sobremaneira a relação social. O professor valorizado não é aquele que só ensina bem, mas sim aquele que além de ensinar bem, é capaz de manter uma relação social adequada com os alunos. Nesse sentido, o estilo de liderança instrucional, visto pela maioria dos professores como o modelo ideal, pode dificultar esse relacionamento porque se centra principalmente nas atividades desenvolvidas em sala de aula (LEITHWOOD, 1994).

Comparando as duas idealizações, percebe-se que não há um modelo único de liderança que seja compartilhado por professores e alunos.

Nas suposições teóricas do imaginário dos professores entrevistados prevaleceu a noção convencional de liderança, embora as pesquisas demonstrem que o desempenho dos alunos é mais susceptível de melhoria quando a liderança é distribuída entre toda a comunidade escolar (MITCHELL; SACKNEY, 2000; HARRIS; MUIJS, 2002; SPILLANE, HALVERSO; DIAMOND, 2004).

No entanto, os conceitos de liderança da liderança distribuída (GRONN, 2000; LEITHWOOD; RIEHL, 2003; SPILLANE, 2006) e da liderança transformacional (LEITHWOOD; JANTZI, 1990; LEITHWOOD *et al.*, 1999) não foram encontradas nas escolas pesquisadas. Como foi visto, há uma diferença fundamental entre os princípios da liderança distribuída e a realidade da liderança nas escolas pesquisadas. Da mesma forma, nas salas de aula das escolas deste estudo, a interação professor-aluno não enfatiza a visão de construção de objetivos comuns. Isso tampouco é cobrado pelos alunos. Os professores têm um plano de aula e um conteúdo a ministrar e esta é a sua preocupação. Dessa forma, as características pessoais do professor são consideradas mais importantes do que sua capacidade de criar visões compartilhadas (aliás, nas entrevistas, tanto com professores, como com alunos, não houve qualquer menção ao papel do líder como criador / estimulador de uma visão compartilhada).

Somente a dimensão carismática do modelo de liderança transformacional parece ser relevante para a forma de liderança que é valorizada pelos alunos nas quatro escolas (isso pode até ser explicado pelo recurso à teoria dos traços da liderança, muito valorizada como atributo da liderança nos depoimentos.). Na opinião dos alunos, são as

qualidades pessoais do professor o que mais importa no contexto escolar.

A noção convencional de liderança expressada pelos professores não chega a surpreender uma vez que ela é perfeitamente adequada aos traços de autoritarismo da cultura brasileira (FREITAS, 1994; HOFSTEDE, 2001). Em uma sociedade hierarquizada como a nossa, a liderança distribuída não consegue ter a mesma intensidade que teria se a sociedade fosse mais participativa (KNIGHT; TROWLER, 2001; BRYANT, 2003). Harris e Muijs (2002), revisando pesquisas internacionais sobre liderança de professores, só encontraram boas evidências quanto à noção de liderança distribuída nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá e Austrália.

## 5.2 OUTRAS CONSTATAÇÕES

Dos dados desta investigação emergiram outros aspectos não previstos nos objetivos específicos, como:

### 5.2.1 Gestão democrática

Conforme foi descrito na revisão bibliográfica, há uma legislação que estabelece um processo de gestão democrática na escola, há um discurso que valoriza a democracia, mas, na prática, ela inexistente. O modelo de gestão constatado nas escolas públicas pesquisadas continua a ser aquele onde o diretor exerce um papel tutelado, que limita sua atuação a de ser um repassador de informações e controlador do fazer escolar, de acordo com as normas e orientações estabelecidas pela Secretaria da Educação.

O estabelecimento de um sistema democrático de gestão implica em transferir responsabilidades dos governos municipais, estaduais e federal para a comunidade onde a escola está inserida e mobilizar os pais, professores e alunos para assumirem suas responsabilidades nesse processo.

Na prática, isto não acontece e a democracia transforma-se em mera retórica discursiva. Como ocorre com frequência em nossa sociedade, há uma enorme distância entre a retórica oficial e a prática concreta.

No cotidiano, uma maior participação é limitada pelos seguintes motivos:

- Desinteresse dos governos em dar autonomia efetiva à gestão da escola;
- Baixa aderência dos professores, provocada pelo absenteísmo e pela falta de tempo. Como um grande número é de professores contratados, há a necessidade de completarem sua carga de trabalho em dois ou três locais, muitas vezes distantes geograficamente;
- Desinteresse da maioria dos pais. Não têm tempo, pois precisam trabalhar e porque consideram que os problemas da escola são de responsabilidade do Estado. O grupo que participa é pequeno e é sempre o mesmo;
- Não valorização, pelos pais, da participação nas instâncias coletivas;
- Imposição de diretrizes administrativas às escolas pela Secretaria de Educação, as quais muitas vezes contradizem ou desautorizam decisões do colegiado da escola.

Coerente com os valores culturais que caracterizam nossa sociedade, onde a centralização de poder por quem detém autoridade e a proliferação de regulamentações e de controles formalizados é uma constante (FREITAS, 1991), a prática gestorial nas escolas continua com uma tendência fortemente centralizadora e burocrática, com uma interferência muito grande da Secretaria da Educação no funcionamento do seu cotidiano. As especificidades de cada contexto e de cada escola são, muitas vezes, desconsideradas, sendo adotadas normas legais e procedimentos administrativos uniformes.

Qualquer alteração nessa realidade passa necessariamente por uma profunda mudança cultural que faça com que a comunidade chame para si essa responsabilidade.

Além disso, para uma efetiva democratização da gestão, a Secretaria da Educação precisa ver o objetivo de seu trabalho como consistindo em resolver as necessidades dos membros da comunidade escolar, mais do que dizer-lhes o que fazer e como fazer. A gestão democrática da escola requer que a liderança seja participativa. Sua ocorrência, por sua vez, exige o empoderamento da comunidade escolar (OSWALD, 1995).

Enquanto isso não ocorrer, os gestores escolares podem identificar-se com a descrição de Evans (1995, p. 36) referindo-se ao perfil demandado para um diretor eficaz da escola do século 21:

Exige-se que ele seja um fazedor de milagres, que consiga fazer mais com menos, pacificar grupos rivais, tenha capacidade de suportar críticas usuais, tolerar baixos níveis de apoio, processar grandes volumes de papel e de trabalhar em dobro. Ele ou ela terá carta branca para inovar, mas não poderá gastar muito dinheiro, nem substituir todo o pessoal, nem, tampouco, perturbar qualquer eleitor.

### **5.2.2 Sentimento de ambiguidade dos professores**

Durante as entrevistas ficou patente o desgosto dos professores com suas condições para exercício de sua profissão. Referiram-se, sistematicamente, às más condições salariais e materiais e também às reformas que a SEC está implantando.

Por outro lado, não querem abandonar a carreira de professor; uns porque já investiram certo tempo de sua vida e não se sentem tão jovens para iniciar nova carreira, outros porque gostam da profissão. Dois dos entrevistados fizeram novo concurso, após terem se aposentado como professor, e, um terceiro, assim se referiu:

“Eu vivo um conflito interno. Eu gosto de dar aula, eu gosto de me sentir como uma espécie de luz no fim do túnel. Mas quando eu esbarro nas minhas dificuldades salariais e de estrutura, eu me vejo no dilema de abandonar o magistério ou ter uma segunda profissão para fazer complemento de renda. Eu gosto de dar aula, mas é penoso”

Manifestaram também uma exaustão emocional (dois professores, de escolas distintas, choraram durante as entrevistas) gerada tanto pelos fatores acima, como pelo comportamento sem limites dos alunos.

No passado, a escola era um território respeitado pela sociedade. O professor era uma figura admirada e sua autoridade reconhecida. Hoje, no denominado ‘tempos líquidos’ (BAUMAN, 2001) esses valores se deterioraram, sem que novos valores tenham sido moldados em seu lugar.

A família idealizada pelos professores não existe mais. O tipo clássico de organização familiar com pai, mãe, e filhos cedeu lugar para formas heterogêneas de como as pessoas costumam se agrupar sob um



mesmo teto. Não há mais uma única forma, mas múltiplas, fruto das transformações sociais e culturais pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas. No entanto, os professores parecem não ter consciência dessa situação e atribuem à família a origem de muitas dificuldades que vivenciam em sua ação, sentindo-se, freqüentemente, desacreditados ou desvalorizados por ela.

### **5.2.3 A violência presente na relação professor - aluno**

Embora não fosse objetivo desta pesquisa estudar a questão da violência na escola, esse tema foi onipresente nos depoimentos de professores e alunos. A violência nas escolas não é um fato novo. Sua ocorrência, no entanto, vem aumentando, a ponto de preocupar vários países, entre os quais a Brasil (ABRAMOVAY; RUA, 2002). No passado, a violência era primazia dos professores. Era comum o uso de práticas pedagógicas que incluíam castigos corporais (“com sangue a letra entra”). Hoje, ela generalizou-se, estando presente tanto no seu aspecto macro (violência contra a escola, como vandalismo, roubos, pichações, etc.) como micro (a que se dá nas relações interpessoais entre professores e alunos e alunos e alunos).

Os professores entrevistados demonstraram sentir-se desrespeitados pelo comportamento de escárnio e de afronta dos alunos. Foram relatados casos de professores que pediram transferência de escola porque não conseguiam controlar o comportamento dos alunos em sala de aula, foram relatados também casos de ameaças explícitas e ameaças sub-reptícias. Uma professora entrevistada afirmou que renunciou a condição de vice-diretora por causa dessas ameaças.

Contudo, nas entrevistas apareceu outro lado dessa violência na qual a vítima é o aluno e que não aparece na mídia e nem tem preocupado tanto os pesquisadores, que têm privilegiado a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Com raríssimas exceções ela é física. Na maior parte das vezes ela é uma violência simbólica (psicológica e intelectual). É aquela que humilha, que agride a dignidade do aluno; que não se preocupa com seu aprendizado; que decorre do uso de técnicas didáticas atrasadas, que tornam as aulas maçantes e desinteressantes.

Os alunos entrevistados se sentiam humilhados pelo autoritarismo dos professores, com a desatenção pelo seu aprendizado de professores

mais preocupados em cumprir o programa do que em ensinar. Como reação, eles desrespeitam os professores que assim procedem. Isto foi explicitamente reconhecido por alguns dos alunos entrevistados. Despreparados para enfrentar a reação dos alunos, os professores tentam se impor gritando, o que reforça o comportamento dos alunos, gerando um círculo vicioso e provocando um clima de tensão dentro da sala de aula, o qual o professor não sabe resolver.

O que chamou a atenção deste pesquisador foi o fato de que nenhum professor participante da pesquisa se implicou nesse problema. Os únicos responsáveis citados foram os próprios alunos ou então suas famílias.

Na opinião de Whitted e Dupper (2008), a violência com os alunos por parte do professor pode ser mais onipresente do que se pensava anteriormente. Na mesma linha, Hyman e Perone (1998) afirmam que:

... há um lado da violência escolar que recebe relativamente pouca atenção. A vitimização de alunos por professores, administradores e outros funcionários da escola, freqüentemente sob a rubrica de medidas disciplinares, é raramente reconhecida por seu potencial para contribuir para o mau comportamento, a alienação e a agressão por parte dos alunos.

O tema é importante e delicado e tem recebido pouca atenção acadêmica. Por isso, merece ser melhor investigado para se aumentar sua compreensão. Debarbieux (2004) constatou que há uma insuficiência de estatísticas oficiais confiáveis sobre a violência nas escolas e recomenda o abandono do monismo metodológico, centrado em pesquisas quantitativas, e o desenvolvimento de estudos etnográficos para se poder ter acesso aos problemas referentes à chantagem exercida por certos professores sobre os estudantes.

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

O valor deste estudo está na contribuição que dá para melhorar o entendimento sobre os desafios para o exercício de liderança em escolas públicas. As pesquisas prévias sobre liderança na escola no Brasil não indicam qual a compreensão que existe por parte dos professores sobre o

fenômeno da liderança, tampouco abrangem os fatores que oportunizam ou limitam o seu exercício.

Além do mais, este estudo contribuiu para consolidar uma vasta literatura sobre liderança na educação e escolas eficazes, colocando-a à disposição do público não familiarizado com essas teorias.

Seus resultados têm, também, contribuições para os encarregados de formular planos de desenvolvimento profissional de professores e diretores de escolas. Os relatos dos entrevistados confirmam seu despreparo. Feldens (1998, p. 130) reforça esta constatação ao afirmar que os programas de formação de educadores:

têm tido como resultado um professor despreparado, desarmado para lidar e trabalhar com a irredutível heterogeneidade das classes, a diversidade de estágios de desenvolvimento, de atitudes, personalidades, de heranças e vivências culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades.

A superação desse despreparo passa pela revisão do currículo de formação de professores, com a inclusão de temas como gestão escolar, liderança, gestão de conflito e negociação. No entanto, de nada adiantará se esses conteúdos forem elaborados a partir de modismos importados de outras realidades sociais ou então meramente teóricos, concebidos por profissionais que jamais estiveram em sala de aula. Eles precisam contemplar vivências reais, calcadas na realidade social brasileira.

Por último, este estudo traz também contribuições para os próprios profissionais da educação. A visão que os alunos têm sobre a maneira como os professores desempenham seus papéis de liderança deve encorajá-los a examinar suas práticas no cotidiano da escola.

#### 5.4 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Como recomendação, novos estudos podem ser desenvolvidos contemplando, entre outros, os seguintes temas:

- Como as crenças e valores subjacentes à cultura das escolas interferem na visão e no desempenho do papel de líder. Estudos internacionais freqüentemente concluem que liderança participativa é a estratégia preferida para alcançar a melhoria da

escola. Será que na realidade brasileira esse modelo efetivamente produz melhores resultados?

- A literatura internacional enfatiza o impacto da liderança no desempenho escolar. Qual é o padrão de liderança nas escolas brasileiras com melhor desempenho no SAEB? Será esse padrão diferente do experimentado em outras escolas? Haverá correlação desses resultados com os estilos apregoados na literatura internacional? Será que diferentes estilos de liderança produzem diferentes resultados no desempenho escolar?
- Qual a jornada pessoal dos diretores de escolas, em especial as localizadas em áreas de risco social?
- A questão da violência na escola. Embora não seja um tema novo, sua ocorrência tem aumentando significativamente, sendo objeto de manchetes quase diárias na imprensa brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **A violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

AFONSO, Ana Paula. **Comunidades de aprendizagem**: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação “Challenges 2001”. Braga: Universidade do Minho, p. 427-432, 2001.

AGASHAE, Zoë; BRATTON, John. Leader-follower dynamics: developing a learning environment. **Journal of Workplace Learning**, v. 13 n. 3, p. 89-102, 2001.

AINLEY, Mary; FRYDENBERG, Erica; RUSSELL, Jean. **Schooling issues digest**: student motivation and engagement. 2 Disponível em: [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/schooling\\_issues\\_digest\\_motivation\\_engagement.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm). Acessado em 31 jan 2008.

AKTOUF, Omar. O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANLAT, Jean-François (coord.). **O indivíduo na organização**, v. 2: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

AKTOUF, Omar. A administração da excelência: da deificação do dirigente à reificação. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELLOS, João Gualberto. **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ALLISON, Graham. **Essence of decision**: explaining the cuban missile crisis. Boston: Little Brown, 1971.

ALLIX, Nicholas M. Transformational Leadership: Democratic or Despotic? **Educational Management and Administration**, n.28, v.1, p. 7–20, 2000.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22 nº 2, p. 435-473, mai-ago, 2007.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP, Papirus, 2001.

ALVESSON, Mats; SVENINGSSON, Stefan. Good visions, bad micro-management and ugly ambiguity: contradictions of (non-) leadership in a knowledge-intensive organization. **Organization Studies**, v. 24, nº 6, p. 961–988, 2003.

ALVESSON, Mats; SVENINGSSON, Stefan. The great disappearing act: difficulties in doing “leadership”. **The Leadership Quarterly**, v. 14, issue 3, p. 359–381, 2003.

ANSOFF, H. Igor. **Administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1988

ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p.36-45, jan 1979.

AVOLIO, Bruce. **Full Leadership development: building the vital forces in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1999

AYAS, Karen; ZENUIK, Nick. Project-based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners. **Management Learning**, vol. 32, no. 1, p. 61–76, 2001.

BARKER, Richard. The nature of leadership. **Human Relations**, v. 54, issue 4, p. 469-494, 2001.

BARROS, Betania. T. e PRATES, Marco Aurélio P. **O estilo brasileiro de administrar**. São Paulo: Atlas, 1996.

BARTH, Roland S. Teacher leader. **Phi Delta Kappan**, v. 82, issue 6, p. 443-449, 2001.

BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York, NY: Free Press, 1985.

BASS, Bernard. The future of leadership in learning organizations. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 7, n. 3, p.18-40, 2000.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce. J. Developing transformational leadership: 1992 and beyond. **Journal of European Industrial Training**, v. 14, issue 5, 21-27, 1990.

BASS, Bernard M.; STOGDILL, Ralph M. **Bass & Stogdill's Handbook of Leadership**. 3.ed. New York: Free Press, 1990.

BASS, Bernard; AVOLIO, Bruce. **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994.

BATISTA, Analía S., CODO, Wanderley. A centralidade de gestão. In: CODO, Wanderley, (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.183-189.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEARE, Hedley; CALDWELL, Brian; MILLIKAN, Ross . **Creating an excellent school**: some new management techniques. London: Routledge, 1989.

BEDEIAN, Arthur G.; HUNT, James G. Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. **The Leadership Quarterly**, v. 17, issue 2, p. 190–205, 2006.

BEGLEY, P.; JOHANSSON, O. (eds.). **The ethical dimensions of school leadership**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 2003.

BENNETT, Nigel; WISE, Christine; WOODS, Philip; HARVEY, Janet A. **Distributed leadership**. National College for School Leadership NCSL, Spring 2003.

BENNETT, William; FINN, Chester; CRIBB, John. **The Educated Child**. A parent's guide from preschool through eighth grade. New York: The Free Press, 1999.

BENNIS, Warren; NANNUS, Burt. **Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1988.

BERGAMINI, Cecília. **Diferenças básicas entre líderes e gerentes**. Relatório de Pesquisa nº 17, EAESP/FGV/NPP, p. 1-68, 2000.

BERSON, Yair; NEMANICH, Louise A.; WALDMAN, David A.; GALVIN, Benjamin M.; KELLER, Robert T. Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. **The Leadership Quarterly**, v. 17, issue 6, p. 577-594, 2006.

BLAKE, Robert R.; MOUTON, Jane S. **O novo grid gerencial**. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

BLASE, Jo; BLASE, Joseph. **Handbook of instructional leadership**. How really good principals promote teaching and learning. California: Corwin Press, 1998.

BLUMEN, Jean L. **The allure of toxic leaders**. New York: Oxford University Press, 2005.

BLAU, Peter M.; SCOTT, W. Richard. **Organizações formais: uma abordagem comparativa**. São Paulo: Atlas, 1979.

BOAVENTURA JR., Márcio, PAULINO, Bárbara O.; PEREIRA, Marcelo R. O discurso da competência como fator de desautorização docente. In: formação de profissionais e a criança-sujeito, 7, 2008, São Paulo. **Proceedings online...** disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MS](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MS)



[C0000000032008000100055&lng=en&nrm=abn](http://C0000000032008000100055&lng=en&nrm=abn) acessado em 19 jan 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLDEN, Richard; GOSLING, Jonathan; MARTURANO, Antonio; DENNISON, Paul. **A review of leadership theory and competency frameworks**. Exeter (UK): Centre for Leadership Studies, University of Exeter, 2003.

BOLDEN, Richard; PETROV, Georgy; GOSLING, Jonathan. **Distributed leadership in higher education**: rhetoric and reality. Exeter (UK): Centre for Leadership Studies, University of Exeter, p. 1-27, 2008.

BOLLINGER, Daniel; HOFSTEDE, Geert. **Les differences culturelles dans le management**. Paris: Editions d'Organisation, 1987.

BOLMAN, Lee; DEAL, Terrence. **Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership** San Francisco: Jossey Bass, 1997.

BOMMER, William H.; RUBIN, Robert S.; BALDWIN, Timothy T. "Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behavior", **The Leadership Quarterly**, vol. 15, n. 2, p. 195-210, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na gestão da educação: algumas reflexões. Brasília. **Caderno Linhas Críticas**, nº 2, p. 14-19, jul 1996.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-176.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Democracy and public management reform**. Oxford: University Press, 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Versão de 11 de setembro de

2008. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.Passos.Reforma.Gerencial.pdf> Acessado em 20 de setembro de 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRYANT, Miles. Cross-cultural perspectives on school leadership: lessons from Native American Interviews. In: BENNETT, Nigel; CRAWFORD, Megan; CARTWRIGHT, Marion (eds.) **Effective Educational Leadership**, 2003, p.216–228.

BRYMAN, Alan. Liderança na organização. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais**, v. 3. São Paulo: Atlas, 2004.

BRYMAN, Alan. **Effective leadership in higher education**. London: Leadership Foundation for Higher Education, June 2007.

BRYTTING, Tomas; TROLLESTAD, Claes. Managerial Thinking on Value-Based Management. **International Journal of Value-Based Management**, vol. 13, p.55–77, 2000.

BURNS, James M. **Leadership**. New York: Harper & Row, 1978.

BUSH, Tony. **Theories of educational leadership and management**. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage, 2003.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. **School leadership**: concepts and evidence. Nottingham: National College for School Leadership – NCSL, spring 2003.

CACIOPPE, Ron. Leadership moment by moment! **Leadership & Organization Development Journal**, v.18, n.7 p. 335–345, 1997.

CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CASTELLS, Manuel. **Internet y la sociedad red**. Disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/hm/pdf/106.pdf> Acesso em 18 jun 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira**: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CAVEDON, Neusa. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992.

CHANLAT, Jean-François. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François; TORRES, Ofelia L. S. **O indivíduo na organização** [v. 1] 2ed. São Paulo: Atlas, 1993.

CHANLAT, Jean-François. **Ciências sociais e management**. São Paulo: Atlas, 1999.

CHRISTIE, Pam; LINGARD, Bob. **Capturing complexity in educational leadership**. Seattle: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2001.

CICCHINELLI, Lou; DEAN, Ceri; GALVIN, Mike; GOODWIN, Bryan; PARSLEY, Danette. **Success in sight: a comprehensive approach to school improvement**. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), 2006.

COAD, Alan. Not everything is black and white for falling dominoes. **Leadership and Organisation Development Journal**, vol. 21, n. 6, 2000, p. 311–318.

COLEMAN, James; CAMPBELL, Ernest; HOBSON, Carol; MCPARTLAND, James; MOOD, Alexander; WEINFELD, Frederic; YORK, Robert. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966.

COLLINS, James. **Empresas Feitas para Vencer**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

COLLINS, James; PORRAS, Jerry. **Feitas para durar**: práticas bem sucedidas de empresas visionárias. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CONGER, Jay. **The Charismatic Leader**: behind the mystique of exceptional leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

CONGER, Jay A. Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. **The Leadership Quarterly**. v. 9, n. 1, 1998, p. 107 - 121.

CONGER, Jay; KANUNGO, Rabindra. **Charismatic leadership in organizations**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

COPLAND, Michael. Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 25, n.4, 2003, p. 375-395.

COSTA, Jorge A. **Imagens organizacionais da escola**. 3<sup>ed</sup>. Lisboa: Edições ASA, 2003.

COVEY, Stephen. **Os setes hábitos das pessoas altamente eficazes**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COVEY, Stephen. Três funções do líder no novo paradigma. In: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall; BECKHARD, Richard. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

COVEY, Stephen. **O 8º hábito**: da eficácia à grandeza. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CRESWELL, John. **Research design**: qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage, 1994.

CROSS, Patricia. Why learning communities? Why now? **About Campus**, v.3, n.3, Jul- Aug 1998, p4-11.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo; SUCENA, Luiz Fernando. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS -

ABEP, 4 a 8 de novembro de 2002, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto, 2002.

CUBAN, Larry. **The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools**. Albany, NY, State University of New York Press, 1988.

DAFT, Richard L.; LANE, Patricia G. **La experiencia del liderazgo**. 3ª ed. México: Thomson / Cengage Learning Editores, 2006.

DARESH, John. Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, **International Journal of Educational Research**, v. 29, n. 4, 1998, 323–333.

DAY, Christopher; HALL, Carol; WHITAKER, Patrick. **Developing leadership in primary schools**. London: Paul Chapman, 1998.

DAY, Christopher; HARRIS, Alma; HADFIELD, Mark; TOLLEY, Harry; BERESFORD, John. **Leading Schools in Times of Change**. Buckingham: Open University Press, 2000.

DEAL, Terrence; KENNEDY, Allan. **Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life**. New York: Perseus Books, 2000.

DEAL, Terrence; PETERSON, Kent. **Shaping school culture: the heart of leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 2003.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

DIAS, Cláudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos** v. 10, nº 2, 2000.

DICKSON, Graham; HAMILTON, Doug. Twenty-first century leadership development at Royal Roads University. **BC Educational Leadership Research**, issue 5, may 2006. Disponível em: <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue5/index.htm>. Acesso em 20 Dez. 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. O bloco dos cidadãos invisíveis. **Folha de S. Paulo**, 26. Fev. 2006. Caderno Cotidiano, p. 9.

DONALDSON, Gordon. **Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose, and practice.** 2<sup>nd</sup> ed. New York: Teachers College Press, 2006.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=es&nrm=iso) . Acesso em: 18 Mai 2008.

DRATH, Wilfred. Changing our minds about leadership. **Issues & Observations**, v. 16, n. 1, 1996.

DRATH, Wilfred. **The deep blue sea:** Rethinking the source of leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

DRATH, Wilfred H.; PALUS, Charles J. **Making common sense:** Leadership as meaning-making in a community of practice. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, 1994.

DRUCKER, Peter. **Uma era de descontinuidade:** orientações para uma sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

DRUCKER, Peter. **Fator humano e desempenho:** o melhor de Drucker. São Paulo: Pioneira, 1981.

DRUCKER, Peter. The coming of the new organization. **Harvard Business Review.** Boston, v. 68, n. 6, jan-feb 1988, p. 45-53.

DRUCKER, Peter. Nem todos os generais foram mortos. In: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall; BECKHARD, Richard. **O líder do futuro.** São Paulo: Futura, 1996.

DRUCKER, Peter. Oito reflexões sobre liderança e estratégia. **Exame Executive Digest**, ano 3, n. 37, nov. 1997.

DUBRIN, Andrew J. **Leadership:** Research findings, practice and skills. Boston, MA: Houghton Mifflin, 2001.

EDMONDS, Ronald; FREDERIKSEN, J. R. **Search for effective schools:** the identification and analysis of city schools that are

instructionally effective for poor children Cambridge: Harvard University, Center for Urban Studies, 1978.

EARLEY, Peter. **Understanding School Leadership**. London (GBR): Paul Chapman Publishing, 2004.

EHRlich, Isaac. **The mystery of human capital as engine of growth, or why the US became the economic superpower in the 20th century**. NBER working paper series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, January 2007.

ELMORE, Richard F. **Building a new structure for school leadership**. The Albert Shanker Institute, winter 2000.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 1980.

EVANS, Rodney. **The pedagogic principal**. Alberta: Qual Institute Press, 1999.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro** [13ª ed.]. São Paulo: Globo, 1998.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n.6, 2001, p. 1013-1055.

FELDENS, Maria G. F. Desafios na Educação de Professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

FELIX, Maria de Fátima C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.

FERRÃO, Maria; BELTRÃO, Kaizô; FERNANDES, Cristiano. **Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999**. Brasília: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

FERREIRA, Naura Syria. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria;

AGUIAR, Márcia Angela (Org.). **Gestão da Educação** – Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.

FIDLER, Brian. School leadership: some key ideas. In: MOON, Bob; BUTCHER, John; BIRD, Elizabeth. **Leading professional development in education**. London: Routledge, 2000.

FIORESE, Romeu. **Metodologia da pesquisa**: como planejar, executar e escrever um trabalho científico. João Pessoa: EDU, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil**. Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Laboratório de Avaliação da Educação, 2004.

FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola; ORTIGÃO, Maria Isabel. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, n. 38, 2007(a).

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007(b).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, Alexandre B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando C. P.; CALDAS, Miguel P. (org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997, p. 38-54.



- FREITAS, Maria E. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.
- FROST, David; DURRANT, Judy. What can principals do? A teacher's perspective from research. In: CHRISPPEELS, Janet. **Learning together**: the promise and challenge of sharing leadership. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- FULLAN, Michael. **The New meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 1990.
- FULLAN, Michael. **Successful school improvement**: the implementation perspective and beyond. Milton Keynes: Open University Press, 1992.
- FULLAN, Michael. Causes/processes of implementation and continuation. In: BENNET, Nigel; CRAWFORD, Megan; RICHES, Colin. (eds.). **Managing Change in Education**: individual and organizational perspectives. London: Paul Chapman, 1992.
- FULLAN, Michael. **Leading in a Culture of Change**. San Francisco: Jossey Bass, 2001.
- FULLAN, Michael. **The Moral Imperative of School Leadership**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- FULLAN, Michael. Turnaround leadership. **The Educational Forum**, v. 69, n. 2 June 2005, p. 174 – 181.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. (2<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FULLAN, Michael; ROLHEISER, Carol; MASCALL, Blair; EDGE, Karen. **Accomplishing large scale reform**: a tri-level proposition. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Nov 2001.
- GARDNER, Howard. **Mentes que lideram**: uma anatomia da liderança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, John. **Liderança**: sucesso e influência a caminho da modernidade. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GASTIL, John. A definition and illustration of democratic leadership. In: GRINT, Keith. (ed.). **Leadership**: Classical, contemporary, and critical approaches. Oxford: Oxford University, 1997, 155-177.

GAUTHIER, Clermont. **Sucesso acadêmico e reformas educativas**. Instituto Alfa e Beto – IAB, 2009. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br>. Acesso em: 04. fev. 2010.

GHILLARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo. **Guia para a organização da escola**. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

GINOTT, Haim. **Teacher and child**: a book for parents and teachers. New York: Macmillan, 1976, p. 13.

GLATTER, Ron. Context and capability in educational management. **Educational Management and Administration**, v. 25, n.2, 1997, p 181–192.

GODOY, Arilda. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 115-146.

GOETHALS, George R.; SORENSON, Georgia J.; BURNS, James M. (ed.). **Encyclopedia of leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2004.

GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKE, Annie. **O Poder da Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002

GOULART, Orosllinda T. Apresentação. In: SCHEERENS, Jaap. **A mensuração da liderança escolar**. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GRAY, John. The quality of schooling: frameworks for judgement. **British Journal of Educational Studies**, v. 38, n. 3, 1990, p. 204-233.

GREENLEAF, Robert. **The power of servant leadership**. San Francisco: Berret-Koehler, 1998.

GRONN, Peter . Greatness re-visited: The current obsession with transformational leadership. **Leading and Managing**, v. n.1, 1995, p.14-27.

GRONN, Peter. **The Making educational leaders**. London: Cassell, 1999.

GRONN, Peter. Distributed Properties: a new architecture for leadership, **Educational Management & Administration**, v. 28, n.3, 2000, p.317–338.

GRONN, Peter. Distributed Leadership. In: LEITHWOOD, Kenneth; HALLINGER, Philip (eds) **Second International Handbook of Educational Leadership and Administration**. Dordrecht: Kluwer, 2002, p. 653-696.

GRONN, Peter. Leadership: who needs it? **School Leadership & Management**, v. 23, n. 3, August 2003, p. 267–290.

GRONN, Peter. The significance of distributed leadership, **BC Educational Leadership Research**, n.7, October 30, 2006.

GRONN, Peter. The future of distributed leadership. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 2, 2008, p. 141-158.

GREEFIELD, William. **Rationale and methods to articulate ethics and administrator training**. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1991.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral de administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1983.

HALLINGER, Philip. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, v.33, n. 3, 2003, p. 329-351.

HALLINGER, Philip. **Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale**. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association, Mar, 2008.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald. **The principal's role in school effectiveness**: An assessment of methodological progress, 1980-1995. Paper presented at the AERA, New York, April 1996.

HALLINGER, Philip e SNIDVONGS, Kamontip. **Adding value to school leadership and management**. National College for School Leadership 2005.

HANDY, Charles. A nova linguagem da administração e suas implicações para os líderes. In: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall; BECKHARD, Richard. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

HARBONE, Paul; JOHNE, Axel. Creating project climate for successful product innovation. **European Journal of Innovation Management**, v.6, n.2, 2003, p.118– 132.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age**. London: Cassell; New York: Teachers College Press e Toronto: University of Toronto Press, 1994.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Learning to change**: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HARRIS, Alma. The changing context of leadership. In: HARRIS, Alma; DAY, Christopher; HADFIELD, Mark; HOPKINS, David; HARGREAVES, Andy; CHAPMAN, Christopher. **Effective Leadership for School Improvement**. London: Routledge, 2003, p. 7-24.

HARRIS, Alma. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? **Educational Management Administration Leadership**, v. 32, n. 1, 2004, p. 11-24.

HARRIS, Alma. Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. **Leadership**, v. 1, n. 1 2005, p. 73-87.

HARRIS, Alma. **Distributed leadership**: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 2, 2008, p. 172-188.

HARRIS, Alma; MUIJS, Daniel. **Teacher leadership**: a review of the research. NCSL – National College for School Leadership,, 2002

HARRIS, Alma; MUIJS, Daniel. **Teacher Leadership**: principles and practice. NCSL – National College for School Leadership, 2003.

HECK, Ronald H.; HALLINGER, Philip. Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In: MURPHY, Joseph; LOUIS, Karen S. (eds.), **Handbook of research on educational administration**. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p 463-487.

HEIFETZ, Ronald A. **Leadership without easy answers**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1994.

HEIFETZ, Ronald. As cinco atividades básicas do líder. **HSM Management** n° 52 v. 5 set-out 2005, p. 102-105 .

HERSEY, P. e BLANCHARD, K. **Psicologia para administradores de empresas**. São Paulo: EPU, 1986.

HOFSTEDE, Geert. **Cultura e organizações**: compreender a nossa programação mental. Lisboa: Sílabo, 1997.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's Consequences**: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2. ed. California: Sage Publications, 2001.

HÖÖG, Jonas; JOHANSSON, Olof; LINDBERG, Leif; OLOFSSON, Anders. **Structure, culture, leadership: prerequisites for successful schools?** Proceedings from the 1<sup>st</sup> International Conference Values in Education across Boundaries. Umeå (Sweden) 27-28 November 2002, p. 87-102

HOPKINS, David. Instructional leadership and school improvement. In: HARRIS, Alma; DAY, Christopher; HOPKINS, David; HAFIELD,

Mark; HARGREAVES, Andy; CHAPMAN, Christopher. **Effective leadership for school improvement**. New York: RoutledgeFalmer, 2003

HORA, Dinair. **Gestão democrática na escola**. [9 ed.] Campinas: Papirus, 2002.

HORD, Shirley. **Professional learning communities**: communities of continuous inquiry and improvement. Austin: SEDL - Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

HOUSE, R. J. A path-goal theory of leader effectiveness. **Administrative Science Quarterly**, setembro de 1971, p. 321-338.

HOUSE, Robert. A 1976 theory of charismatic leadership. In: HUNT James; LARSON, Lars. (ed.), **Leadership**: the cutting edge. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1977.

HOUSE, Robert J.; ADITYA, Ram N. The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis. **Journal of Management**, vol. 23, n. 3, 1997, p. 409-473.

HOUSE, Robert J.; WRIGHT, Norman S.; ADITYA, Ram N. Cross-cultural research on organizational leadership: a critical analysis and a proposed theory. In: EARLEY, Christopher P.; EREZ, Miriam (ed.). **New perspectives on international industrial/organizational psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, p. 534-625.

HOUSE, Robert J.; JAVIDAN, Mansour; DORFMAN, Peter. Project GLOBE: an introduction. **Applied Psychology An International Review**, Volume 50, n. 4, 2001, p. 489-505.

HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. **Educational administration**: theory, research and practice. 5<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill, 1996.

HUBER, Stephan. School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. **Journal of Educational Administration**, n. 42, v. 6, 2004, p. 669-684.

HUNT, James. Explosion of the leadership field and LQ's changing of the editorial guard. **The Leadership Quarterly**, v.16, n.1, 2005, p. 1–8.

HYMAN, Irwin ; PERONE, Donna C. The other side of school violence – educator policies and practices that may contribute to student misbehavior? **Journal of School Psychology**, v. 36, n. 1, Spring 1998, p. 7-27.

IANNONE, Leila. A organização escolar em novas versões. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 19 fev. 2008.

IEL. **Leadership for student learning**: redefining the teacher as leader. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, April, 2001.

ILES, Paul; PREECE, David. Developing leaders or developing leadership? **Leadership**, v. 2, nº 3, 2006, p. 317-340.

INEP. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003.

INEP. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2004.

IPEA. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: **Brasil: o estado de uma nação**. IPEA, Brasília/DF, 2006, p. 121-228.

IRELAND, Vera E. (coord.). **Repensando a escola**: um estudo obre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

ISLLC - Interstate School Leaders Licensure Consortium. **ISLLC standards for school leaders**. Washington, DC: Chief Council of State School Officers, 1996.

JENCKS, Christopher; SMITH, Marshall, ACLAND, Henry; BANE, Mary J. **Inequality**: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Harper & Brothers, 1972.

JONES, Jeff. Leadership in small schools: supporting the power of collaboration. **Management in Education**, v. 20, n. 2, 2006, p. 24-28.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1 jan/jun 2001, p. 9-44.

KAYWORTH, Timothy; LEIDNER, Dorothy. The global virtual manager: a prescription for success. **Journal of Management Information Systems**, v. 18, n. 3, 2002, p.7-40.

KELLERMAN, Barbara. Liderança para o bem ou para o mal. **Harvard Business Review**, v. 82, n.1, janeiro 2004.

KETZ DE VRIES, Manfred. Um raio X dos líderes. In: HBR. **Como o líder pensa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KEZAR, Adrianna. Pluralistic leadership: incorporating diverse voices. **The Journal of Higher Education**, v. 71, n. 6, Nov. - Dec, 2000, p. 722-743.

KIDDER, Rushworth M. **How good people make tough choices**. New York: William Morrow, 1995.

KIMBERLY, John. Issues in design of longitudinal organizational research. **Sociological Methods and Research**, v. 4, n. 3, 1976, p.321-347.

KITZINGER, Jenny. Grupos focais com usuários e profissionais da atenção à saúde. Em MAYS, Nicholas; POPE, Catherine. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.32-40.

KLEINE-KRACHT, Paula A. The principal in a community of learning. **Journal of School Leadership**, v.3, n.4, July 1993, p.391-399.

KNIGHT, Peter T.; TROWLER, Paul R. **Departmental Leadership in Higher Education**. Buckingham: SRHE/Open University, 2001.

KNIGHTS, David; WILMOTT, Hugh. Organizational culture as a management strategy. **International Studies of Management and Organization**, v. 17, n. 3, 1987, p. 40-63.



- KOTTER, John. **A Force for Change: How Leadership differs from management**. New York: Free Press, 1990.
- KOTTER, John; HESKETT, James. **A cultura corporativa e o desempenho empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- KOUZES, James; POSNER, Barry. **O desafio da liderança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- KOUZES, James; POSNER, Barry. **Líder-mestre: o verdadeiro líder serve aos outros e se sacrifica por eles**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 67, 1999, p. 112-149. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2008.
- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida toda: entre o pretendido, o dito e o feito, **Educ. Soc.**, v. 21, nº 70, Campinas, 2000, p. 15-39.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2 ed., 1987.
- LACOMBE, Francisco; HEILBORN, Gilberto. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- LAMBERT, Linda. New directions in the preparation of educational leaders. **Thrust for Educational Leadership** v. 24, n.5, 1995, p. 6–10.
- LAMBERT, Linda. **Building leadership capacity in schools**. South Australian Secondary Principals Association, 2000.
- LASHWAY, Larry. Ethical leadership. **Eric Digest** nº 107, June 1996.
- LATEMORE, Greg e CALLAN, Victor J. Odysseus for Today: Ancient and Modern Lessons for Leaders. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, vol. 36, nº 3, p. 76-86, 1999.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, 1997.

LAURENT, André. The cross-cultural puzzle of international human resource management. **Human Resource Management**, v. 25, n. 1, p. 91-102, 1986.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZZARINI, Sergio. Estudos de caso para fins de pesquisa: aplicabilidade e limitações do método (1). In: FARINA, Elizabeth (coord.) **Estudos de caso em agribusiness**. São Paulo: PIONEIRA, 1997, p.9-23.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da educação básica**. São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2004.

LEGGETT, Brian O'Connor; NEILL, Conor. Imán y martillo. **IESEinsight** n.6, tercer trimestre 2010.

LEITHWOOD, Kenneth. Leadership for school restructuring. **Educational Administration Quarterly**, v.30, n 4, p. 498-518, 1994.

LEITHWOOD, Kenneth. Cognitive perspectives on leadership. **Journal of School Leadership**, v. 5, n. 2, p. 115-135, 1995.

LEITHWOOD, Kenneth. **Educational leadership**. The Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education, 2005.

LEITHWOOD, Kenneth. What we know about educational leadership. In: BURGER, John; WEBBER, Charles; KLINCK, Patricia (eds.). **Intelligent leadership**: constructs for thinking education leaders. Dordrecht: Springer, 2007.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. **School effectiveness and school improvement**, v.1 n. 4, p. 249-280, 1990.

LEITHWOOD, Kenneth; CHAPMAN, Judith; CORSON, David; HALLINGER, Philip; HART, Anna. (eds.) **International Handbook of Educational Leadership and Administration**. Kluwer: Dordrecht, 1996.

LEITHWOOD, Kenneth; DUKE, Daniel. Mapping the conceptual terrain of leadership: a critical point of departure for cross-cultural studies. **Peabody Journal of Education** v.73 n.2, p. 31-50, 1998.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Transformational school leadership effects: a replication. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 10, issue 4, p. 451-479, 1999.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris; STEINBACH, Rosanne. **Changing leadership for changing times**. Philadelphia, PA: Open University Press, 1999.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Principal and teacher leadership effects: A replication. **School Leadership & Management**, vol. 20, n° 4, p. 415-434, 2000.

LEITHWOOD, Kenneth; RIEHL, Carolyn. **What do we already know about successful school leadership?** America Education Research Association, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth; LOUIS, Karen; ANDERSON, Stephen; WAHLSTROM, Kyla. **How leadership influences student learning**. New York: The Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, Kenneth; DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. **Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning**. Nottingham: National College for School Leadership – NCSL, 2006.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership and Management**, v. 28, n° 1, p. 27-42, February, 2008.

LEIVA, Pedro M. Os jovens e a crise da escola secundária. **Cadernos Adenauer**, ano VIII, nº 2, p. 25 - 50, 2007.

LEVINE, Daniel; LEZOTTE, Lawrence. **Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice**. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária**. Goiânia: UCG, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5<sup>ed.</sup>, Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph. Comportamento do líder e reação dos membros em três climas sociais. In: CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin (Eds). **Dinâmica de grupos: pesquisa e teoria**. São Paulo: E.P.U., v. 2. 1975.

LOPES, Natalina F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LOUIS, Karen S.; MARKS, Helen M.; KRUSE, Sharon. Teachers' professional community in restructuring schools. **American Educational Research Journal**, vol. 33, n. 4, p. 757-98, 1996.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloisa. Indicadores para a qualidade na gestão escolar e do ensino. **Revista Gestão em Rede**, n. 23, nov-dez, p. 15-18, 2000.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**, 2000. Disponível em:

[http://novaescola.abril.uol.com.br/gestao\\_escolar/gestao.doc](http://novaescola.abril.uol.com.br/gestao_escolar/gestao.doc). Acesso em 23 abr. 2007.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MACHADO, Joaquim. Escola e avaliação interna. In: MACHADO, Joaquim (Coord.) **Formação e avaliação institucional**. Braga (Pt): Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 2001.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, v. 21, nº 61, 2007.

MCKINSEY. **The economic impact of the achievement gap in America's schools**. McKinsey & Company, April 2009.

MACNEILL, Neil; CAVANAGH, Rob; SILCOX, Steffan. **Beyond instructional leadership: towards pedagogic leadership**. Auckland: Annual conference for the Australian Association for Research in Education, 2003.

MAHONY, Pat. Democracy and school leadership in England and Denmark **British Journal of Educational Studies**, v. 46, n. 3, p 302–317, september 1998.

MANGIN, Melinda M. Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. **Journal of School Leadership**, 15(4), 456-484, 2005.

MANZ, Charles C.; SIMS, Henry P. **Business without bosses**. New York: Wiley, 1993

MARKS, Helen; PRINTY, Susan. Principal leadership and school performance: an integration of transformation and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, 2003.

MARTIN, Joanne. **Organizational Culture** – mapping the terrain. Thousand Oaks: Sage, 2002.

MARTIN, Oneida; HEFLIN, John. **Redefining leadership roles for site-based management systems**. Mid-South Educational Research Association, Nov. 1995.

MARZANO, Robert. **What works in schools**: translating research into action. Alexandria: ASCD, 2003.

MARZANO, Robert. Leadership and school reform factors. In: TOWNSEND, Tony. **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**. Springer, 2007, p. 597-614.

MAXIMIANO, Antonio Cesar. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

MCDONOUGH III, Edward F. Investigation on factors contributing to the success of cross-functional teams. **Journal of Product Innovation Management**, v. 17, n. 3, p. 221– 235, 2000.

MCREL. **High-needs schools** — what does it take to beat the odds? Final Report. Aurora (CO): Mid-Continent Research for Education and Learning – MCREL. Nov, 2005.

MCREL. **Leadership for School Improvement**. Aurora (CO): Mid-continent Research for Education and Learning, 2001. Disponível em: [http://www.mcrel.org/pdf/leadershiporganizationdevelopment/5982tg\\_leadershipschoolimprovement.pdf](http://www.mcrel.org/pdf/leadershiporganizationdevelopment/5982tg_leadershipschoolimprovement.pdf). Acesso em: 08 jul 2008.

MEINDL, James R.; ERHLICH, Sanford B.; DUKERICH, Janet M. The romance of leadership. **Administrative Science Quarterly**, v. 30, issue 1, p. 78-102, mar 1985.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. 2ªed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, Sharan; SIMPSON, Edwin. **A guide to research for educators and trainers of adults**. 2<sup>nd</sup> ed. Melbourne: Krieger Publishing, 1995.

MEZOMO, João C. **Educação e qualidade total**. A escola volta às aulas. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, John. W.; ROWAN, Brian. Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977.

MILLETT, A. **Chief Executive's Annual Lecture**. London: The Teacher Training Agency –TTA, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINGAT, Alain. Custo e financiamento da educação nas economias asiáticas de alto desempenho. In: BOMENY, Helena. **Financiamento da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p 93-124, 1999.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINTZBERG, Henry. **MBA? Não, obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006a.

MINTZBERG, Henry. **Community-ship is the answer**. Financial Times, October, 23, 2006b.

MINTZBERG, Henry. Debunking Management Myths. **Sloan Management Review**, vol. 51 n.1, Fall 2009.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MITCHELL, Coral; SACKNEY, Larry. **Profound improvement**: building capacity for a learning community. Taylor & Francis, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE**, v. 45, nº 1, jan-mar 2005, p. 58-71

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5ªed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORRISON, Keith. **School leadership and complexity theory**. London: Routledge, 2002

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pam; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russel. **School matters: the junior years**. Salisbury: Open Books, 1988.

MORTIMORE, Peter. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). **School effectiveness research: its message for school improvement**. Londres: HMSO, 1991.

MORTIMORE, Peter. School effectiveness and the management of effective learning and teaching. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 4, n. 4, p. 290-310, 1993.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez., 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes; PEREIRA, Luis C. Bresser. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MULFORD, Bill. **School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness**. OECD, April 2003.

MULFORD, Bill. **The leadership challenge: improving learning in schools**. Victoria: ACER Press, 2008.

MUMFORD, Michael; VAN DOORN, Judy. The leadership of pragmatism: reconsidering Franklin in the age of charisma. **The Leadership Quarterly**, v. 12, n.3, p. 279-309, 2001.

MYERS, Emily; MURPHY, Joseph. Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. **Journal of Educational Administration**, v. 33, n.3, p. 14-37, 1995.

NANUS, Burt **Liderança visionária**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.  
NCSL. On behalf of the think tank members. Nottingham: National College for School Leadership, 2001.



NORTH, Douglass. **Institutions, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

NORTHOUSE, Peter. **Leadership: theory and practice**. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 2004.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**, 1999. Disponível em:

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%B3voa.pdf>. Acesso em 12 set. 2008.

NUTTALL, Desmond L.; GOLDSTEIN, Harvey; PROSSER, Robert; RASBASH, Jon Differential school effectiveness. **International Journal of Educational Research**, v. 13, Issue 7, p. 769-776, 1989.

OCDE. Formative assessment: improving learning in secondary classrooms. Paris: nov. 2005. OFSTED. **Annual report of her majesty's chief inspector of school standards and quality in education 1994-95**. London: Office for Standards in Education, 1996.

OFSTED. **From failure to success: how special measures are helping schools improve**. London: Office for Standards in Education, 2000.

Disponível em:

<http://preview.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.eace3f09a603f6d9c3172a8a08c08a0c/?vgnextoid=dba4fd2cb926c010VgnVCM1000003507640aRCRD>. Acesso em 18 fev. 2008.

OFSTED. **Leadership and management: managing the school workforce**. London: Office for Standards in Education, 2003. Disponível em:

<http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.eace3f09a603f6d9c3172a8a08c08a0c/?vgnextoid=ddb61e7a681eb010VgnVCM2000003607640aRCRD>. Acesso em 18 fev. 2008.

OFSTED. **Annual report of her majesty's chief inspector of schools: standards and quality in education 2002-3**. London: Office for Standards in Education, 2004. Disponível em

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research>. Acesso em 18 fev 2008.

OGBONNA, Emmanuel; WILKINSON, Barry. The false promise of organizational culture change. **Journal of Management Studies**, v. 40, nº 5, p. 1151–1178, 2003.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89 setembro, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **A democracia no cotidiano da Escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

OLIVEIRA, João Batista; SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 325-346, 2006.

OSWALD, Lori. School-based management. **ERIC Digest** nº 99, July 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez ; Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

PARRY, Ken W.; BRYMAN, Alan. Leadership in organizations. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia, LAWRENCE, Thomas, NORD, Walter (ed). **The Sage Handbook of Organization Studies**. 2<sup>nd</sup> edition, Sage, 2006.

PARRY, Ken W. Grounded theory and social process: a new direction for leadership research. **Leadership Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 85-105, 1998.

PATON, Michael. **Qualitative evaluation and research methods**. London: SAGE, 1990.

PATTERSON, Malcolm; WEST, Michael; LAWTHOM, Rebecca; NICKELL, Setephen. **Impact of people management practices on business performance**. London: Institute of Personnel and Development, 1998.

PAZETO Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAEp. 257- 271, 2001.

PEARCE, Craig; CONGER, Jay. **Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2003.

PERROW, Charles. **Análise organizacional: um enfoque sociológico**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1981.

PETERS, Thomas; WATERMAN JR, Robert. **Vencendo a crise**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1983.

PLOWRIGHT, David Self-evaluation and Ofsted Inspection Developing an Integrative Model of School Improvement. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 35 n. 3, p. 373–393, 2007.

PRATES, Marco Aurélio S.; BARROS, Betania T. O estilo brasileiro de administrar. In: MOTTA, Fernando C. P.; CALDAS, Miguel P. (org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997, p. 55-69.

PUTNAM, Linda. Paradigms for organizational communication research: an overview and synthesis. **The western journal of speech communication**, 46(2), 192-206, 1982.

PUTNAM, Linda. The interpretive perspective: An alternative to functionalism. In: PUTNAM Linda; PACANOWSKY, Michael (eds.). **Communication and organizations: an interpretive approach**. Beverly Hills: Sage Publications, 1983.

REA, Louis. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

REMENYI, Dan; WILLIAMS, Brian; MONEY, Arthur; SWARTZ, Ethne. **Doing research in business and management: an introduction to process and method**. London, Sage Publications, 1998.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles; CREEMERS, Bert; SCHEERENS, Jaap; TOWNSEND, Tony. An introduction to school effectiveness research. In: TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. **The international handbook of school effectiveness research**. Falmer Press: London, 2000.

ROBERTS, Dennis. **Deeper learning in leadership: helping college students find the potential within**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

ROBINSON, Viviane. **The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence**. Auckland: The University of Auckland, Faculty of Education, School of Teaching, Learning and Development, 2007.

ROESCH, Sylvia. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROST, Joseph. **Leadership for the twenty-first century**. New York: Praeger, 1991.

ROST, Joseph; BARKER, Richard. Leadership education in colleges: toward a 21<sup>st</sup> century paradigm. **The Journal of Leadership Studies**, v. 7, n. 1, p. 3-12, 2000.

ROWE, Glenn. Liderança estratégica e criação de valor, In: **Revista de Administração de Empresas**, jan./mar., SP, v. 42, p. 7-19, 2002.

RUEDIGER, Marco Aurélio; RICCIO Vicente. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e da sociedade. In: VIEIRA, Marcelo; ZOUAIN, Deborah (org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV 2004, p. 151-172.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE; Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. **Fifteen thousand hours**: secondary school and their effects on children. London: Open Books, 1979.  
SAEB. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: INEP, 2006.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools**: a review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education, April 1995.

Disponível em:

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/49/79.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/49/79.pdf). Acessado em 28/10/2007

SANTIAGO, Rui A. O trabalho acadêmico dos professores de ensino superior resignificado? **Jornal A Página**, ano 11, nº 112, maio de 2002.

SASHKIN, Marshall. The visionary leader. In CONGER, Jay; KANUNGO, Rabindra (eds.). **Charismatic leadership**: the elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, p. 122-160.

SCHWARTZMAN, Simon. **A culpa do fracasso escolar**. Blog na Internet, 2002. Disponível em

<http://www.schwartzman.org.br/simon/culpa.htm> . Acesso em 24/02/2010

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano VII, nº 2, 2006, p. 9-37.

SCHWARTZMAN, Simon; COSSIO, Mauricio B. Juventude, educação e emprego no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano VIII, nº 2, 2007, p. 51 - 63.

SCHEERENS, Jaap **A mensuração da liderança escolar**. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. 2.ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SCHEIN, Edgar H. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, September 1999, 12-15, 2001.

SCHERR, Allan; JENSEN, Michael. A new model of leadership. **Harvard NOM Research Paper** No. 06-10. Aug 2007.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller; Círculo do Livro, 1990.

SENGE, Peter. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997, p. 342 -375.

SENGE, Peter; KLEINER Art; ROBERTS, Charlotte; ROSS, Richard; ROTH, George SMITH, Bryan. **A dança das mudanças**. Rio de Janeiro, Campus, 1999

SENGE, Peter; CAMBRON-MCCABE , Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis; KLEINER, Art. **Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERGIOVANNI, Thomas. Leadership and excellence in schooling, **Educational Leadership**, v. 41, n.5, p. 4–13, 1984.

SERGIOVANNI, Thomas. **The principalship: a reflective practice perspective**. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

SERGIOVANNI, Thomas. **Moral leadership: getting to the heart of school improvement**. São Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SERGIOVANNI, Thomas J. **Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important?** San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

SERGIOVANNI, Thomas. Refocusing Leadership to Build Community. **High School Magazine**, v.7 n.1, , p10-15, sep 1999.

SERGIOVANNI, Thomas. **Leadership**: What's in it for Schools? London: Routledge Falmer, 2001.

SERGIOVANNI, Thomas. **O mundo da liderança**: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa, 2004.

SILVA, Anielson B.; ROMAN NETO, João. Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, Christiane K.; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; Silva Anielson B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1990.

SLAVIN, Robert. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes**: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma na América Latina e Caribe, outubro de 1996.

SMIRCICH, Linda. Concepts of Culture and Organizational Analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, issue 3, p. 339-358, 1983.

SOARES, José Francisco (coord.). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG, maio de 2002.

SOARES, José Francisco; ALVES, M. T. Desigualdades raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa. Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1p. 147-165, jan-jun 2003.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

SPILLANE, James. Distributed Leadership: What's all the hoopla? **BC Educational Leadership Research**, n.7, October 30, 2006.

SPILLANE, James; HALVERSON, Richard; DIAMOND, John B. Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. **Educational Researcher**, v. 30, n. 3, p.23–28, 2001.

SPILLANE, James P., HALVERSON, R., & DIAMOND, John B. Toward a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n.1, p.3-34, 2004.

SPILLANE, James P.; SHERER, Jennifer Z. **A distributed perspective on school leadership**: leadership practice as stretched over people and place. AERA, Annual Meeting , April 2004.

STAKE, Robert . **The art of case study research**: perspectives on practice. Thousand Oaks SAGE, 1995.

STARRATT, Robert. Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? In: BEGLEY, Paul Thomas; JOHANSSON, Olof (eds). **Ethical Dimensions of School Leadership**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p 13-31.

STARRATT, Robert. Responsible leadership. **The Educational Forum**, v. 69, p. 124-133, winter 2005.

STEVENS, Jane; BROWN, Juliet; KNIBBS, Sarah and SMITH, Jude. **Follow-up Research into the State of School Leadership in England**. London: MORI – Social Research Institute, 2005. Disponível em: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR633.pdf>. Acesso em 18 Fev. 2008.

STEWART, Jan. *Transformational leadership*: an envolving concept examined through de works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**. Issue 54, jun 2006.

STOREY, John. **Leadership in Organizations**: Current Issues and Key Trends. London: Routledge, 2004.



SZYMANSKI, Heloisa. **A relação escola/família**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2003.

TANNENBAUM, Robert; SCHMIDT, Warren, H. Como escolher um padrão de liderança. In: BALCÃO, Yolanda F.; CORDEIRO, Laerte L. **O comportamento humano na empresa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1977.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods**: a guidebook and resource. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1998.

TEDESCO, Juan C. Problemas y tendencias de reforma em América Latina. In: RAMA, Germán (ed). **Alternativas de reforma de la educación secundaria**. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2002. Disponível em: [http://www.iadb.org/sds/publication/publication\\_3289\\_s.htm](http://www.iadb.org/sds/publication/publication_3289_s.htm) Acesso em 07 mai 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

TICHY, Noel; DEVANNA, Mary Anne. **The transformational leader**: the key to global competitiveness. New York: Wiley, 1986.

TIMPERLEY, Helen. Distributed leadership: Developing theory from practice. **Journal of Curriculum Studies**. V. 37, n. 6, 2005, p.395-420.

TORRECILLA, Francisco J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

VASCONCELLOS, João. O coronelismo nas organizações: a gênese da gerência autoritária brasileira. In: DAVEL, Eduardo;

VASCONCELLOS, João. **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 230-241.

VECCHIO, R. **Organizational behavior**. 3.ed. Fort Worth: The Dryden Press, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. e REZENDE, Lúcia Maria G. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

VERGARA, Sylvia; CALDAS, Miguel. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE**, v. 45, nº 4, p. 66-72, out-dez 2005.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Editora da UCG, apoio Fapemig, 2007.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas. **Revista Teias**, v. 1 n. 2, 2000.

VROOM, Victor H.; JAGO, Arthur G. Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. In: DANSEREAU, Fred; YAMMARINO, Francis J. (eds.), **Leadership: The multi-level approaches**. Stanford: Elsevier/JAI, p. 145–162, 1998.

ZAGO, N Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, Cadernos de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, fev-ago 1998.

ZALEZNIK, Abraham. **Gerentes e líderes: eles são diferentes?** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ZANLORENÇO, Margarete; SCHNEKENBERG, Marisa. Liderança e motivação na gestão escolar: o trabalho articulador dos diretores das escolas municipais. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, nº1, março de 2008.

ZHU, Weichun, CHEW, Irene K. H., SPANGLER, William D. CEO transformational leadership and organizational outcomes: the mediating role of human-capital-enhancing human resource management. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 39-52, 2005.

WALLACE FOUNDATION (THE). **Leadership for Learning: Making the Connections Among State, District and School Policies and Practices**. New York: The Wallace Foundation, 2006

WALLACE, Mike. Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools. **School Organization**, v. 8, n. 1, p. 25–34, 1988.

WATERS, J. Timothy; MARZANO, Robert J.; MCNULTY, Brian. **Balanced leadership**: what 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Aurora (CO):Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), 2003.

WATERS, J. Timothy; MARZANO, Robert J. **School district leadership that works**: the effect of superintendente leadership on student achievement. Mid-continent Research for Education an d Learning (McREL), september 2006.

WATKINS, Peter. Leadership, power and symbols in educational administration. In: SMYTH, John. **Critical perspective on educational leadership**. New York: Routledge Falmer, 2002.

WEBBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

WEICK, Karl E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

WEICK, Karl E. **Sensemaking in organization**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v7, n. 2, p. 225–246, 2000.

WEST-BURNHAM, John. Leadership for learning: reengineering ‘mind sets’. **School Leadership and Management**, v.17, n.2, p. 231–243, 1997.

WESTLEY, Frances; MINTZBERG, Henry. Visionary leadership and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 10, n.1, p. 17-32, 1989.

WHEATLEY, Margaret. **Liderança e a nova ciência**: descobrindo a ordem num mundo caótico. São Paulo: Cultrix, 2006.

WHITE, Ralph; LIPPITT, Ronald. Comportamento do líder e reação dos membros em três climas sociais. In: CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin (orgs). **Dinâmica de grupo**: pesquisa e teoria. São Paulo: EPU, 1975, v. 2.

WHITTED, Kathryn; DUPPER, David. Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. **Education and Urban Society**, v. 40, n. 3, p. 329-341, 2008.

WILLIAMSON, Oliver. **The economic institutions of capitalism**: firms, markets and relational contracting. New York: Free Press. 1985.

WILLMS, Jon D. **Monitoring school performance**: a guide for educators. Washington, D.C.: RoutledgeFalmer, 1992.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUKL, Gary. **Leadership in Organizations**. 6.ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2006.

YUKL, Gary; LEPSINGER, Richard. Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. **Organizational Dynamics**, v. 34, n. 4, p.361-375, 2005.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Dados de identificação

Título do Projeto: O fenômeno da liderança em escolas públicas

Pesquisador Responsável: César Augusto Tejera De Ré

Fone: (51) 3336-9377 ou (51) 9117-9298

e-mail: [catdere@ea.ufrgs.br](mailto:catdere@ea.ufrgs.br)

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: PPGEF - UFSC

Nome do voluntário:

---

O Sr. (a) foi convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O fenômeno da liderança em escolas públicas, de responsabilidade do pesquisador César Augusto Tejera De Ré. As informações abaixo tem o objetivo de esclarecê-lo quanto a esse projeto:

#### Justificativas e objetivos

Hoje há uma idéia amplamente aceita de que liderança é um fator importante para a melhoria do desempenho das escolas. Pesquisas internacionais demonstram que a liderança faz diferença na determinação da motivação dos professores e alunos e na qualidade das aulas ministradas. Não há um único modelo de liderança aplicável às escolas. Ultimamente, a idéia da liderança como um processo distribuído ou disperso ao longo de toda a estrutura e níveis da organização vem se tornando o foco das pesquisas sobre liderança na escola.

Apesar de ser um tema bastante estudado internacionalmente, no Brasil os estudos são incipientes. Essa lacuna investigatória motivou a proposta de realização deste estudo, o qual visa:

- Compreender como professores, pais e alunos entendem o fenômeno da liderança;
- Descrever as principais características do processo de liderança no interior das escolas pesquisadas;
- Identificar as possibilidades que professores, pais e alunos tem de exercerem papéis de liderança nas escolas pesquisadas;
- Distinguir os fatores que contribuem ou restringem suas possibilidades de exercerem papéis de liderança.

### Método de pesquisa

Trata-se de um estudo de natureza interpretativa que buscará compreender, a partir da ótica de professores, pais e alunos, como ocorrem o fenômeno da liderança no ambiente de escolas públicas de ensino médio no Rio Grande do Sul. O estudo não tem o objetivo de prescrever um modelo de liderança a ser seguido.

O método de pesquisa a ser utilizado é estudo de caso múltiplo e a técnica de coleta de dados será a entrevista por grupo focal. As entrevistas terão a duração entre uma e duas horas. Para facilitar a posterior análise dos dados, as mesmas serão filmadas e gravadas e, na transcrição, procurar-se-á respeitar as expressões dos entrevistados, mantendo-as na íntegra para garantir sua qualidade e fidelidade.

O pesquisador compromete-se a esclarecer qualquer dúvida que você possa ter durante qualquer etapa da pesquisa. Caso deseje, o pesquisador pode oferecer-lhe o acesso ao projeto de pesquisa para que entenda melhor a relevância e objetivos do estudo.

Será garantida a confidencialidade das informações coletadas, através de seu anonimato. Os dados serão analisados em conjunto com os de outros informantes, sendo que não serão divulgadas as suas identidades. A única pessoa que terá acesso aos dados individuais de cada sujeito entrevistado será o pesquisador.

### Benefícios esperados como resultado da pesquisa

- Ampliar o entendimento sobre como ocorre o fenômeno da liderança no âmbito de escolas públicas

- Trazer elementos empíricos que contribuam para a melhoria da gestão escolar
- Subsidiar a elaboração de Programas de Desenvolvimento de Lideranças que incluam a discussão sobre liderança na gestão escolar
- Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em escolas públicas
- Colaborar para o avanço do conhecimento na área de estudos da organização e da liderança.

Este termo indica o seu consentimento para que o pesquisador possa utilizar os dados coletados nas entrevistas e observações apenas para fins desta pesquisa. Será garantida a liberdade da retirada de tal consentimento a qualquer momento da execução desta pesquisa;

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Eu posso ser encontrado no endereço eletrônico [catdere@ea.ufrgs.br](mailto:catdere@ea.ufrgs.br) e pelos telefones (51) 3336-9377; (51) 9117-9298. O orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Cristiano J. C. A. Cunha, professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/PPGEP da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e também pode ser contatado pelo telefone: (48) 9972-4197 e pelo e-mail: [cunha01@gmail.com](mailto:cunha01@gmail.com) .

Será seu direito ter informações atualizadas sobre o andamento da pesquisa. Para garantir a validade interna do estudo, ou seja, o quanto as descobertas se aproximam da realidade, as transcrições das entrevistas serão devolvidas para sua apreciação e validação;

Nesta pesquisa não haverá despesas pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Ressalta-se que também não haverá compensação financeira relacionada à participação dos sujeitos na pesquisa; da mesma forma, o pesquisador não terá compensação financeira por parte das instituições pesquisadas. Além disso, a realização da pesquisa não implica em vínculos de qualquer natureza do pesquisador com as instituições que fizerem parte do estudo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa a ser realizada. Eu, \_\_\_\_\_,

discuti com César Augusto Tejera De Ré sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos e os procedimentos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que minhas atividades não serão prejudicadas com a pesquisa. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, cedendo os direitos de uso das entrevistas que eu vier a conceder. Estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento durante a realização desta pesquisa e que minha contribuição na mesma não acarretará em penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios profissionais que eu possa ter adquirido ao longo do tempo.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

---

Portador da Carteira de Identidade, RG n. \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

Somente para o responsável do projeto

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

---

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .



**APÊNDICE B****Correspondência às escolas apresentando o pesquisador**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
PORTO ALEGRE-RS

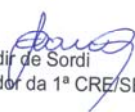
Of.GAB/1ª CRE/SE/Nº 267 /2009

Porto Alegre, 09 de abril de 2009.

Senhor (a) Diretor(a):

Encaminhamos o professor César Augusto Tejera De Ré, para apresentar seu projeto de Doutorado que está sendo desenvolvido junto a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o título "O Fenômeno da Liderança em Escolas Públicas".Constará de uma coleta de dados junto à direção, alunos e pais.

Atenciosamente,

  
Jandir de Sordi  
Coordenador da 1ª CRE/SE

## APÊNDICE C

### **Roteiro de entrevistas com os diretores**

1. Primeiramente, eu gostaria de saber um pouco sobre sua história, qual a sua formação, há quanto tempo é professor, há quanto tempo esta nesta escola, e há quanto tempo ocupa o cargo de diretor.
2. Quantos alunos e quantos professores a escola possui?
3. Quais são as principais dificuldades enfrentadas no exercício do cargo de diretor?
4. Como é a participação da comunidade no dia-a-dia da escola?
5. Como é sua relação com os professores? Quais são as dificuldades enfrentadas nessa relação?
6. A escola tem grêmios estudantis? Em caso negativo, há reivindicação dos alunos para sua criação?

## APÊNDICE D

### **Roteiro de entrevistas com os grupos**

1. Como você entende o termo liderança, de uma maneira geral?
  - Há um tipo particular de pessoa que possa ser líder?
  - O que de melhor um líder pode fazer?
  - Normalmente, os líderes nascem com essas características ou elas podem ser desenvolvidas?
  - Você se percebe como um líder?
2. Na opinião de vocês, quais são as principais características que habilitam uma pessoa a exercer liderança?
  - Que atributos de liderança você acha que são exercidos pelos professores (ou alunos) dentro da escola?
  - Quais são as ‘melhores coisas’ que as pessoas que exercem liderança na escola fazem?
3. Quais são as principais características da liderança dentro desta escola?
  - Vocês têm possibilidade de exercer liderança dentro de sua escola mesmo não ocupando um cargo formal de coordenação ou liderança?
  - Quais são suas experiências no exercício de liderança na escola?
4. Que fatores você considera que contribuem com suas possibilidades de exercer a liderança dentro da escola?
5. Que fatores você considera que restringem suas possibilidades de exercer liderança dentro da escola?