LAURA TEREZA DE SOUZA

INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA E CULTURA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLA PÚBLICA

Orientadora: Prof.ª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação

Lisboa
2014

LAURA TEREZA DE SOUZA

INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA E CULTURA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Orientadora: Profª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2014

Um dia, enquanto caminha pelos arredores de uma nova construção, Miguelangelo aproximou-se de dois artesãos. Ele se dirigiu ao primeiro e perguntou-lhe o que estava fazendo. – "Senhor, eu estou quebrando estas pedras", foi a resposta.. Então, prossegue e perguntou a mesma coisa ao segundo. A resposta desta vez foi: "Eu sou parte de um grupo de trabalhadores e artesãos que está construindo uma catedral". A tarefa era a mesma, mas a perspectiva, bem diferente. Da segunda, por certo, resulta a possibilidade de sucesso de qualquer empreendimento.

Heloisa Lück (1998, p. 40).

DEDICO

Aos meus familiares, pela ajuda que sempre me ofereceram.

Aos meus amigos, pelo carinho, compreensão e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A caminhada que levou até a conclusão desta dissertação de mestrado não se apresentou, obviamente, como um trabalho solitário, pois envolveu múltiplos sujeitos – familiares, amigos, colegas e professores do curso que, dadas as suas contribuições, foram grandes companheiros de jornada.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela benção de ter-me permitido superar os obstáculos que surgiram durante a caminhada.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pela compreensão da necessidade de investir nos meus estudos científicos, reconhecendo a importância de vivenciar a difícil, porém, rica arte de fazer pesquisa em educação.

Á professora, amiga e orientadora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelos ensinamentos, paciência e disponibilidade para passar as informações essenciais na realização deste trabalho. Sua contribuição foi de fundamental importância.

Ao meu amigo e professor Doutor Óscar Conceição Sousa, pela sua amizade e insistência que me levou ao convencimento de que era tempo de avançar e acabar o mestrado, presença marcante para trajetória deste trabalho.

Aos educadores, Doutores António Teodoro, José Duarte, Manuel Tavares, Otávio Mendonça, Marizete Fernandes, Elza Ferreira, Ana Benavente e Odete Emydio.

Às amigas Vânia Ferreira, Eliane Andrade, Maria Euda, Rose Cabral e Selene Cabral.

Aos meus inesquecíveis e amados pais, José Vicente de Souza e Raimunda de Souza, assim como o meu admirável irmão Francisco de Assis Souza,em memória.

Aos meus irmãos, Domingos, Jussara, Lenice, Ana Lourdes, e minha cunhada-irmã Francicleide e sobrinhos, os quais são a grandeza da essência familiar.

À minha mãe do coração**,** Maria Isabel de Jesus Barreto, que com a sua presença e conselho acompanhou toda a caminhada da minha vida, a minha gratidão.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade de fornecer informações, pois sem eles não poderia concluí-la.

Aos meus colaboradores**,** Samuel (in memória), Laís, Iraci e Gleice, os quais de forma direta e indireta torceram pela realização desta caminhada.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo tem como foco a influência dos processos de liderança na cultura organizacional na vivência de uma gestão democrática no âmbito escolar. Especificamente, objetivou-se identificar as práticas de liderança, no processo de gestão escolar, que caracterizam a cultura organizacional de uma instituição de Ensino Médio e ajudem a promover uma escola de qualidade, no Município de Aracaju/SE. No desenvolvimento desta pesquisa, seguiu-se a abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso que, abrangeu, para além do diretor da escola, os coordenadores pedagógicos e os docentes. Como instrumentos de recolha de dados, optou-se pela entrevista estruturada e o questionário. Os dados recolhidos foram agrupados em categorias relativas aos tipos de liderança, o que permitiu perceber uma tendência para um modelo de gestão democrática, adotado pelo diretor da escola. O estudo concluiu que a liderança exercida é satisfatória, contribuindo para a cultura da qualidade de todo o processo educativo.

Palavras-chave: Liderança; Cultura Organizacional; Gestão Democrática; Escola Pública.

ABSTRACT

This study focuses on the influence of leadership processes in organizational culture in the experience of democratic management in schools. Specifically, the objective was to identify the leadership practices in school management process, characterize the organizational culture of an institution of secondary education and to help promote a quality school in the city of Aracaju / SE. In developing this research, followed by a qualitative and quantitative approach, characterized as a case study that included, in addition to the school principal, pedagogic coordinators and teachers. To collect data, we opted for a structured interview and questionnaire. The data collected were grouped into categories relating to the kinds of leadership, which allowed us to perceive a trend towards a model of democratic governance, adopted by the school principal. The study concluded that the leadership provided is satisfactory, contributing to a culture of quality throughout the educational process.

Keywords: Organizational Culture. Leadership. Democratic Management. Public School.

ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR 16

1. ENTENDENDO A CULTURA ORGANIZACIONAL 16

2. MANIFESTAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR 20

2.1. Relações Interpessoais 24

2.1.1. Relações comos colegas 27

2.1.2. Relações com os Órgãos de Gestão 28

2.1.3 As Culturas Docentes 29

CAPÍTULO II- LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR 37

1. CONCEITO DE LIDERANÇA 37

2. TEORIAS SOBRE LIDERANÇA 39

2.1. Teoria dos Traços 39

2.2. Teoria do Comportamento 39

2.3. Teoria Situacional 41

2.4. Teoria Contingencial 42

2.5. Teoria da Administração do Sentido 42

2.6. Teoria da Transação e Transformação 43

2.7. Teoria das Trocas Líder-Membro 44

3. ESTILOS DE LIDERANÇA 45

4. PERSPECTIVA CULTURAL DE LIDERANÇA 47

4.1. Quatro "Tipos Ideais" de Liderança 48

5. GESTÃO E LIDERANÇA 50

5.1. Gestão e/ou Liderança em Contexto Educativo 51

5.2. A Liderança nas Organizações Escolares 53

6. LIDERANÇA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MUDANÇA DE QUALIDADE 55

6.1. Liderança e o Profissionalismo Interativo 56

6.2. A Escola como Organização Aprendente 57

CAPÍTULO III- POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL 60
1. DEFININDO O CONCEITO 60
2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA PÚBLICA 61
3. ADMINISTRAÇÃOE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA 64
CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 69
1. PROBLEMÁTICA 69
2. QUESTÃO DE PARTIDA 70
3. HIPÓTESES DE ESTUDO 70
4. OBJETIVOS 70
4.1. Objetivo Geral 71
4.2. Objetivos Específicos 71
5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 71
5.1. Instrumentos de Pesquisa 73
5.1.1. Inquérito por Entrevista 73
5.1.2. Inquérito por Questionário 76
6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 78
6.1. Campo de Análise 78
6.1.1. A Instituição 79
6.2. A População e a amostra 82
CAPÍTULO V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 83
1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 83
1.1. Caracterização da Amostra 84
1.2. Análise da Liderança Transformacional 86
1.3. Análise do tipo de Liderança Transacional 89
1.4. Análise do tipo de Liderança Laissez-faire 89
1.5. Análise dos Resultados dos tipos de Liderança 89
1.5.1. Comparação dos dados analisados sobre os fatores da liderança 89
1.6. Análise das percepções dos professores sobre a liderança e a gestão democrática 90
2. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA 92
2.1. Categorias de análise da entrevista com o diretor 92
2.2. Categorias de análise das entrevistas com a coordenação 96

2.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 100

CONCLUSÃO 102

BIBLIOGRAFIA 106

APÊNDICES i

APÊNDICE A- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ii

APÊNDICE B- GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR iii

APÊNDICE C- GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO v

APÊNDICE D- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES..... vii

APÊNDICE E- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR ix

APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS xiii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Características dos estilos de liderança 46
Quadro 2- Fatores da Liderança Transformacional 87
Quadro 3- Percepções dos professores acerca da contribuição da liderança e a gestão democrática para a qualidade da educação 90
Quadro 4- Habilitação acadêmica e profissional 92
Quadro 5- Categorias identificadas na análise da entrevista com o diretor 92
Quadro 6- Categorias identificadas na análise das entrevistas com ascoordenadoras pedagógicas 96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição da amostra por sexo 84
Gráfico 2- Média da idade docente 85
Gráfico 3- Habilitação acadêmica 85
Gráfico 4- Tempo de serviço na nstituição pesquisada 86
Gráfico 5- Séries que lecionam os docentes 86
Gráfico 6- Representação da frequência 88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Paradigmas conceituais da cultura organizacional 18
Figura 2– Modelo de liderança da Universidade de Ohio 40

ÍNDICES DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização da amostra dos inquiridos 84
Tabela 2- Itens da Categoria Liderança Transformacional 87
Tabela 3- Medidas dos itens na dimensão Liderança Transformacional..... 88
Tabela 4- Resumo dos resultados obtidos nas análises das Categorias da Liderança ... 89

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observa-se um movimento de renovação nas teorias que fornecem base à análise das organizações. É reforçada uma visão mais integrada das organizações, o que permite recolocar o fator humano nas organizações. Nesse enfoque, o estudo da Escola como uma organização cultural implica compreendê-la como um sistema sociocultural, constituído por grupos relacionais, que adotam códigos e sistemas de ação, inseridos num contexto local, com identidade e cultura própria. Neste enquadramento, a liderança emerge como um fator decisivo da construção da Escola, com uma cultura e identidade próprias.

É, neste quadro abrangente de Escola, que se enquadra esta reflexão sobre a liderança democrática, na procura constante da qualidade, dado que, gestão da Escola é, também, a gestão da educação das crianças e jovens que nela estudam e constroem o seu futuro.

Ronald Edmonds (1979, cit. por Costa, 2003, p. 21), no seu trabalho sobre as *Effective Schools for the Urban Poor*, declara que "as escolas urbanas que educam com sucesso crianças de classes pobres, têm uma liderança forte e um clima e cultura de expetativas de que os alunos aprenderão" e identifica como uma particularidade das escolas de qualidade, a existência de uma liderança forte.

As organizações escolares impõem, enquanto entidades sociais com características próprias, uma lógica particular aos seus membros, desde a liderança à comunidade educativa, orientando os seus procedimentos, as suas decisões e as ligações de correlação. Por sua vez, elas próprias, dependem das interações, dos comportamentos e das tarefas, executadas pelos seus elementos.

A Escola como uma organização híbrida, desenvolve um ambiente próprio, constituído por uma cultura interna que é sedimentada ao longo do tempo, enraizando modos de pensar e de atuar de todos os sujeitos imbricados no ato educativo. Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura organizacional escolar (Souza & Valdemarin, 2005). Destacar a cultura organizacional como conceito central na análise da organização escolar significa, portanto, buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos, sua subjetividade e sua práxis nas formas de organização e de gestão escolar, desde a liderança à gestão intermédia.

A análise dessas várias concepções permite deduzir que, apesar de nenhuma delas negar o fato de que as Escolas são instituições sociais que, para cumprirem seus objetivos

precisam, de alguma forma, ser administradas ou geridas, estas podem apresentar posições diferentes, frequentemente conflitantes em relação ao seu objetivo social e às formas organizacionais. Torna-se possível perceber que a gestão escolar, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar, uma dinâmica de liderança e de coordenação, capaz de caracterizar as propostas e alterações por meio de um processo de reinterpretação daquelas decisões feitaspela liderança.

Tal realidade provocou o pensar sobre as possibilidades de se buscar pesquisar a influência da liderança na cultura organizacional escolar presente nas unidades educativas, para compreender o desenvolvimento dos processos democráticos na gestão escolar. Por conseguinte, e atendendo aos interesses profissionais da investigadora, a construção desta dissertação centra-se na análise de modos de liderança e gestão escolar, numa escola pública estadual.

Tornou-se assim indispensável compreender os modos de pensar do diretor, coordenadores pedagógicos, bem como de professores de uma escola pública de Ensino Médio, sobre a influência da liderança e da cultura organizacional na qualidade de ensino e no processo democrático da gestão.

Perante toda esta problemática, formulamos a seguinte Pergunta de Partida:

De que forma a liderança e a cultura organizacional influenciam os processos de gestão democrática, visando uma educação de qualidade em instituição pública de ensino médio?

Assim, e em concordância, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- **Analisar a influência das práticas de liderança e da cultura organizacional, no processo de gestão democrática, em comunidade educativa, e na promoção de uma escola de qualidade do Ensino Médio, no Município de Aracaju/SE.**

Na nossa investigação, optámos pelo **estudo de caso**, recorrendo a uma metodologia com uma abordagem mista (quali-quantitava), com o propósito de haver uma aproximação aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, a escolha dos métodos para a recolha de dados teve em conta os instrumentos, combinando o método quantitativo - através do inquérito por questionário - com o método qualitativo - através da entrevista -, uma vez que "estudos de caso, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas" (Bell, 2008, p. 85).

Tendo em conta que a investigação representa uma atividade de descoberta, mas também um processo incompleto, que interliga a teoria e a prática (Tuckman, 2000), encetou-se, neste trabalho a revisão da literatura subjacente à temática, seguindo-se a investigação empírica, onde se pretendeu recolher e analisar as percepções dos intervenientes. Por isso mesmo, em termos estruturais, este trabalho de investigação está organizado em cinco capítulos.

No Capítulo I aborda-se o conceito de Cultura Organizacional, apresentado diferentes noções e percepções do termo, para se introduzir a discussão acerca da cultura organizacional escolar em suas diferentes manifestações, visto serem meio para a análise e compreensão de valores e atitudes que caracterizam uma instituição.

No Capítulo II faz-se o enquadramento teórico da Liderança no tocante aos tipos e estilos predominantes, analisando seu reflexo na cultura e gestão em contexto educativo. Ao longo deste capítulo são destacadas as principais referências teóricas e os conceitos considerados para as variáveis que compõem o modelo desta pesquisa. Além disso, apresentam-se os resultados de revisão da literatura sobre liderança e profissionalismo interativo, assim como da escola como organização aprendente.

No Capítulo III constrói-se a base teórica e conceitual das Políticas Públicas no âmbito Educacional, para auxiliar a compreensão da gestão escolar como um fenômeno político que tem, como questão central, na atualidade, a democracia. Faz-se, pois, uma incursão sobre a gestão democrática, considerando que ela é um princípio constitucional da educação pública brasileira.

O Capítulo IV aborda questões relacionadas com a investigação como a metodologia do Estudo de Caso, a sua problemática, a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos. Referem-se, ainda, as opções e estratégias metodológicas seguidas, os instrumentos da recolha de dados, o contexto onde decorreu a ação, assim como a população alvo e a sua amostra.

O Capítulo V realiza a apresentação e discussão dos resultados do estudo, discutindo a natureza e o papel do diretor escolar, desvelando os significados que são atribuídos à sua liderança e à função que desempenha.

Na Conclusão, apresentam-se os resultados e as considerações finais, a respeito da aplicabilidade do estudo, suas principais contribuições e as sugestões para pesquisas futuras.

Finalmente, termina-se este trabalho com as referências bibliográficas que deram suporte ao estudo e os apêndices que permitiram operacionalizar, no terreno, a recolha de informação.

CAPÍTULO I – CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

1. ENTENDENDO A CULTURA ORGANIZACIONAL

As investigações encetadas acerca da cultura organizacional exteriorizam os vários saberes das ciências, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, entre outras, tornando difícil a convergência de opiniões a nível metodológico e de formas de operacionalização do conceito, o que se traduz numa multiplicidade de definições, assumindo "diferentes significados para diferentes pessoas" (Ferreira et al., 1999, p. 315), uma vez que está condicionado pela forma como as pessoas olham a organização. Por isso, quando se reflete sobre o conceito de cultura como sendo um conjunto ligado à maneira de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma diversidade de pessoas, servem duma forma simultaneamente objetiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa comunidade própria (Fachada, 2003), conclui-se que qualquer organização possui uma cultura própria, mais ou menos explícita, a qual traduz um "conjunto de valores e de crenças que orientam a interação e o relacionamento das pessoas" (Idem, p.248).

A cultura constitui uma forma de conduta dos membros de uma coletividade, onde a aprendizagem, a percepção e a expressão, se fazem por intermédio de um forte simbolismo e participação. No entanto, o processo de construção eadesão aos valores da coletividade está sujeito à individualidade do ser, em que a partilha não pode ser sinónimo de passividade. Nessa linha de pensamento, Sarmento (1994), com base em algumas propostas dos principais teóricos e sociólogos, assinala como traços elementares da cultura "o domínio do simbólico, integrado em crenças, assunções, valores, ritos e artefatos, construídos historicamente através de um processo conflitual, e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal" (Idem, p. 90).

A cultura pode ser entendida como "a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica" (Chauí, 1995, p. 296), sendo construída à medida que o homem desenvolve seus padrões, os quais se refletem nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais cotidianos. Na perspectiva da autora, a cultura é, ao mesmo tempo, o instituído – códigos, normas, sistemas de ação – e o instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se

institucionalizou, implicando, portanto, num processo contínuo e ativo de construção e reconstrução da realidade através do qual as pessoas as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

Aplicada às empresas, a ótica da cultura oferece uma visão mais integrada e personalista destas, deslocando os sistemas técnicos e racionais com que têm sido tratadas para enfatizar os aspectos humanos e simbólicos, numa percepção de que as organizações, em lugar de realidade dada como natural, são realidades construídas, autorreferenciadas (Gomes, 1993). O estudo dessa temática, nos finais da década de 70 e, sobretudo, nos anos 80, advém da tomada de consciência, por parte dos estudiosos, da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão e na premissa de que a cultura é um elemento diferenciador das organizações bem sucedidas, a exemplo do inesperado êxito das empresas japonesas, atribuindo-se, tal ocorrência, à superioridade da cultura que nelas vigora (Caixeiro, 2011).

Contudo, a definição de cultura organizacional não é consensual, encontrando-se em Schein (1991), que reúne maior número de adeptos, o entendimento de que estacorrespondeaos pressupostos básicos partilhados por um determinado grupo de indivíduos, ou seja, é

> "um padrão de pressupostos de base- inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna- que tem dado resultados suficientes para ser considerado como válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas" (Idem, p. 9).

A criação de uma cultura organizacional se assenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização desta realidade, como algo único e diferente da cultura envolvente, podendo também ser criada por identificação com a liderança, mecanismo este que funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, permitindo a identificação e interiorização de seus valores e pressupostos (Carvalho, 2006).

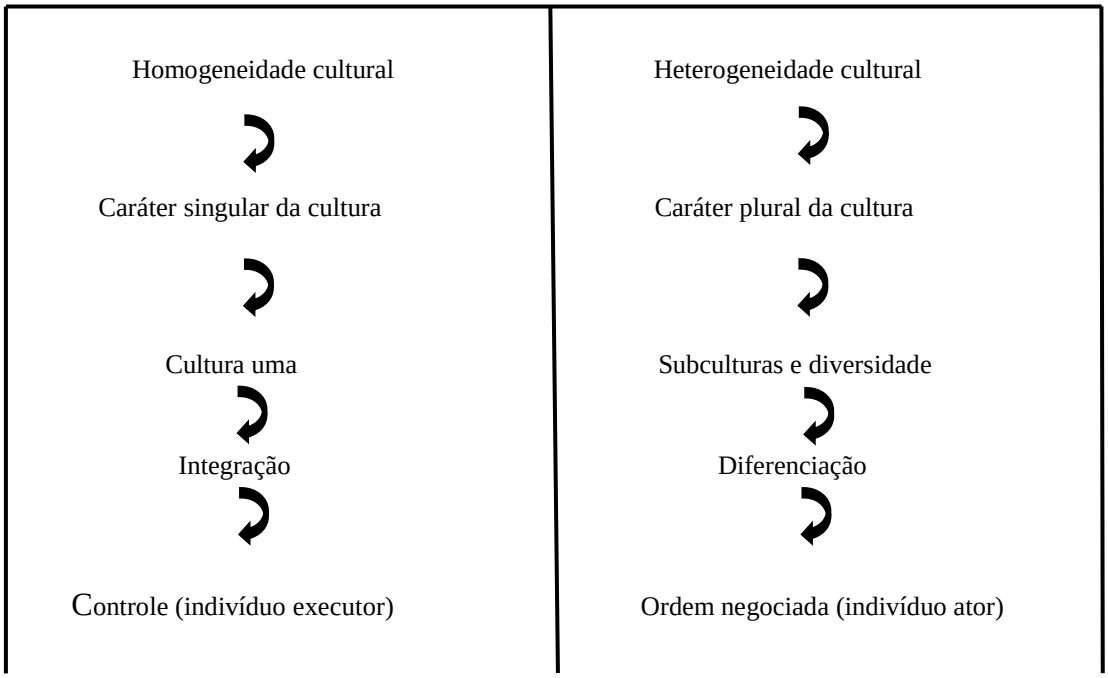
Na noção de cultura da organização procura-se avaliar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o 'ethos'[1] organizacional, o que diferencia as organizações entre si e cria entre os seus membros certa unidade de pensamento e de ação, enquanto "uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afetiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence" (Ott, 1989, p. 69). Dessa

[1]A palavra 'ethos' tem origem grega e significa valores, ética, hábitos e harmonia. O termo indica, de maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o diferencia de outros, sendo, assim, um valor de identidade social (Mounier, 1970, pp. 140-141).

maneira, a cultura perpetua-se e reproduz-se através da socialização dos novos membros que entram no grupo, mas este processo não tem efeitos uniformes uma vez que os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento.

Não obstante a noção de cultura organizacional sugerir que as organizações sustentam culturas únicas e unitárias, autores como Van Maane e Barley (1985 cit. por Costa, 2003) procuram mostrar que se torna difícil justificar esta posição a partir do momento em que se envereda por uma análise empírica, tendo em vista que, se as práticas sociais podem ser certamente nomeadas de culturais, não apresentam, contudo, a organização como um todo, mas uma organização em que os seus membros estão diferenciados por papéis, posições e ideologias, integrando-se, por isto, frequentemente, em subculturas ou mesmo em contraculturas. De igual modo, Davies e Weiner (1985 cit. por Costa, 2003) defendem as culturas e não a cultura, podendo se dizer que estas divergências têm base na filiação teórica dos diferentes autores, nomeadamente em termos de distanciamento e da intervenção que estabelecem com as organizações (Figura 1).

Figura 1- Paradigmas conceituais da cultura organizacional



Fonte: Carvalho Ferreira (2001, cit. por Caixeiro, 2011, p. 25).

Percebe-se que, desse modo, aqueles que manifestam uma postura mais isenta e não intervencionista em relação ao funcionamento organizacional concreto, assumem uma atitude

investigativa mais descritiva, apresentando, por isto, maior inclinação para a temática das culturas, enquanto outros autores, que se encontram implicados no funcionamento efetivo das organizações em termos da sua gestão, mudança e sucesso, adotam uma postura de análise mais prescritiva, referindo-se, usualmente, à cultura no singular. Conforme se analisa, a relação entre cultura e organizações é vista de diversas formas pelos especialistase, dependendo de sua formação ou enfoque, a abordagem da cultura nas organizaçõesé realizada de um modo peculiar, apresentando duas tendências dificilmente compatíveis: para uns, cultura significa um modelo de análise interpretativa da realidade organizacional; para outros, porém, consiste num instrumento a serviço da gestão das organizações (Costa, 2003).

Na tentativa de conciliação, um dos campos de reflexão diz respeito à categorização das culturas em tipologias ou modelos que, enquanto quadros teórico-conceituais abstratos, não correspondem, de acordo com o entendimento de Max Weber, "contudo, a leituras rigorosas da realidade empírica, constituem-se instrumentos conceituais importantes e úteis para a clarificação da realidade social" (Idem, pp. 124-125). Por seu lado, Handy (1985) reconhecendo que as culturas são criadas e construídas nas organizações, ao longo dos anos, pelos grupos dominantes, expõe sua tipologia com base em quatro modelos culturais que, acompanhados das respectivas representações figurativas e dos deuses gregos correspondentes, alerta para o fato de que qualquer uma das culturas pode ser boa e eficaz:

> "- ***cultura de poder***: representada figurativamente pela *teia de aranha*, tem como patrono *Zeus* e caracteriza-se por um poder central forte (com uma liderança ativa à volta da qual se constrói o *clube)*, pouco burocratizada e fazendo fé nos indivíduos;
> - ***cultura do papel***: simbolizada pelo *templo grego* e pelo deus *Apolo* (o deus da razão), corresponde ao modelo burocrático de organização, é lógica, racional e previsível, baseia-se no formalismo de procedimentos e na autoridade hierárquica, e os indivíduos são entendidos como ocupando papéis para os quais são prévia e devidamente treinados;
> - ***cultura da tarefa***: visualizada graficamente pela *rede*, tem como deusa *Atena*, assume um modelo de organização flexível, sujeito à imprevisibilidade, orientado para a realização de projetos com base em grupos de trabalho (cooperantes, tecnicamente competentes e enérgicos) com autonomia para responder a problemas e tarefas pontuais e urgentes;
> - ***cultura de pessoa***: representada, pela *galáxia* (em que cada estrela brilha por si própria) e pelo deus *Dionísio* (o deus auto-orientado), esta cultura coloca, contrariamente às anteriores, o indivíduo em primeiro lugar, pois, o que interessa é o talento individual, sendo a organização percebida como um recurso a serviço do <<brilho>> de cada um" (Handy, 1985, pp. 186-196).

Nessa perspectiva, a cultura, não importa qual seja, delineia o caráter da organização (Morgan, 1996), onde as estruturas, as regras, as políticas, os objetivos, as descrições de cargos e os procedimentos operacionais padronizados são pontos de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. De uma maneira

simples, pode-se dizer, então, que a cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização.

Assim, a cultura organizacional refere-se ao "que a organização é" (Teixeira, 2000, p. 9), enquanto as investigações sobre estatemática, apesar de terem sido orientadas por diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas, que ora colidem e ora se assemelham, envolvem seu estudo, adotado por um grande número de pesquisadores, como um conceito chave para a elucidação de uma vasta gama de fenômenos organizacionais. Por conseguinte, o uso desse referencial teórico se presta para a análise e o conhecimento da unidade escolar, na medida em que a escola é um sistema sociocultural construído por grupos que se relacionam, vivenciam códigos e sistemas de ação.

2. MANIFESTAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Considerando-se a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, envolvendo a preservação e a transmissão da herança cultural, deduz-se a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De fato, a organização educativa configura-se como um espaço singular para o estudo dos aspectos culturais por dois motivos, a saber: primeiro, por ser 'lócus' em que se realizam trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens; segundo, por ser a instituição destinada pelo Estado e pelos grupos sociais para desempenhar o papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e limites da comunicação no todo social (Sarmento, 1994).

Nesse ambiente, a abordagem cultural, longe de se constituir mais um método originado do mundo empresarial que transferido deste para o campo da administração escolar sem considerar a natureza e a especificidade da escola, apresenta-se como um instrumento de estudo adequado à natureza sociocultural da instituição de ensino, sendo capaz de contribuir para que se tenha uma percepção mais abrangente da realidade que ela encerra, oferecendo elementos para orientar o processo de seu próprio aperfeiçoamento (Teixeira, 2000). Segundo a autora, no âmbito de cada escola, os vários elementos que condicionam sua configuração interna e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, ganham contornos próprios em decorrência das relações que aí se processam.

Nóvoa (1992) adapta o esquema fornecido por Hadley Beare para apresentar os principais elementos que compõem a cultura escolar, ordenando-os em duas zonas: a zona de invisibilidade e a zona de visibilidade. Para o autor, a **zona de invisibilidade** forma-se pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis, tais como, valores, crenças e ideologias; por sua vez, a **zona de visibilidade** é composta pelas manifestações verbais e conceituais (fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas), pelas manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior), e pelas manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais).

Nessa linha de condução, para Teixeira (2000), nas Escolas, são frequentemente identificados os dados que compõem suas histórias, recuperando fatos importantes para a sua criação, os quais envolvem as histórias humanas (seus heróis) que contribuíram de modo decisivo, para isto, com suas qualidades, seu empenho e dedicação. Junto dessas histórias, podem ser identificados também os relatos fantasiosos (seus mitos) que valorizam qualidades e conquistas de alguns personagens ou grupos, como, por exemplo, a figura de uma antiga diretora, de um benfeitor ou do patrono, que ocupa esta função ao representar a personificação dos valores cultivados pela escola na sua organização interna e no seu relacionamento com a comunidade local.

Dentre os símbolos que podem representar uma escola, distinguem-se aqueles oficialmente adotados pela instituição: logotipo, ‘slogans’, uniforme, hino e bandeira escolar, além dos que são incorporados em um determinado momento histórico, passando a ter um especial significado para um grupo de seus atores, como no caso de imagens, canções, vestimentas etc., que marcaram todos ou alguns dos envolvidos em um momento específico. Ainda, muitos dos elementos da cultura escolar apresentam-se, no processo de vivência do estabelecimento de ensino, envolvidos em cerimônias e rituais específicos, ou seja, “cerimoniais, ritos profanos, normas não escritas, mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas” (Cury, 1993, p. 58).

Reiterando esse posicionamento, McLaren (1992) salienta que o funcionamento diário da Escola assume a forma de um verdadeiro ritual pedagógico que abrange alunos e pessoal docente, a própria organização burocrática, os programas, os controles e as provas. Além disso, diferentemente do que ocorre na vida em sociedade, onde se cultiva, de forma inconsciente, diferentes tabus que vão estabelecendo os limites do que é permitido e do que proibido falar, fazer e pensar, na vida escolar, estes tabus se constituem, muito

frequentemente, em torno das medidas disciplinares, reforçando as normas de comportamento da sociedade.

Nóvoa (1992) chama a atenção para o fato de que devem ser percebidas tanto a interioridade da escola, como sua relação com o meio social em se situa, destacando que, neste aspecto, torna-se importante considerar que uma organização não se institui como algo isolado do contexto nacional e social no qual está inserida, daí porque sua cultura, mesmo tratada como construção interna, não pode deixar de referenciar as influências da cultura social mais ampla. Como ressalta Barroso (2004), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro de relação que ele estabelece coma sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite, todavia, não se podendo considerar a cultura escolar como uma espécie de subcultura da sociedade em geral.

A esse propósito, Barroso (2004) distingue, numa **perspectiva funcionalista**, que a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente, traduzida em princípios, finalidades e normas que o poder político determina; numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.; por fim, a **perspectiva interacionista**, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola.

Tais circunstâncias fazem com que ao sistema educativo esteja associada uma determinada cultura, permitindo com a escola encerre um conjunto de elementos que refletem a sociedade e o contexto sociocultural em que se insere, contribuindo para a sua definição. Pode-se falar, assim, na existência de uma cultura própria, a qual reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças partilhados por aqueles que interagem no seu âmbito, tendendo, porém, a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas, conforme refere Guerra (2002, p. 187):

> "os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; às eficácias da obediência; e ao valor da autoridade".

Barroso (2004) menciona que o princípio da homogeneidade das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processo de inculcação, configura-se como uma das marcas distintivas da cultura escolar, onde a organização da escola, nos diversos níveis de ensino, forma-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, enquanto grupos

de alunos que recebem simultaneamente o mesmo ensino. A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num padrão organizativo para departamentalizar os serviços dos professores e o próprio espaço escolar, tratando-se, deste modo, de um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no principio de "ensinar a muitos como se fosse um só" (Carvalho, 2006, p. 4).

A filosofia de tratar todos como iguais ou um só que, inicialmente, foi considerada como proveitosa e pragmática, veio a transformar-se num paradigma dominante, potenciado com a massificação do ensino e a generalização do acesso à educação, redundando, por exemplo, em uma média na qual se encontram centradas as práticas pedagógicas, o nível de exigência e o modo global como o docente lida com a turma, o que, por um lado, é insuficiente e desmotivante para quem está acima dela, e frustrante e complicado de gerir para quem está abaixo. No enfoque de Carvalho (2006, p. 5), pelas suas características, a cultura de homogeneidade "acabou por ser conducente a fenômenos de exclusão e de dificuldades acrescidas".

Por seu lado, Nóvoa (1995) destaca que o desenvolvimento de um corpo sustentado de conhecimentos relativos à sociologia das organizações, o aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como o incremento no interesse pela instituição escola e pelo nível meso de intervenção, associados às novas tendências e modificações no âmbito do sistema educativo, permitiram que se passasse, progressivamente, de um sistema escolar para um sistema de escolas, com designada autonomia das mesmas, aos níveis pedagógico, curricular e profissional, e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais. Barroso (2004) acrescenta que essa maior visibilidade social da escola, enquanto organização e, consequentemente, o acréscimo de pertinência do seu estudo, encontra-se na origem do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais, percorrendo a investigação da realidade escolar associados, geralmente, às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar.

O movimento das escolas eficazes veio, assim, encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de qualidade e excelência algumas das suas mais utilizadas "bandeiras" (Costa, 2003, p. 128).

> "As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo com que as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimônias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado, cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura" (Deal, 1988, p. 209).

No que diz respeito ao conceito de qualidade, Murgatroyd e Morgan (1993) transportando para a escola o modelo empresarial do 'Total Quality Management' (T. Q. M), entendem a cultura como um dos três 'C' indispensáveis para a prática de uma gestão de qualidade na organização escolar: "até agora, sugerimos que a implementação bem sucedida do T.Q.M.depende de cinco características-chave (visão, estratégia, objetivos ambiciosos, equipes e instrumentos para a gestão diária) e dos 3Cs (cultura, empenhamento [*commitmen*t] e comunicações)" (Idem, p. 66).

Relativamente ao termo excelência para adjetivar uma escola, Beare, Caldwell e Millikan (1989) explicam que nele se encontra claramente a valorização de uma imagem cultural, fornecendo a noção de que, mais do que a consecução de determinados objetivos inerentes à eficiência e eficácia, supõe a existência de organizações diferenciadas qualitativamente: umas melhores que outras. Para os autores, o indicador fundamental das escolas que vão conseguindo subir na lista da excelência, situa-se no desenvolvimento de uma cultura organizacional própria.

> "Em síntese, então, aquilo que parece estar a emergir como fator muito mais poderoso acerca das consideradas <<melhores>> escolas é que elas desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem" (Beare et al., 1989, p. 18).

Evidencia-se, portanto, que a cultura organizacional em contexto escolar se institui como um fator decisivo no alcance da eficácia, da performance e da excelência (Torres, 2010), impactando nos processos de gestão e de administração, designadamente nos perfis de liderança, entre outros fatores, tendo em vista que esta se torna vital para a promoção de culturas de excelência. Nesse enfoque, viabiliza-se uma imagem escolar em seus diversos aspectos da vida organizacional e nos vários setores de atuação administrativa, nos quais se incluem a liderança e a gestão como áreas temáticas dos modelos culturais, fazendo parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional.

2.1. Relações Interpessoais

Bowditch e Buono (1992) afirmam que à medida que os estudos das organizações evoluíram, o foco da atenção foi deslocado, gradualmente, de uma ênfase nos fatores físicos e estruturais para as relações e interações humanas. Conforme mencionam os autores, essa evolução resultou numa tendência para análises integradas do comportamento e da estrutura nos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizacional, daí a centralidade do tema

comportamento organizacional e, consequentemente, do estudo das relações interpessoais nas organizações.

Para Maturana (2001), a importância dada aos relacionamentos parte do pressuposto de que as necessidades e interesses das organizações são as necessidades e interesses dos indivíduos de forma coletiva, originados no ser complexo que é o homem, passando, fundamentalmente, pela emocionalidade das relações sociais e suas trocas intersubjetivas. Acrescenta Magalhães (2001, p. 18):

> "Relações Interpessoais são as trocas, as comunicações, os contatos entre as pessoas. Uns interagindo com os outros nas mais diferentes situações que fazem parte da existência humana. Enfim, eu diria, sem considerar maiores implicações, que é um dos fenômenos corriqueiros, prosaicos e simplórios de gente lidando com gente".

Moscovici (2002) destaca que o processo de interação humana ocorre permanentemente entre pessoas, sob a forma de comportamentos manifestos e não manifestos, ou seja, verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais ou reações físicas ou corporais. Portanto, levando-se em conta que os seres humanos são interdependentes e inter-relacionados, onde se encontram dois indivíduos existe uma relação interpessoal, tornando-se relação interpessoal dos grupos quando envolve mais de duas pessoas.

As relações humanas ou interpessoais bem dirigidas visam estabelecer, mediante melhor entendimento, o máximo de aproximação interindividual em função das necessidades comuns, de modo que, "quanto mais positiva a relação interpessoal, tanto maiores as possibilidades de coesão e de progresso" (Lima, 1999, p. 3). Nesse sentido, as relações de trabalho se fundam no compromisso de cumprir tarefas, razão pela qual tais relações precisam ser reguladas por contratos e normas.

Na visão de Moscovici (2002), as organizações se constituem no âmbito de uma interação que as torna dinâmicas e complexas, ou seja, um organismo vivo, podendo se dizer, neste sentido, que "as relações interpessoais desenvolvem-se em decorrência do processo de interação. As pessoas reagem com os outros que entram em contato, comunicam, simpatizam, se aproximam, se afastam, ou desenvolvem afeto. A essas reações que se dá o nome de interação" (Idem, p. 52).

Minicucci (2001, p. 145) entende que "a interação refere-se às modificações de comportamento que se dão, quando duas ou mais pessoas se encontram e entram em contato", constituindo-se como um conjunto de ações e reações entre os indivíduos, no âmbito de uma relação intrínseca, fazendo com que movimentem a organização. Dessa maneira, no processo de interação, relacionar-se com os outros é entrar em contato para permutar informações de

forma expressiva e apropriada, tendo como ideia principal descobrir e compreender as necessidades mútuas, a fim de que esta possa ser uma troca segura e saudável para o desenvolvimento das atividades cotidianas da organização (Weisinger, 2001).

Davis e Newstrom (2001) enfocam que, quando se trabalha com pessoas, deve-se ressaltar o valor de cada indivíduo dentro da organização, levando-se em consideração que ninguém possui os mesmos pensamentos ou reage da mesma forma às situações, fazendo com que a individualidade seja mantida de modo a tornar o ambiente propício à diversidade de ideias capazes de contribuir para o crescimento organizacional. Para tanto, o desenvolvimento de uma estrutura organizacional inclui, por exemplo, a criação de regras e regulamentos, a definição de equipes, a identificação de líderes formais aos quais se concede autoridade sobre os demais membros, necessitando, para isto, redigir as descrições de cargos de forma que todos saibam o que se espera que façam (Robbins, 2005).

Essa definição é muito importante, porquanto permite identificar o que o trabalhador espera da organização onde atua, como também o que esta faz para que ele possa ter um bom desempenho em suas atividades. Nessa condução, Cury (1997) sinaliza que o sucesso organizacional se une a excelência individual, evidenciando, assim, que o foco deve, também, se voltar para o fator humano, concebendo-o em sua integralidade, enquanto ser racional e emocional, expondo o que se espera dele e o que pode obter.

Ao estudar o comportamento organizacional, Robbins (2005) dá grande relevo às relações interpessoais, debruçando-se sobre questões como a comunicação, a liderança, as relações de poder, os conflitos e as negociações. Sem dúvida, a linguagem é a principal forma de comunicação e transmissão do conhecimento, ideias, crenças e até emoções, sendo, sua expressão, determinante no processo do relacionamento social, onde o convívio coletivo garante a saúde do grupo e enriquece, sobremaneira, o indivíduo.

O diálogo entre os seres humanos é fundamental, pois através dele a comunicação apresenta-se como um instrumento e possibilidade de construção do conhecimento e de compreensão dos conteúdos. Segundo Gadotti (1991, p. 69) "o diálogo é uma exigência que possibilita a comunicação", contudo, este ato não é simplesmente conversar e trocar informações, tornando-se indispensável, para que seja efetivado, que os interlocutores estejam frente a frente, as emoções devem ser sinceras e coerentes com as intenções mais íntimas de quem conversa.

No ambiente escolar, de acordo com Freire (2001, p. 102):

> "uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se

> expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se".

A relação da qual trata o autor não se refere à intimidade familiar, mas àquela em que ocorrem trocas na socialização de saberes, nas metodologias que dão certo e nos procedimentos mais adequados na prática em sala de aula. Essa relação faz com que informações sejam compartilhadas, produzindo soluções para possíveis problemas que venham surgir no dia a dia da escola.

2.1.1. Relações comos colegas

Quando uma pessoa começa a participar de um grupo, há uma base de diferenças que englobam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, experiência anterior, gostos, crenças, valores e estilo comportamental, o que traz inevitáveis diferenças de percepções, opiniões, sentimentos em relação a cada situação compartilhada. Como essas diferenças são encaradas e tratadas determina a modalidade de relacionamento entre membros do grupo, colegas de trabalho, superiores e subordinados (Chiavenato, 2006).

No enfoque de Weil (1995), pessoas convivem e trabalham com pessoas, reagindo e interagindo como seres humanos, ou seja, comunicam-se, expressam ideias, simpatizam, sentem prazer em suas produções, atraem-se, antipatizam, sentem aversões, aproximam-se, afastam-se, entram em conflito, demonstram solidariedade, competem, colaboram, desenvolvem e trocam afeto. São vivências e experiências, produções da essência do ser humano e não somente bagagens culturalmente adquiridas e tecnicamente desenvolvidas.

No ambiente de trabalho, grupos de pessoas compartilham tarefas a serem executadas, tarefas estas, predeterminadas, com um modelo de comportamento a ser seguido, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade, dentro de uma ética profissional. À medida que as atividades e interações prosseguem, os sentimentos despertados podem ser diferentes do comportamento indicado inicialmente e então, inevitavelmente, os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades, que repercutem na eficácia do trabalho (Moscovici, 2002).

A interação em situações de trabalho dá-se num ciclo de atividade-interação-sentimentos, não tendo relação direta com a competência técnica de cada um, pois funcionários competentes podem render muito abaixo de seu potencial em função da influência do grupo. Isso ocorre porque a maneira de lidar com diferenças individuais cria um clima entre as pessoas, influenciando a vida do grupo, podendo o comportamento interpessoal

tornar-se harmonioso, permitindo o trabalho em equipe, ou tornar-se muito tenso, levando à divisão de energias e à deterioração do desempenho do grupo (Moscovici, 2001).

Segundo Rocha (2010), relacionar-se é dar e receber ao mesmo tempo, abrir-se para o novo, aceitando e fazendo-se aceito, buscando ser entendido e entendendo o outro. Essa aceitação começa pela capacidade de escutar o outro, colocar-se no lugar dele e estar preparado para aceitá-lo em seu meio, sendo o trabalho em equipe um dos fatores que colaboram para a realização favorável das relações interpessoais, através do qual o grupo busca uma interação entre o objeto e sua finalidade, como por exemplo, o trabalho interdisciplinar da Escola, no qual se agrupam professores de áreas afins para o desenvolvimento de um projeto que visa trabalhar o mesmo tema, com objetivos específicos.

Para a autora, as pessoas não se destacam apenas pelo profissionalismo, mas também pela sua capacidade de se relacionar e ajudar seus colegas de trabalho, obtendo consenso em uma equipe, estabelecendo relações empáticas com o outro, colocando-se verdadeiramente no lugar daqueles com os quais mantém relacionamento, entendendo-os e percebendo seus sentimentos, intenções e mensagens não verbalizadas.

Conforme Moscovici (2002, p. 66), "a convivência humana é difícil e desafiante, principalmente em locais de trabalho" e, nesta coexistência forçada, sentimentos positivos de simpatia provocam aumento de interação e cooperação, enquanto os sentimentos negativos, como antipatia e rejeição, por exemplo, tendem a diminui-las, o que acaba por repercutir desfavoravelmente nas atividades e, consequentemente, na produtividade da organização.

Na composição e estrutura dos grupos sociais, Weil (1995) evidencia a existência de laços de amizade, de simpatia ou mesmo de antipatia, tais que podem reforçar a coesão do grupo ou destruir sua eficácia. Por essa razão, aquelas organizações preocupadas em atingir seus objetivos e o nível de excelência operacional, valorizam os indivíduos e as relações entre eles, verificando-se, neste ambiente, que a busca de relações favoráveis no trabalho "sugere um dos grandes desafios para o progresso da sociedade contemporânea: conseguir alcançar o consenso na diversidade", conforme menciona Magalhães (2001, p. 21), considerando que o ser humano é dotado de sentimentos e emoções que fazem parte de sua individualidade.

2.1.2. Relações com os Órgãos de Gestão

De acordo com Paro (1998), nos últimos anos, o termo gestão, cuja origem etimológica vem do latim 'gero', 'gestum', 'gerere', com o significado de chamar para si, executar, gerar, vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Nesse sentido,

no processo educacional, a gestão envolve a função de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, visando uma educação que possibilite uma integração democrática e participativa entre todos.

As instituições que usam orientações efetivamente partilhadas com seus membros ou que convencionam valores que foram previamente negociados apresentam um diferencial em relação às outras, tendo em vista que suas normas de comportamento se tornam um instrumento de trabalho simbólico: intervêm de maneira útil no 'modus operandi' das empresas e contribuem para moldar a identidade corporativa (Srour, 2003). Para isso, os esforços devem estar voltados para o desenvolvimento de ambientes internos saudáveis, onde o respeito e a dignidade do outro sejam preservados, alocando-se essa responsabilidade à área de recursos humanos ou, como tem sido denominado atualmente, de gestão de pessoas, a quemcabe promover discussões em todos os níveis da organização e, a partir de um diagnóstico inicial, propor, executar, controlar e avaliarmudanças (Hirigoyen, 2005).

Dessa maneira, não existe coletividade sem regulação social, sem que algum tipo de poder seja exercido, sem que normas vigorem e ordenem as condutas sociais, sem que crenças morais sejam cultivadas, havendo a necessidade de alguma ordem social que leve em consideração os interesses dos outros, dese tomarem decisões que os beneficiem ou não prejudiquem, de agir com altruísmo visando o bem-estar coletivo (Monteiro, 2005).

Kanaane (1995, p.87) aborda que o comportamento organizacional "refere-se às manifestações emergenciais no contexto das organizações, indicando os controles, o processo decisório e os esquemas técnico-administrativos assumidos num dado momento organizacional", o que torna evidente que as relações condizentes à escola são de caráter obrigatório, tendo em vista que é exigido das pessoas que compõem este ambiente, sejam conduzidas por regras que regem as boas relações de convivência.

Assim, o novo modelo da gestão escolar traz, junto com a autonomia, a ideia e a recomendação de gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades internas e externas da escola, abrindo espaço para a iniciativa e participação, assim como cobrando isto da equipe escolar, dos alunos e pais, para que juntos possam resolver o desafio da qualidade da educação no âmbito institucional.

2.1.3 As Culturas Docentes

É por meio da cultura que os docentes revelam, nos diferentes períodos da trajetória profissional, o seu perfil, aquilo em que acreditam e o que é importante para eles, como se

posicionam, seus hábitos, enfim, mostram-secomo são e como atuam. Nesse sentido, Pérez-Gómez (2001, p. 164) diz que a cultura docente é "o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si".

Mas, para entendê-la é preciso saber que:

> "a cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição, do que denominamos estrutura da participação social e de estrutura de tarefas acadêmicas... se especifica nos métodos que utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões" (Ibidem).

A cultura docente deve ser perspectivada, não apenas em termos de conhecimentos, de valores, crenças, representações, normas e concepções, mas também de comportamentos e práticas, ou seja, modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares, interiorizados pelos professores que os produzem e reproduzem durante as suas experiências em sala de aula. Em consequência da exposição a um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os docentes partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre suas atividades, manifestando comportamentos similares em relação a estas (Lima, 2000).

Nessa configuração, na cultura docente existem duas dimensões fundamentais que dizem respeito à forma e ao conteúdo. De acordo com Pérez-Gómez (2001), relativamente ao conteúdo, a cultura docente consiste nas atitudes subjetivas, nos valores, crenças, atitudes, hábitos, convicções, na maneira de fazer as coisas, que são compartilhadas no seio de um pequeno grupo ou na comunidade de professores, dizendo respeito ao que eles pensam, dizem e fazem. É nesse domínio que a diversidade da cultura docente é mais óbvia e onde há um importante trabalho adesenvolver.

Quanto à forma, refere-se aos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre docentes, especialmente à maneira como articulam suas relações com o resto dos colegas, definindo as condições concretas em que desenvolvem seu trabalho. É a partir da formaque se redefinem, reproduzem e realizam os conteúdos de diferentes culturas.

Tanto o conteúdo quanto a forma são elementos da cultura docente, os quais podem apresentar características bem específicas conforme a função social que a escola assume em

determinados tempos, enquadrando-se em distintas categorias que assumem as formas de trabalhar em comunidades de professores (Hargreaves, 1994).

a) O individualismo: uma cultura docente dominante

A cultura docente no mundo ocidental, maioritariamente, é uma cultura individualista, sendo poucas as escolas onde prevalece uma cultura diferente, isto é, mais colegial a tender para a colaborativa. Hargreaves (1994) identificou que o individualismo (polissemia) caracteriza-se como um fenômeno social e cultural complexo, possuindo muitos significados, nem todos necessariamente negativos, alguns dos quais associados à dignidade humana, à autonomia, à privacidade, ao desenvolvimento pessoal, econômico, religioso e ético.

Na abordagem do autor, a cultura docente de individualismo tanto pode ser um sistema dominado por princípios de racionalidade democrática, que podem sufocar as iniciativas dos professores e a sua autonomia fora da sala de aula, como uma opção deste por razões pessoais (economia de tempo; aspectos psicológicos; maior concentração e rendimento no trabalho; trabalho doméstico, entre outros), ou ser uma cultura resultante de uma aprendizagem feita na formação ou ao longo de vários anos de experiência profissional.

Acerca do isolamento do docente, Pérez-Gómez (2001) identifica que se trata de uma cultura que diz respeito tanto à questão espacial de sala de aula, quanto profissional do fazer docente. Segundo o autor, o professor, na falsa ideia de autonomia profissional, acaba provocando e alimentando esse isolamento que, por fim, proporciona a limitação do seu desenvolvimento enquanto pessoa e componente de uma categoria profissional, ao invés de dividir os saberes e as dificuldades surgidas no desenrolar de sua trajetória, de modo a contribuir para a melhoria de sua própria prática, assim como de seus colegas.

O isolamento profissional dos docentes, cuja conotação, na maioria das vezes, é negativa, tornou-se um lugar-comum na investigação educacional contemporânea, sendo frequentemente associado a práticas de ensino tradicionais, inibidoras do desenvolvimento profissional dos professores e das inovações educacionais, daí que Hargreaves (1994, p. 204), chame “heresia do individualismo”, considerando-a como “heresia genérica” ou de “forma”. Cabe salientar que as heresias são formulações que ameaçam parte de um sistema de crenças, denominando-se de genéricas ou de forma àquelas aplicadas à cultura profissional, ainda hoje

dominante nas escolas, a cultura do individualismo, isolamento e privatismo, que desafiam o propósito central da missão e princípios que fundamentam a escola (Hargreaves, 1994).

Connelly e Clandinin (1995) enfocam que, por toda a parte, muitos professores ensinam sozinhos, atrás de portas fechadas, não fazendo a mínima ideia do que fazem os outros colegas, preservando e protegendo, mediante tal isolamento, o santuário da aula, enquanto elemento central da cultura do ensino. Para muitos deles, esse isolamento os protege das interferências exteriores, a tal ponto que alguns recusam lecionar em salas que estejam situadas próximo dos órgãos de gestão, no sentido de evitar um maior controle.

Sob a ótica dos autores, se o isolamento, por um lado, protege o docente das eventuais críticas, por outro, impede uma avaliação correta de um trabalho que pode ser competente e muito valioso, ou seja, toda a atividade positiva do professor pode, eventualmente, não ser reconhecida, do mesmo modo que toda a atividade negativa pode permanecer no anonimato, sem correção ou mudança possível, o que em outros termos, significa competência não reconhecida e incompetência ignorada.

Lortie (1975, cit. por Hargreaves, 1994, p. 167) considera que a cultura do individualismo desenvolve nos professores três "ismos" que designou por presentismo, conservantismo e individualismo. Assim, o presentismo relaciona-se com o presente, ou seja, o professor concentra-se nas planificações a curto prazo (planos de aula), despendendo energia e tempo nessa atividade, evitando discutir e refletir mudanças sobre fundamentais que ocorrem no contexto escolar, tais como, reformas curriculares.

Ao manter uma atitude conservadora – conservantismo ‑o docente resiste à inovação e mudança, afastando-se de qualquer colaboração com os colegas, de avaliações e críticas pertinentes ao trabalho desenvolvido, protegendo-se de qualquer influência, no sentido da transformação, recusando, deste modo, usufruir da liberdadede partilha de ideias e opiniões que lhe é concedida, caindo, em consequência, no isolamento/individualismo.

Hargreaves (1994) admite que as racionalidades e as práticas quotidianas dos docentes incorporam influências da multiplicidade de experiências e vivências ocorridas no contexto escolar, destacando que, hoje, sabe-se ser mais comum, embora não frequente, os professores pedirem ajuda aos seus pares, do que aos seus superiores hierárquicos, o que depende muito do clima e cultura da escola. O problema põe-se quando o individualismo não é uma preferência, porém um hábito ou uma aceitação incondicional, sem que sejam questionadas outras formas de trabalho mais interessantes e enriquecedoras, tais como o desenvolvimento profissional e a inovação educacional, que não têm qualquer expressão neste

tipo de cultura, uma vez as mudanças não são bem aceitas pelos professores que preferem trabalhar isolados.

Nas escolas eficazes, esses docentes existem em pequeno número, enquanto nas escolas fracassadas, segundo Stolle Fink (1999), que assim considera aquelas menos bem organizadas, o quantitativo de professores individualistas ainda é significativo.

b) Balcanização do ensino

Os docentes, na cultura de balcanização, ou a colaboração que divide, vinculam-se através das suas identidades e lealdades profissionais a grupos específicos de colegas com quem, em geral, trabalham e convivem na sala deprofessores. A existência destes grupos, numa escola, reflete e reforça diferentes perspectivas de educação, de ensino, de estilos pedagógicos e modos de agir e pensar, da competição, entre si, por posição e poder, o que implica numa deficiente comunicação, indiferença e separação dos restantes professores, na mesma escola (Montero, 2005).

Esse tipo de cultura acarreta uma deficiente continuidade no acompanhamento dos alunos, no que concerne às expectativas, desempenhos e comportamento dos mesmos, além de gerar, na pior das hipóteses, conflitos e a necessidade de defesa de territórios e de estatuto, a luta por espaços, horários, alunos/turmas, orçamentos para materiais e outras regalias (Hargreaves, 1994). Para o autor, as características e os perfis típicos dessa cultura relacionam-se aos docentes considerados como aqueles que são mais: intelectuais; práticos e informais (educação física); pragmáticos e acadêmicos (os das ciências); ansiosos de protagonismo e poder; defensores (próximos) da direção da escola; oposição, que discordam das políticas educativas da direção etc.; manipuladores, no sentido de obter mais poder dentro da escola; apáticos e alheiosao que se passa na escola, entre outros.

Nas culturas de balcanização, os subgrupos de professores estão bastante isolados uns dos outros, constatando-se uma baixa permeabilidadeao contato com os outros elementos e à integração de novos membros no grupo, constituindo-se grupos fechados e altamente persistentese permanentes, mantendo-se coesos ao longo do tempo. Verifica-se, também, uma forte identificação pessoal e a partilha de objetivos políticos, a defesade interesses particulares, tendo, esse comportamento político, consequências educacionais importantes, ou seja, quando são introduzidas algumas inovações/reformas, surgem os grupos apoiantes que

vão se beneficiar das novas políticas, enquanto os opositores, que são os que tiram menos benefícios, evidenciam algumas resistências (Whittaker, 1999).

A cultura do individualismo e a cultura de balcanização estão relacionadas com determinantes culturais e estruturais, constituindo uma condição de trabalho presente nas escolas, associada às práticas estandardizadas, com elevado grau de homogeneidade e quadros curriculares fortemente prescritivos. Ambas fragmentam as relações profissionais, impedindo as iniciativas coletivas e de controle do próprio trabalho dos professores, muito importantes para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem fortes e de culturas de colaboração (Hargreaves, 2003).

A balcanização leva a que exista dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira, obtenção de recursos, e usufruto de boas condições de trabalho). Assim, o autor (Idem, 1998) considera que as escolas são mundos micropolíticos de conflito e competição onde existe um poder histórico e político muito grande exercido pelas disciplinas académicas, que se constituem como importantes fontes de identidade pessoal.

A cultura balcanizada poderá criar um fator limitador do estabelecimento de acordos e propósitos comuns em nível de escola e ser responsável pelo desencadear de conflitos e disputas consequentes do poder histórico e político usado pelas disciplinas acadêmicas.

c) A cultura de colaboração docente

A cultura de colaboração refere-se à cultura docente que surge da comunidade escolar com o intuito de compreender a dinâmica da educação da escola, não sendo apenas um requisito de uma organização institucional que pretende a relevância e a eficácia, mas configurando-se como uma condição reflexiva (Pérez-Gómez, 2001, p.174). Apresenta dois aspectos, a saber: um intelectual e o outro afetivo, ambos importantes à dinâmica intraescolar no que tange a qualidade da formação que se propõem.

Desse modo, a cultura de colaboração não depende de determinações externas, baseando-se nas relações espontâneas dos professores, permitindo o estabelecimento de um acordo básico quanto aos objetivos e aos valores educativos, respeitando-se, ao mesmo tempo, as opiniões discordantes dos seus membros. A colaboração não ocorre apenas em torno da ação docente, estendendo-se aos contatos informais, ao tempo de ócio, ao interesse de uns professores pelos outros, sendo uma cultura que se vai construindo lentamente, acompanhada,

geralmente, de algumas condições, tais como: uma boa gestão ou direção para facilitar as relações em torno de um projeto, o interesse dos professores em dedicar tempoao contato com os outros e uma avaliação positiva do trabalho em grupo, como meio para melhorar o ensino (Marchesi & Martin, 2003).

Na perspectiva de Hargreaves (1998), a cultura colaborativa não se evidencia só pelas reuniões e procedimentos burocráticos, mas pela presença de atitudes e condutas concretas que se desenvolvem ao longo das relações entre professores no seu trabalho quotidiano. Assim, em diferentes contextos profissionais, vem-se defendendo a necessidade de contribuir para o desenvolvimento de culturas profissionais de colaboração existindo argumentos e razões suficientes para que represente um paradigma para o pensamento, a investigação e a prática educativa.

Reiterando esse posicionamento, Bolívar (2000) aponta que a melhoria da qualidade escolar, ao nível pessoal, afetivo e profissional só pode resultar das relações de colegialidade e colaboração entre professores e entre professores e agentes externos. As relações de colaboração são importantes como dispositivos para aprender a resolver problemas, construir uma solidariedade e cooperação na escola, satisfazer a necessidade de apoio mútuo dos professores, sendo uma via para o desenvolvimento profissional, constituindo-se, também, uma variável mediadora para melhorar a educação dos alunos.

Marchesi (2001) aposta numa educação de qualidade para todos os alunos, tendo como objetivo principal constituir as escolas como comunidades de aprendizagem, com um corpo de profissionais coletivamente empenhados num trabalho global de colaboração. Para o autor, uma maior autonomia e o desenvolvimento de projetos educativos levam a comunidade escolar a assumir maior responsabilidade, num futuro imediato, preconizando uma cultura colaborativa própria para os sistemas escolares pós-modernos de uma organização eficaz, a qual se torna importante para que haja, na escola, uma unidade de propósito entre os professores.

Em 1975, Lortie (cit. por Hargreaves, 1998) desenvolveu um estudo que abrangeu cinco cidades americanas, explicando, em sua opinião, as razões porque é que a cultura da escola é diferente da de uma organização que aprende. Para o autor, são três os fatores: condições de trabalho nas escolas; disposição/estrutura das salas disponível e a forma de socialização dos professores.

Na opinião de Lortie, a estrutura das escolas assemelha-se à forma de caixa de ovos, enfatizando os espaços fechados das salas de aula que dificultam a interação entre os

professores e reforçam a privacidade do seu trabalho. Tudo isso, em sua opinião, leva a que os docentes se tornem num grupo profissional conservador e as escolas como instituições onde impera a continuidade e não a mudança. Esse tipo de organização não favorece a colaboração docente. Deste estudo ressalta, sobretudo, que tanto a estrutura física das escolas quanto a própria socialização dos professores são variáveis que parecem influenciar a forma do trabalho docente.

CAPÍTULO II- LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

A Liderança é uma das temáticas que mais atenção tem merecido por parte de investigadores das diversas áreas do saber. Considera-se um tópico fundamental nas relações de trabalho, uma vez que os liderados identificam o estilo de liderança como um agente desencadeador dos conflitos laborais.

Durante muitos anos, a liderança foi estudada e entendida como um traço de personalidade; isto é, dependendo unicamente de caraterísticas pessoais e do sujeito. Presentemente, tornou-se do conhecimento geral, que uma atitude de liderança depende da aprendizagem social do individuo, levando a que possa ser aperfeiçoada.

As organizações, para alcançar os pressupostos que se propõe e se atribuem, organizam-se a elas próprias. O ato de organizar subentende tarefas conjuntas ou ações combinada. Daqui surge a necessidade de criar acordos e de gerir expectativas, criar linguagens comuns e de encontrar soluções razoáveis para dificuldades que enfrentam em conjunto.

A definição e o alcance de objetivos implicam escolhas, definição de prioridades, formação de alianças, entre outras. E, neste procedimento, o diálogo e o trabalho de persuasão, desempenham um papel essencial (Gomes et al., 2000). Neste contexto, agir é comunicar. E, fazê-lo de forma eficaz, implica atender a distintos interesses em jogo e não perder de vista os diferentes destinatários da comunicação.

Existem várias teorias sobre liderança. Seria difícil tentar explicar todas. Não obstante, ignorar abordagens para simplificar a compreensão poderia dar uma falsa impressão relativa a real complexidade do processo de liderança.

1. CONCEITO DE LIDERANÇA

A liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Não tem sido fácil fazer uma definição consensual do conceito havendo inúmeras definições. Bass (1990, p. 22), refere que "existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la".

Na perspectiva de Tannenbaum, Weschler e Massrik (1970 cit. por Chiavenato, 1993, p. 259), a "liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos

específicos". Na análise de Robbins (2005), em todas as definições de liderança é comum a noção de que os líderes são indivíduos que, por suas ações, facilitam o movimento de um grupo de pessoas rumo a uma meta comum ou compartilhada, sugerindo que é um processo de influência.

Influenciar pessoas e focalizar essa influência em direção a resultados tangíveis são componentes fundamentais do processo de liderança (Gilmore, 2006), por isto, pode ser definida como um processo por meio do qual o líder influencia outras pessoas para internalizarem uma visão coletiva, mobilizando-as para alcançarem esta visão (Hogg, 2007).

O processo de liderança envolve uma forma particular de influência, voltada para a motivação das pessoas a fim de que trabalhem juntas no sentido de alcançar grandes coisas (Vroom & Jago, 2007). A forma como se dá a influência do líder sobre o grupo é um ponto importante para o processo de liderança, a qual se caracteriza como a atividade de influenciar outros, condescendentemente, a alcançar objetivos específicos, envolvendo qualquer tentativa, neste sentido, que não use formas coercitivas de poder (Ballesteros, 2003).

Para Hogg (2007), a liderança se baseia na influência, não no poder, ou seja, o exercício do poder sobre as pessoas para forçá-las, por meio de prêmios e punições, a concordar com um comando ou curvar-se ao desejo de outrem não é liderança. Mas, Chiavenato (1993, p. 261), a partir da definição de Mitchell (1982) sobre a influência ser uma força psicológica, "uma transação interpessoal na qual uma pessoa age de modo a modificar o comportamento de uma outra, de algum modo intencional",entende que esta, geralmente, envolve conceitos como poder e autoridade.

Nesse sentido, o poder é o potencial de influência de uma pessoa sobre outra ou outras, podendo ou não ser realizado, enquanto a autoridade é o poder legítimo, isto é, o poder que tem uma pessoa em virtude do seu papel, de sua posição em uma estrutura organizacional. É, portanto, o poder legal e socialmente aceito. Assim, na perspectiva de Chiavenato (1994), a liderança é a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas, dando-lhes assistência e orientação para que atinjam um estado satisfatório, sendo "um processo contínuo de escolha que permite à empresa caminhar à sua meta, apesar de todas as perturbações internas e externas" (Idem, p. 260).

Por sua vez, Climaco (2005, p. 1829) chama a atenção para o fato de que, o que "caracteriza a chefia de uma organização que aprende é o esforço continuado, de construção de uma comunidade de aprendizagem de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de

relacionamento positivo, a começar pelo seu próprio exemplo no modo de trabalhar com os diferentes grupos ou equipas".

2. TEORIAS SOBRE LIDERANÇA

Para explicar a influência do superior sob os subordinados, foram desenvolvidas várias teorias sobre a liderança, as quais podem ser classificadas em: (a) Teoria dos Traços; (b) Teoria do Comportamento; (c) Teoria Situacional; (d) Teoria Contingencial; (e) Teoria da Administração do Sentido; (f) Teoria daTransação e da Transformação; (g) Teoria das Trocas Líder-Membro

2.1. Teoria dos Traços

Nesta abordagem, a seleção dos líderes seria feita com base nas suas caraterísticas físicas, mentais, sociais e psicológicas. Esta teoria baseia-se na ideia de que os líderes já nascem líderes, não se fazem, o que não é aceite de uma forma generalizada. Por exemplo, Chiavenato (1993), chama a atenção para o fato de "um sujeito pode ser líder inconteste na seção em que trabalha e o último a dar palpites em seu lar" (Idem, p. 264).

Por essas razões, as teorias que procuram explicar a liderança através de traços do líder caíram em descrédito e perderam a sua importância, apesar do autor considerar que a simples enumeração de algumas características pessoais de liderança pode constituir, muitas vezes, um exemplo e um paradigma para o administrador ter em mente.

2.2. Teoria do Comportamento

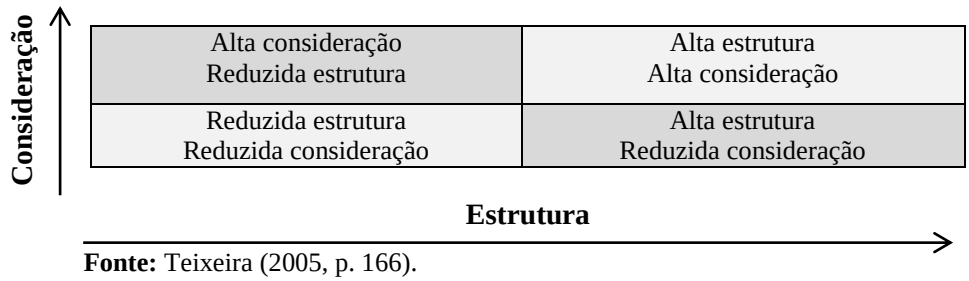
Essa teoria surgiu na década de cinquenta, como resposta à incapacidade da Teoria dos Traços em dar uma justificação plausível acerca da origem da liderança (Teixeira, 2005). Nessa abordagem, ao contrário da anterior que tentou saber se nasciasse líder, esta interroga sobre o que é necessário para formá-lo, partindo do pressuposto de que existem comportamentos específicos observáveis que distinguem o líder do não líder (Bilhim, 1996). Por outras palavras, passou a centrar-se a atenção naquilo que o líder faz e não naquilo que o líder é.

Na tentativa de identificar os comportamentos eficazes de liderança foram realizados vários estudos, dos quais se destacam o Estudo da Liderança da Universidade de Ohio e o Estudo da Liderança da Universidade de Michigan. Dos Estudos de Ohio, de acordo com

Yukl (1998, p. 47), foram apontadas duas importantes dimensões do comportamento dos líderes: a estrutura da **iniciação,** que corresponde ao "nível pelo qual um líder define e estrutura o seu próprio papel e o papel dos seus subordinados, de forma a obter os objetivos formais do grupo"; a outra é a **consideração,** que corresponde ao "nível no qual um líder age de uma forma amigável e de apoio, mostrando preocupação pelos subordinados, trabalhando para garantir o bem-estar destes", pautando-se, sempre, por um relacionamento baseado no respeito e confiança mútua.

Utilizando essas duas dimensões do comportamento do líder, foram definidos quatro tipos de liderança obtidos através da combinação entre o grau de estrutura de iniciação e o grau de consideração, como demonstra a Figura 2, a seguir.

Figura 2– Modelo de liderança da Universidade de Ohio



Fonte: Teixeira (2005, p. 166).

Nessa análise, Robbins (1999) menciona que o tipo de liderança **alta estrutura de iniciação/baixa consideração** diz respeito aos líderes que dão mais importância à estrutura da tarefa, sem preocupação com o relacionamento com os seus colaboradores, tendo umaelevada orientação para a realização do trabalho; a liderança **baixa estrutura de iniciação/alta consideração** refere-se aos líderes que valorizam mais o relacionamento com os seuscolaboradores do que a estrutura das tarefas e determinação de objetivos, orientando-se para os relacionamentos interpessoais; na liderança caracterizada como **alta estrutura de iniciação/alta consideração**, os líderes preocupam-setanto com as tarefas e os objetivos, quanto com o relacionamento existente entre eles e os seus colaboradores; a **liderança baixa estrutura de iniciação/baixa consideração** relaciona-se aos líderes que não se importam nem com as tarefas da organização, tampouco com o relacionamento com os colaboradores.

Com objetivos de pesquisa semelhantes, quando comparado com o estudo de Ohio, o Estudo de Michigan centrava-se na identificação das características do comportamento dos líderes relacionados com os níveis de eficácia no desempenho, situando-o em duas dimensões:

o **comportamentoorientado para a produção**, em que o líder enfatiza o aspecto técnico do trabalho, tendo como principal preocupação a centralização da tarefa destinada ao grupo que ele lidera; e o **comportamento orientado para os colaboradores**, em que o líder enfatiza o relacionamento interpessoal, demonstrando preocupação com as necessidades dos seus colaboradores (Daft, 1999; Robbins, 1999).

As conclusões do estudo de Michigan eram fortemente a favor de um líder que tivesse um comportamento mais orientado para os colaboradores. Este comportamento estava associado à elevada produtividade do grupo e a uma mais elevada satisfação no trabalho (Robbins, 1999; Schermerhorn, 2004).

Nos finais dos anos sessenta do século XX, a perspectiva comportamental perdeu importância. A opção teria que passar pela análise da eficácia respeitante de cada estilo, em função da condição e suas variáveis moderadoras, e pelo exame de comportamentos mais particulares, perspectiva que viria a assumir relevo.

2.3. Teoria Situacional

A teoria de Paul Hersey e Kenneth Blanchard baseia-se na ideia de que um líder eficaz é aquele que consegue diagnosticar corretamente a situação e o nível de maturidade dos colaboradores, para poder adotar um estilo de liderança que mais se adequa àquela conjuntura (Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007). O estudo dessa abordagem tem como pressuposto, a situação como o principal condicionante à eficácia do estilo comportamental do líder (Bilhim, 1996).

Nesse contexto, Stoner e Freeman (1995, p. 350) referem-se "a visão de que a técnica de administração que melhor contribui para alcançar os objetivos pode variar em diferentes tipos de situação e circunstâncias", o que se traduz em certos comportamentos, os quais poderão ser eficazes em determinadas situações, mas não em todas (Rego, 1997). As características dos colaboradores, a natureza do trabalho e tarefas executadas pelo grupo, o tipo de organização e, ainda, a característica do ambiente externo, constituem, segundo Yukl (2006), algumas variáveis situacionais, que são traduzidas por fatores e aspectos da situação que aumentam ou que anulam os efeitos dos comportamentos e características de um líder, durante o processo de liderança.

Assim, a ênfase já não é mais colocada unicamente sobre uma variável isolada, circunscrita à ação do líder sobre um tipo de atitude passiva do subordinado. De maneira um

pouco mais complexa, a principal preocupação desse novo grupo de estudos dirige-se, também, às características comportamentais dos liderados (Bergamini, 1994).

2.4. Teoria Contingencial

As indicações de que o tipo de liderança mais desejável depende da situação levou a procurar elementos situacionais que tenham implicações nos resultados da ação dos líderes. A crença no líder universal dá lugar a uma perspectiva contingencial, consistindo em admitir que a eficácia da liderança é função da situação, a qual atuando como variável mediadora conduz a que o mesmo líder possa ser altamente eficaz numas situações e ineficaz noutras.

A Teoria da Contingência é proposta por Fred Fiedler, em 1967, e "propõe que a eficácia do desempenho do grupo depende da combinação adequada entre o estilo de interação do líder com os seus subordinados e o grau pelo qual a situação dá controle e influência ao líder" (Robbins, 1999, pp. 222-223).

Os defensores destas teorias foram, sobretudo, Hampton, Summer e Weber, que propuseram que as organizações poderiam contar com bons líderes desde que lhes dispensassem treinamento adequado e promovessem um ambiente favorável onde pudessem agir com eficácia, tendo em vista que o ambiente organizacional, bem como as características comportamentais dos seguidores, passa agora a fazer parte integrante do quadro geral das investigações voltadas ao estudo sistemático da ciência da liderança (Schermerhorn 2004).

De acordo com Bergamini (1994), se o traço de liderança era inato, conforme as colocações teóricas iniciais, agora, com os teóricos da contingência, destaca-se que esta característica pode ser desenvolvida. A partir desse novo enfoque, instala-se a crença de que qualquer um pode ser um bom líder, basta que seja preparado para tanto, começando a surgir, em consequência, um grande número de programas de treinamento e desenvolvimento em liderança, avidamente consumidos pelas organizações empresariais do mundo todo.

2.5. Teoria da Administração do Sentido

Esta teoria propõe que o líder tenha oportunidade de administrar o sentido que as pessoas dão ao seu trabalho, em particular, e à organização, como um todo, aceitando seu poder de interferir junto à cultura organizacional. Essa maneira de conceber a liderança reclama não somente a inclusão dos seguidores, como também dos pares e superiores, pois muito raramente o sentido percebido pode ser definido de maneira unilateral. Nessa perspectiva, em que pesem as diferenças individuais entre o líder e seus seguidores, é pela

consciência dessas diferenças que a ação do primeiro, reconhecidamente eficaz, faz sentir a importância da sua presença (Bergamini, 1994).

Sob esse aspecto, o líder sabe que pode contar com as necessidades interiores originárias da busca de realização pessoal e da preservação da autoimagem daqueles que aceitam ser dirigidos por ele, interpretando, estas predisposições naturais, como "forças que organizam nossas percepções, julgamentos e ações para atingir a competência" (Benfari & Knox, 1991, cit. por Schermerhorn, 2004, p, 35). A existência de um estado de necessidades pressupõe que haja uma condição a ser preenchida, uma vez que todos têm necessidades complexas que pedem satisfação, sendo, portanto, a expressão das personalidades nas quais existem.

Interpretar estes padrões individuais é um dos desafios para compreender e aceitar as diferentes necessidades das pessoas, podendo abrir um longo percurso no sentido de apreciá-las, bem como de resolver dificuldades administrativas. Como coloca Burns (1978 cit. por Bergamini, 1994, p. 108) "o processo fundamental, um pouco mais amplo, é, em larga escala, tornar consciente aquilo que permanece inconsciente em seus seguidores". A eficácia do líder, enquanto administrador do sentido e,consequentemente, agente de mudança, apoia suas bases no profundo conhecimento não somente do contexto cultural da organização, mas também na sua habilidade interpessoal em conhecer aqueles que dependem dele, facilitando a sua chegada até a autorrealização.

2.6. Teoria da Transação e Transformação

Os estudos apresentados por James McGregor Burns, em 1978, refletem uma teoria que distingue dois importantes aspectos da liderança: a transacional e a transformacional.

> "Na liderança transacional, uma troca ocorre entre o líder e o seguidor. A troca poderá ser econômica, política ou psicológica, mas não existiria ligação duradoura entre as partes. Essa troca continua somente à medida que ambas as partes acham que isso vem em benefício próprio. Tais relacionamentos de troca são difundidos em muitas organizações de trabalho, nas quais os subordinados concordam em aceitar a liderança por parte dos líderes específicos em bases de seu emprego remunerado" (Smith & Peterson, 1989 cit. por Schermerhorn, 2004, p. 9).

Seguindo essa estratégia, o típico administrador consegue manter o subordinado preso a si pelo poder formal que possui, oferecendo-lhe vantagens, tratando-se, neste caso, de uma transação pura e simples, envolvendo, na maioria das vezes, benefícios de caráter extrínseco. Mas, irá desaparecer o poder exercido pelo superior, enquanto líder transacional, à

medida que não for mais detentor da prerrogativa de conceder benefícios ou infligir punições (Bergamini, 1994).

Dentro de uma perspectiva nitidamente oposta, o próprio Bums (1978 cit. por Bergamini, 1994, p. 110) refere-se à liderança transformadora propondo:

> "A liderança transformadora é uma necessidade existente ou solicitação de um seguidor potencial. Mas, além disso, o líder transformacional procura motivos potenciais nos seguidores, procura satisfazer necessidades de alto nível e assume o seguidor como uma pessoa total. O resultado da liderança transformacional é o relacionamento de estímulo mútuo e a elevação que converte os seguidores em líderes".

Nesse caso, está implícita a existência da grande sensibilidade com relação aos desejos e necessidades dos seguidores, assim como, pela própria definição, o líder transformacional exemplifica, com suas ações, o verdadeiro modelo motivacional de relacionamento interpessoal. Supõe-se, desse modo, que o líder eficaz conhece as autênticas necessidades dos seus seguidores, estando, por conseguinte, em condições de interferir com maior acerto ao facilitar a satisfação motivacional (Robbins, 1999).

Um ponto de distinção entre a liderança transacional e transformacional reside no fato dos líderes transformacionais estarem descritos como autodefinidores, enquanto os líderes transacionais preocupam-se mais com as regras e com a sua aplicação, sendo conduzidos pelas contingências externas (Bergamini, 1994).

2.7. Teoria das Trocas Líder-Membro

A teoria das trocas líder-membro (TLM) é uma abordagem em que o cerne não se localiza nos traços, nem nos comportamentos, nem nas contingências situacionais, mas assenta-se no desenvolvimento e efeitos das relações diádicas que ocorrem entre o líder e os colaboradores (Graen & Uhl-Bien, 1995). Esta abordagem, inicialmente denominada de teoria das ligações verticais diádicas, fundamenta-se na existência de um elevado grau de influência mútua e obrigações entre os superiores e os colaboradores, assumindo que estas relações resultarão em importantes resultados positivos, tal como em elevado desempenho dos colaboradores, comportamentos de cidadania, satisfação e compromisso (Cunha et al., 2007).

Essa troca de relações é formada com base na compatibilidade pessoal, na competência e dependência do colaborador, podendo se desenvolver de modo a apresentar elevada qualidade com um pequeno grupo de colaboradores, denominados de 'in-group', ou desenvolver trocas de baixa qualidade, dentro de um processo de influência mútua de baixo

nível, com um grupo de colaboradores, pertencentes a um designado como 'out-group' (Krumm, 2005).

No seio do 'in-group', as relações de elevada qualidade são desenvolvidas combase no estabelecimento do controle, por parte do líder, dos resultados desejáveis para um colaborador, caracterizando-se pela elevada confiança, respeito, lealdade, obrigações mútuas e influência entre superiores e colaboradores, bem como de alguma discrição na condução do seu trabalho.

Contrariamente, no âmbito do 'out-group', as relações são estabelecidas de uma forma diferente com os restantes elementos do grupo ou organização, onde o líder fundamenta sua atuação de influência na sua autoridade formal, combinando esta autoridade com o poder coercivo e, muito raramente, com recompensas, alicerçando-se numa justiça distributiva que se caracteriza por um fraco nível de confiança mútua. Aos colaboradores é exigido o cumprimento dos requisitos formalmente estabelecidos, tais como, deveres, regras, procedimentos, ou seja, obedecer às diretivas do líder, não se esperando que adote comportamentos de cidadania. Esse grupo de colaboradores recebe, em troca, o que está padronizado e definido para o respectivo cargo (Parreira, 2005).

Todavia, a desigualdade de tratamento especial oferecido ao 'in-group', pode originar sentimentos discriminatórios e ressentimentos entre os membros do 'out-group', fazendo emergir, segundo Cunha et al. (2007), a hostilidade entre estes e o grupo protegido, lesando a cooperação e o espírito de equipe.

Merhi (2008) assume que a liderança é um processo social que envolve pessoas e ambientes, exigindo uma atuação direta do líder tanto no grupo quanto através de cada indivíduo, bem como reconhecendo que este novo papel remete a necessidade de revisão por parte dos líderes no que se refere ao entendimento da sua atuação nas organizações.

Assim, cada um desses diferentes enfoques foi responsável pelo entendimento de aspectos indispensáveis ao processo de interação e influência entre o líder e seu seguidor. A liderança passa, então, a ser estudada "em termos de estilos de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta sua conduta" (Chiavenato, 1993, p. 264), referindo-se àquilo que este faz.

3. ESTILOS DE LIDERANÇA

Vários foram os autores que abordaram os tipos de liderança. No entanto, sobressai-se uma teoria mais comumente referenciada, e bastante utilizada, de White e Lippit (1939,

cit.por Jago, 1982). De acordo com estes autores existem essencialmente três tipos de liderança: **Autocrática**, **Liberal** e **Democrática**. Assim, explorar-se-ão as características principais de cada tipo, vantagens e inconvenientes de cada um (Quadro 01).

Quadro 1- Características dos estilos de liderança

Autocrática	Democrática	Liberal (*laissez-faire*)
• Apenas o líder fixa as diretrizes sem qualquer participação do grupo. • O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. • O líder determina qual tarefa cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho. • O líder é dominador e é "pessoa" nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	• As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. • O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. • A divisão das tarefas fica a critérios do próprio grupo e o membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. • O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito de tarefas. O líder é "objetivo" e limita-se aos "fatos" em suas críticas e elogios.	Há liberdades completa para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder. • A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que fossem solicitadas. Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder. • O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando perguntado.

Fonte: Chiavenato (1993, p. 265).

A **liderança autocrática**, também chamada de liderança autoritária, tem como principal característica a tomada de decisões pelo líder, que impõe as ordens aos subordinados, estes não tendo liberdade de atuação, pois suas atividades são controladas rigidamente, do mesmo modo que não lhes é explicado, suficientemente, o objetivo de seu trabalho (Chiavenato, 1994). Conforme menciona o autor, esse tipo de liderança cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação, levando a crer que seja utilizada em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.

Na **liderança liberal** ou 'laissez-faire', do francês deixar fazer, o líder omite-se e não se impõe, enquanto os subordinados se tornam os donos da situação, pela completa e total liberdade de atuação que lhes é concedida, além de não existir nenhum controle sobre o seu trabalho. Por outras palavras, o líder não se impõe ao grupo e, consequentemente, não é respeitado. Nesse caso, criam-se sentimentos de desorientação, de insatisfação e falta de cooperação entre as pessoas. Sua utilização tem sido restrita a trabalhos altamente criativos e de inovação pessoal, onde a liberdade de atuação faz com que os outros tipos de liderança não sejam bem sucedidos (Bass & Avolio, 1999).

Chiavenato (1994) refere que a **liderança democrática** fica no meio termo entre a autocrática e a liberal, evitando as desvantagens de ambas. Dessa forma, o trabalho é

apresentado pelo líder aos subordinados, dando-lhes as diversas alternativas de execução e os objetivos que devem ser alcançados, bem como é debatido com eles o assunto, aceitando as sugestões consideradas viáveis. Esse tipo de liderança "conduz a sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, espírito de equipe e de colaboração, além de elevada motivação para resultados. Daí sua utilização intensiva em quase todos os tipos de atividades, principalmente naquelas que envolvam alto grau de especialização e sofisticação" (Idem, p. 51).

4. PERSPECTIVA CULTURAL DE LIDERANÇA

Dentro desse contexto de influência mútua, ao assumir papéis de liderança, o líder desempenha um importante papel junto à cultura organizacional devido ao conhecimento que passa a ter sobre ela. Embora de maneira lenta, a ação empreendida por eles modifica o 'status quo' de forma profunda e duradoura, considerando-se que a cultura organizacional, na sua essência, corresponde ao conjunto de realidades socialmente construídas (Bergamini, 1994). Esse enfoque admite que os significados a ela atribuídos, estão muito mais nas cabeças e mentes dos seus membros do que explicitadas em conjuntos concretos de regras ou formas específicas de relacionamento.

As culturas organizacionais mais eficazes em termos educacionais são aquelas que valorizam o potencial de todos os membros e criam padrões para a autonomia de poder (*empowerment*) e para a cultura corporativa. Baseiam-se no pluralismo, respeitando a diversidade no ambiente de trabalho, o que potencia a utilização plena de todos os recursos humanos da organização (Schermerhorn, 2004).

Analisando então a cultura organizacional, Fleury (1996) constata que a função dos líderes é a de criar a cultura desejada, assim como valores e objetivos comuns, de modo a levar, consequentemente, ao sucesso organizacional. Trata-se de uma concepção em que a cultura organizacional articula-se como uma variável, fazendo com que se compartilhem experiências e aprendizados em um grupo.

Isso permite concluir que cada aspecto integrante do todo organizacional conserva uma respeitável dose de significado imaginário e implícito que pode ser entendido como o sentido dado à realidade que é, por sua vez, compartilhado por todos os integrantes dessa cultura. Para Bergamini (1994), a possibilidade de interferir na cultura da organização confere

ao líder, qualidades capazes de torná-lo mestre da mudança, inspirando as pessoas a correrem riscos pelo fato de possuir acentuado senso de oportunidade estratégica.

De acordo com Costa (2003), a especificidade do líder e da organização, moldam territórios únicos de ação educativa, "cada organização tem uma especificidade própria e, no caso concreto, cada escola é diferente de outra. (...) Que se percebe por uma explicação que assenta na prioridade atribuída à cultura da organização" (Idem, pp. 109-111)

4.1. Quatro "Tipos Ideais" de Liderança

O conceito de tipo ideal corresponde, no pensamento weberiano, a um processo de conceituação que abstrai de fenômenos concretos o que existe de particular, constituindo assim um julgamento individualizante ou, nas palavras do próprio Weber (1999, p. 345), um "conceito histórico-concreto". Na concepção de Münch (1999, p. 193), "um tipo ideal é a seleção arbitrária das características de um fenômeno a partir de inúmeras qualidades presentes na realidade, sem nenhuma tentativa de colocá-lo em uma relação superordenada".

O tipo ideal, por conseguinte, nada tem de exemplar, nem de deve ser, tampouco é uma hipótese, embora possa apontar caminhos para sua formulação, sem interessar como fim em si mesmo, mas como um modelo, como um meio de conhecimento em relação ao qual se analisa a realidade, permitindo ao investigador, em cada caso particular, aproximar-se cognitivamente do fenômeno em análise, examinando a proximidade ou o afastamento da situação pesquisada - tipo real- em relação ao tipo ideal correspondente (Domingues, 2000).

No que se refere à aplicação do tipo ideal no tratamento da liderança, até muito recentemente, de acordo com Robbins (2005), a maior das discussões sobre a temática abordava a **liderança transacional**, segundo a qual os líderes orientam ou motivam os seguidores em direção às metas estabelecidas, esclarecendo os requisitos dos papéis e das tarefas. Mas, existe outro tipo de líder que inspira os seguidores a transcender seus próprios interesses para o bem da organização, exercendo um efeito profundo e extraordinário sobre eles, caracterizando-se como liderança transformacional.

Para o autor, a **liderança transformacional** é entendida como liderança de destaque, ou seja, uma liderança "voltada a explicar e diferenciar os líderes que conseguem feitos extraordinários dos líderes comuns que são ineficazes ou atendem aos requisitos normais de seus postos, mas não realizam feitos extraordinários" (Idem, p. 397). Todavia, a liderança transacional e a transformacional não devem ser encaradas como abordagens antagônicas de

como se conseguir que as coisas sejam feitas (Bass, 1990), uma vez que a liderança transformacional se vale da primeira para produzir níveis de esforço e desempenho do subordinado que vão além do que aconteceria com uma abordagem estritamente transacional.

Esse tipo de liderança é uma perspectiva moderna, colocando o desenvolvimento como uma terceira variável de análise, além da questão das tarefas e das pessoas, estimulando maneiras novas de fazer as mesmas coisas e impelindo à mudança, por estar em consonância com o cenário atual de globalização e constantes transformações do ambiente organizacional (Sousa & Villares, 1993). Por outro lado, os autores enfocam que hoje os bons líderes já compreendem que não há como motivar sem tornar o trabalho algo que tenha significado para a vida do trabalhador, fazendo-o sentir-se um ser humano melhor ao atuar no âmbito de uma equipe harmoniosa, na qual possa ter um mínimo de vínculo de confiança.

A liderança transformacional, dentro de um conceito mais amplo, inclui a **liderança carismática** que é colocada como um tipo de liderança heroica ou extraordinária, devido a determinados comportamentos observados pelos seguidores (Robbins, 2005). O autor menciona que o processo começa com o líder articulando uma visão atraente, fornecendo aos seguidores um sentido de continuidade por vincular o presente a um futuro melhor para a organização, comunicando expectativas de desempenho elevado e manifestando confiança em que possam alcançá-lo, aumentando, com isto, sua autoestima e autoconfiança. Em seguida, transmite, por palavras, um novo conjunto de valores e, por meio de seu comportamento, estabelece um exemplo a ser imitado. Finalmente, o líder carismático se dedica ao autossacrifício, adotando comportamento não convencional para demonstrar coragem e convicção na visão ((Barracho, 2012).

O termo visão empregado na discussão sobre a liderança carismática, embasa a perspectiva da **liderança visionária** que, indo além do carisma, é definida por Robbins (2005, p. 400) como "a habilidade pra criar e articular uma visão do futuro, realista, digna de crédito e atraente, que cresce a partir do presente e o aperfeiçoa" . Essa visão, desde que corretamente escolhida, permite arrancar para o futuro ao instigar as habilidades, os talentos e os recursos para fazer com que ele aconteça.

Nesse sentido, uma visão não é um sonho, uma declaração de missão ou sinônimo de metas, nem mesmo uma profecia nebulosa, mas constitui-se uma realidade que ainda precisa vir a existir, transmitindo o propósito de uma organização, não sua direção. No entanto, Robbins (2005) esclarece que uma visão bem projetada garante direção, ou seja, propícia os meios e também os fins, contendo os valores e as ações que devem ser empreendidos para

alcançar os resultados esperados. Nesse ponto, o autor ressalta que as metas, contrariamente, apontam para um fim desejado e raramente consideram os valores, nem contêm uma possibilidade de solução inovadora que mostre o caminho com uma imagem clara e convincente do futuro.

Para Nutt e Backoff (1995), as visões devem criar possibilidades que sejam inspiradoras, ímpares e ofereçam uma nova ordem capaz de produzir distinção organizacional, apresentando uma visão clara que possa ser demonstrada como melhor que o 'status quo' para a organização e seus membros. Dessa maneira, as pessoas também precisam acreditar que a visão seja alcançável, um desafio factível.

De acordo com Amato (2011) é sobre a elaboração weberiana que se fundou a moderna teoria da liderança no discurso administrativo-empresarial, traduzida em bases de autoridade como: a tradição - aderência a costumes e reprodução de práticas costumeiras; o carisma- fator ligado ao estilo de comportamento pessoal; a autoridade formal – derivada da hierarquia organizacional; a competência técnica- perícia, domínio do conhecimento específico; e a base política- modo de gestão das relações interpessoais de poder.

5. GESTÃO E LIDERANÇA

De acordo com Andrade (2001), a palavra gestão, em seu sentido original, vem do termo latino 'gestio', expressando a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. Segundo o autor, uma parcela da sociedade compreende gestão como sendo uma função burocrática, destituída de uma visão humanística, como ação voltada à orientação do planejamento, da produção e distribuição de bens, descontextualizada e individual, deixando, contudo, de perceber que ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas.

Kotter (1990 cit. por Robbins, 2005) afirma que a gestão diz respeito a lidar com a complexidade, enquanto a liderança, por outro lado, refere-se a lidar com a mudança. Assim, um bom gerente é aquele que propicia ordem e consistência mediante a elaboração de planejamentos formais, a concepção de estruturas organizacionais rígidas e o acompanhamento dos resultados alcançados em comparação com os resultados planejados; os líderes estabelecem a direção mediante a formulação de uma visão do futuro para, em

seguida, arregimentarem as pessoas comunicando-lhes esta visão e inspirando-as a superar barreiras.

Assim sendo, o gestor é aquele que segue as normas e as faz cumprir sob seu comando e direcionamento; o líder, todavia, administra com vistas a transformar realidades com a participação e envolvimento de todos: "o processo de transformação sempre é maior do que nós e requer um universo de apoio" (Quinn, 2003, p. 25). Para o gestor poder realizar suas atividades, é necessário que desenvolva habilidades para dominar a natureza do trabalho e gerenciar as tendências mutáveis de seu negócio, onde as habilidades e as competências mais importantes são aquelas que lhe permitem ajudar outros a se tornarem eficazes e produtivos em seu trabalho, oportunizando o desenvolvimento de lideranças (Montana &Charnov, 2003).

Nesse sentido, o gestor deve ser um líder para ter o apoio de toda a equipe, conquistando seus membros para que desenvolvam as atividades e tarefas da melhor forma, com unidade de direção, de modo que a organização possa atingir os seus objetivos. Tais princípios, apropriados do conhecimento de administração empresarial, vêm sendo adaptados numa conjuntura menos pragmática e um tanto mais humanizada para o contexto educacional, constatando-se que a Escola tem assumido o caráter de empresa de negócios, principalmente as particulares, de forma que os dilemas entre ideologia e prática vão se transformando em discussões sobre eficiência e eficácia (Demo, 2004).

Para Yukl (2006) um indivíduo pode ser líder e não ser gestor e o contrário também pode ocorrer. As responsabilidades de cada função levam a que os gestores se centrem mais no domínio da lei, enquanto os líderes se preocupam mais com o desenvolvimento de indivíduos e com aspetos do domínio da ética. Por sua vez, Rego e Cunha (2007) são de opinião que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são enérgicos e criativos, sabem lidar com a mudança e são visionários. Já os gestores são mais racionais, lidam com a eficácia, o planeamento, o controlo e os regulamentos.

5.1. Gestão e/ou Liderança em Contexto Educativo

Em se tratando de Escola, a gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar, para assumir os contornos de dar a vida, dentro do objetivo principal de fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Para Ferreira e Aguiar (2001), a gestão que deve ocorrer na escola cumpre um duplo papel: o da formação do sujeito social

(dentro da escola ou na organização da comunidade) e da conquista da cidadania para as diferenças sociais.

As Escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. "A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral" (Lorenzo Delgado, 2005, p. 368).

Enfatizando a liderança na direção dessa finalidade, a gestão da educação na visão moderna, diferentemente de sua postura antiga que enfatizava o planejamento como um trabalho de simples elaboração, limitado apenas a prever e, geralmente, descompromissado com a prática, com base nele, dá ênfase aos processos democráticos e participativos situados no cotidiano da escola. A institucionalização da democracia e o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação, no Brasil, têm sido uma força poderosa no sentido de estimular os processos de mudança na forma de gerir as escolas públicas, reconhecendo-se a importância de unir as transformações estruturais e de procedimentos com as necessidades mais amplas de uma sociedade moderna e justa (Lima, 2001).

De acordo com Libâneo (2001), a democratização da gestão escolar é, na verdade, uma tentativa de superar procedimentos tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo, produzindo significativos avanços no envolvimento da comunidade escolar e local, constituindo-se uma tendência alimentada por uma busca mundial para uma maior e melhor participação da população em todos os aspectos do gerenciamento governamental, assim como dos crescentes estudos que confirmam a importância da participação nos processos decisórios em qualquer tipo de organização social. Lück (2000, p. 14) afirma que:

> "A ênfase no modelo de gestão democrática escolar observada atualmente no modelo de gestão no Brasil, é coerente com as tendências mundiais na educação. Esse movimento, em favor da reforma participativa na educação, é fortemente defendido no Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha, e é orientado pela preocupação com a eficácia escolar".

Dessa forma, a gestão democrática reestabelece o controle da sociedade sobre a educação e a escola pública, instituindo mecanismos de liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de propostas de organização da escola, encorajando a criatividade, o trabalho em equipe na resolução de desafios cotidianos que cercam as finalidades da própria educação. Dentro da concepção da gestão democrática, a liderança constitui-se uma influência nas relações entre o indivíduo e o grupo.

5.2. A Liderança nas Organizações Escolares

Sabe-se, portanto, que o padrão de gestão desenvolvido pela escola, ao qual se associa um determinado tipo de liderança, parece ser um dos fatores fundamentais para fazer a diferença nos resultados da aprendizagem. Para Chiavenato (1993, p. 178), a liderança democrática é exercida quando:

> ‘‘as diretrizessão debatidas e decididas pelo grupo; o próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo; as tarefas ganham novas perspectivas com o debate; a divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo; o líder procura ser um membro normal do grupo; o líder é “objetivo” e limita-se aos “fatos” em suas críticas e elogios”.

Nessa visão, percebe-se que, na liderança democrática, as pessoas desenvolvem comunicações mais espontâneas, francas e cordiais, as atividades são realizadas com um nítido sentido de responsabilidade e de comprometimento pessoal, além de uma integração grupal, dentro de um clima de satisfação. Conforme visto anteriormente, liderar é uma atividade desenvolvida com um grupo, no intuito de fazer aquilo que precisa ser, de fato, realizado para o bom funcionamento da organização, mediante a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida através do processo de comunicação humana.

Lück (2000) aponta que os dirigentes de escola ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não estão sendo mais adequados e as escolas precisam de líderes que resolvam problemas em grupo, trabalhem com professores e colegas, identifiquem as necessidades de capacitação e adquiram as habilidades indispensáveis ao exercício da função. A autora acrescenta, ainda, que “a ênfase principal da liderança está no papel do ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade” (Idem, p. 45).

Por oposição às organizações de tipo empresarial, Sergiovanni (2004, p. 36) desenvolve uma perspectiva de escola como organização especial, reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como “liderança moral”, enfatizando, precisamente, as “pessoas”, a “comunidade” e os “valores” como as suas marcas distintivas.

> “Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Idem, p. 37).

De igual modo, Bolívar (2003, p. 256) reforça o papel das pessoas e refere-se a umaliderança que se movimenta num plano moral:

> "Entendemos a liderança como uma forma especial de influênciatendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suaspreferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns. Mediante um conjunto de atividades eprojetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtençãodos recursos necessários, a clarificação de expectativas, fazcom que as pessoas se sintam membros de uma equipe, ajuda aidentificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderançaproduza efeito costuma movimentar-se de preferência num planomoral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e decompromisso com a tarefa educativa".

Costa (2000) deteve-se nos conceitos de escola enquanto organização pedagógica e na correspondente perspectiva de liderança enquanto liderança pedagógica, considerando-a adequada à especificidade das organizações escolares, evidenciando a preocupação com as questões dos valores e da ética na liderança, com aspessoas e o diálogo entre estas. Para o autor, a participação, a colaboração, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspectos centrais neste tipo de processo: "Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática" (Idem, p. 30).

Na perspectiva da gestão escolar voltada para as questões da qualidade, Vicente (2004, p. 143) menciona que:

> "Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança".

Segundo Fullan (2003), as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e partilha de conhecimentos são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança, razão pela qual precisam aprender a partir da forma como as melhores empresas inovam e obtêm melhores resultados. Por conseguinte, nas questões organizacionais, em geral, e especificamente naquelas relativas à liderança, salienta-se a importância do diálogo entre o mundo das empresas e o mundo das escolas, para se buscar um modelo de gestão capaz de responder aos desafios do mundo de hoje, tais como, a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade, a permanente mudança.

6. LIDERANÇA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE MUDANÇA DE QUALIDADE

Schein (1991) refere que a cultura organizacional e a liderança estão intimamente ligadas, já que os líderes têm o papel de criar e gerenciar a cultura administrando as resistências e tensões geradas pelas necessidades de mudança, fazendo-se necessário, para tanto, um processo de comunicação adequado. Na análise de Trice e Beyer (1991), os principais desafios para o líder são manter viva a cultura existente (fortalecer a cultura) e conciliar interesses diversos de subculturas (integrar a cultura), onde, no primeiro caso, catalisa ritos de renovação como, por exemplo, atividades de desenvolvimento organizacional, enquanto no segundo, ritos de redução deconflitos. No que diz respeito à mudança, os desafios são atrair liderados para uni-los (criar), empregando, para isto, suas qualidades pessoais, como autoconfiança, convicção, capacidade de comunicação etc., e de ritos de integração, ou rearranjar elementos da cultura antiga com novos (mudar), também se apoiando em qualidades pessoais e, ainda, em ritos de degradação, como por exemplo, demitindo ou mudando gestores.

Vale notar que as formas como os líderes reagem diante de problemas, resolvem crises, recompensam e punem seguidores são todas relevantes para uma cultura organizacional, bem como a maneira pela qual são vistos tanto internamente pelos seguidores quanto externamente pelos clientes (Bass & Avolio, 1993). Conforme esclarecem os autores, para que as mudanças organizacionais sejam bem conduzidas, os líderes precisam estar atentos ao conservadorismo refletido nas crenças, valores, pressuposições, rituais e cerimoniais impregnados na cultura que podem atrapalhar os esforços para mudar a organização, precisando, em certas circunstâncias, modificar seus aspectos chave, quando isto for possível, para que se ajustem às novas direções desejadas pela liderança e conjunto de membros da organização.

Apresentados como líderes escolares, responsáveis pela condução das iniciativas de mudança e pelo desenvolvimento de estratégias de reformas no interior da escola e para além dela, os diretores devem enfrentar a tarefa nada fácil que é a mobilização de todos os atores envolvidos com a escola em torno da criação de uma competência escolar para operar a mudança e efetuar reformas, mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas. Segundo Fullan (2003, p. 51):

> "Liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas- constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela".

Em suma, a ação do gestor é essencial na liderança dos movimentos de mudança, bem como no fornecimento das condições concretas necessárias à institucionalização de hábitos de trabalho coletivo. Qualquer que seja a visão que se tenha do diretor, é inegável que o seu papel é de extrema relevância no processo de mudanças, a ele cabendo o desenvolvimento de projetos, a direção de grupos de tarefas, a intervenção ativa no debate e nos procedimentos de decisão, assumindo a liderança na coordenação de processos de evolução da escola. Seu papel também é importante no desenvolvimento de uma ação coordenada, que crie espaços para o diálogo e o trabalho coletivo, mantendo a coesão do grupo e garantindo a participação de todos os integrantes (Fullan & Hargreaves, 2000).

De acordo com os autores, para isso, é importante que ele assuma práticas de gestão que propiciem a construção de comunidades colaborativas, seja pela eficácia destas práticas na consecução dos objetivos educacionais, seja pelo desdobramento pedagógico que elas desencadeiam: tornar-se o modelo daquilo que se ensina. Ou seja, ao pregar a construção do conhecimento, mostrar um modelo de gestão do conhecimento e de comunidade de aprendizagem; ao ensinar valores democráticos, tornar-se exemplo de gestão participativa.

6.1. Liderança e o Profissionalismo Interativo

Para Gauthier (1998), o exercício da profissão docente implica uma atividade intelectual voltada para a concepção e execução, ou seja, de um conjunto de saberes realmente utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, fundamentado em uma epistemologia da prática. O profissionalismo interativo, nesse contexto, pode ser entendido como um modo particular de apropriação do conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa, envolvendo decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente. A interatividade encontra-se, pois, na base do tecido social que compõe a aprendizagem de ser professor ao longo do tempo (Maciel, 2006).

O investimento num profissionalismo interativo surge como forma de preparar, sustentar e motivar os docentes ao longo de toda a sua carreira, cabendo ao gestor- líder- adotar comportamentos que expressem valores essenciais, promover o envolvimento e a

aprendizagem em todas as partes da escola mediante algumas orientações definidoras de uma ação construtiva visando à implantação de uma cultura de colaboração na escola. Fullan e Hargreaves (2000) enfatizam que o dirigente da escola, estando a serviço da atividade principal, ou seja, da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, deve estar preocupado com a participação de todos os integrantes do trabalho escolar, criando climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas, favorecendo redes pensantes. Assim, cabe-lhe: compreender a cultura da escola; valorizar os professores e promover o crescimento profissional deles; ampliar e expressar aquilo que valoriza; promover a colaboração e não a cooptação; elaborar listas de opções e não de obrigações; utilizar recursos burocráticos para facilitar e não limitar; conectar-se com ambiente mais amplo.

Na realidade escolar, a necessidade de assumir o papel de propor como ambiência os conteúdos que veicula, traz para dentro das escolhas de gestão um dado que escapa a outras instituições: a obrigação de adequar seus modelos aos valores declarados em seu projeto pedagógico, o qual pode ser o elemento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora.

6.2. A Escola como Organização Aprendente

Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam, além da partilha de recursos e ideias, que os professores realizem reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem. Isso inclui o diálogo, a ação e a avaliação de seu trabalho nas próprias salas de aula, pela aberturade suas portas aos demais. Nessa direção, os autores apontam a necessidade de pensar no papel da Escola como uma organização aprendente, ou seja, como local que se desenvolve à medida em que seus professores também se desenvolvem. A Escola aprendente, portanto, refere-se àquela focada em novos resultados, voltada menos ao ensino tradicional e mais em termos do ensino para a compreensão e desempenho num mundo em transformação, onde a sociedade do conhecimento torna-se uma verdadeira sociedade de aprendizagem.

A perspectiva da Escola como organização aprendente é tratada por Alarcão (2001) como escola reflexiva, tomando de Donald Schön a ideia de professor reflexivo e o aplicando na dimensão institucional. A partir do conceito de escola reflexiva desenvolvido pela autora, são oferecidos elementos para se refletir os processos de gestão com base no entendimento de escola como uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, confrontando-se com um processo simultaneamente avaliativo e formativo.

Nesse sentido, é possível se pensaras escolas como centros de investigação da própria prática, que desenvolvem os registros sistemáticos e a documentação desta prática, gerando recursos para a reflexão pedagógica.

Os processos de gestão escolar que se movimentem nessa perspectiva precisam considerar a premissa básica de compreender a escola como uma organização aprendente, capaz de sistematizar os saberes, sobre si mesma, e de alimentar o seu próprio amadurecimento institucional. Dessa maneira, o conceito de organização aprendente é característico dos dias atuais, onde o conhecimento se tornou volátil e de difícil domínio exclusivo, razão pela qual a sociedade é chamada de sociedade do conhecimento, dada a alta perecibilidade deste, restando, portanto, investir em mecanismos de aprendizado, elemento indispensável para a sobrevivência das organizações (Vasconcelos, 2004).

Assim como Alarcão (2001), Libâneo (2003) traz, igualmente, a perspectiva de escola como comunidade de aprendizagem, ambos, de uma forma ou outra, convergindo para um mesmo aspecto de fundo relativo a pensar a escola como um sistema integrado e complexo que promove, ao mesmo tempo, processos de aprendizagens pessoais envolvendo alunos e professores, desenvolvendo, por conseguinte, uma cultura escolar própria ao gerar processos de aprendizagem institucional.

Por escola reflexiva entende-se "a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo, sendo, desta forma, uma organização aprendente por qualificar não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles", (Alarcão, 2001, p. 15). Organização Aprendente é, consequentemente, uma organização capaz de renovar e inovar continuamente, onde as pessoas são o sentido da existência da instituição, exprimindo-se através das palavras, confrontando suas ideias, desejos e expectativas, bem como assumindo responsabilidades e organizando-se. Nesse contexto, o espaço é criado e recriado pelo convívio, tendo como marca de escola inovadora o fato de contar com a existência de líderes em todos os níveis hierárquicos, além da abertura às ideias do outro aparecer como enriquecimento do processo de compreensão da escola.

A descentralização do poder estimula o envolvimento de todos e a atitude cooperativa, enquanto o pensamento sistêmico aparece como importante capacidade a ser desenvolvida, uma vez que representa o sujeito capaz de ver simultaneamente em várias direções sem perder o foco, apto para a organização, conceptualização e ação. Assim, a construção de organizações aprendentes que se constituam como culturas colaborativas, tanto pela crença de que são os modelos mais eficazes na construção do conhecimento, quanto pela

convicção de que são as formas políticas que devem ser propostas às novas gerações como condizentes com uma sociedade democrática habitada por uma cultura de paz, exige, na construção de culturas de colaboração na escola, a superação dos problemas que fazem parte do contexto, tais como a sobrecarga de atividades, a prática do trabalho isolado, a fragmentação provocada pela estrutura do currículo, entre outras.

Nesse enfoque, a opção por um modelo de gestão pautado na perspectiva da escola reflexiva requer a necessária compreensão de um programa de gestão integrada, que tome a dimensão pedagógica como eixo, considerando a boa aprendizagem dos alunos como metamaior da escola, o compromisso com a formação continuada como compromisso político e o relacionamento adequado com as famílias como estratégia (Alarcão, 2001). Finalmente, conforme Laranja (2004, p. 247), "é preciso ver nascer um novo ciclo por meio de uma gestão que torne a escola capaz de aprender, de perceber a necessidade de mudança e de renovar-se continuamente". Para serem bem-sucedidas "as organizações devem instituir processos que garantam a autorreflexão e a autocorreção. Indivíduos, equipas e organizações devem pensar acerca do que pensam, aprender acerca do modo como aprendem, serem mais inovadores acerca do modo como inovam" (Harris, 2002, p.145).

CAPÍTULO III- POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

1. DEFININDO O CONCEITO

A busca da qualidade e da eficiência dos serviços educacionais tem-se instituído, nas últimas décadas, como o fio condutor das propostas de reforma dos sistemas de ensino básico da América Latina, com implicações desmedidas para a gestão das unidades de ensino, considerando-se que seus esforços estão direcionados à democratização do acesso e à permanência do aluno, com sucesso, na escola pública. Nesse cenário, o modelo de gestão escolar centralizado apresentou-se inoperante face aos novos desafios da educação, cedendo espaço para a introdução de um novo modelo de gestão, assente em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

Quando se fala em políticas públicas para a educação, está-se referindo às metas e ações que provocam mudanças nos sistemas educacionais. Nesse enfoque, as políticas públicas são formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público para áreas que envolvem a vida de cidadãos, consubstanciado em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação (Carvalho, 2005). Na visão da autora, embora compreendam decisões do poder público, as políticas públicas têm um caráter de construção social, uma vez que comportam variáveis com distintos significados para diferentes grupos sociais quanto a valores, ideologias e contextos. Por isso, seus formuladores, em especial, o grupo que exerce o poder em determinado momento, detendo a possibilidade de fazer ou deixar de fazer ações que visem à concretização de direitos estabelecidos, estão sujeitos a inúmeras pressões.

O processo de definição de políticas públicas reflete, assim, conflitos de interesses e negociações que perpassam as instituições estatais, não estatais e a sociedadecomo um todo. Nessa perspectiva, as prioridades das políticas públicas emergem por força de demandas e pressões de grupos organizados da sociedade civil sobre o Estado. Desse modo, as políticas públicas envolvem o contexto onde operam o setor privado e a sociedade civil, atores importantes na sua definição como influenciadores e influenciados, embora não formulem diretamente políticas públicas.

No Brasil, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que visa administrar recursos e restringir seu papel em relação às políticas sociais. Isso significa que, de um lado, com a reforma, o Governo Federal delega, cada vez mais, sua

responsabilidade quanto ao financiamento das políticas educacionais, observando-se, neste processo, o incentivo à iniciativa privada no investimento em projetos sociais, atribuindo às empresas privadas a tarefa de investir, inclusive, em escolas públicas. De outro lado, o Estado tem constantemente elaborado políticas educacionais, tais como as Leis de Diretrizes e Bases e, especialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Sousa & Viégas, 2009), onde se formulam três eixos ou princípios norteadores da política educacional brasileira: 1º) Gestão democrática do ensino público; 2º) Democratização do acesso e da permanência; 3º) Qualidade na educação.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA PÚBLICA

A partir da Constituição Federal [CF] de 1988, a política de gestão democrática do ensino ganhou destaque em termos de legislação, sendo incorporada como um dos princípios que deve nortear o ensino público na forma da lei.

> "O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais do campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais". (Adrião & Camargo, 2001, p. 72).

De acordo com Dourado (1998), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra, nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. O autor destaca que uma gestão verdadeiramente democrática tem, como base, a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no cotidiano da escola e, especialmente, nos momentos de tomadas de decisões.

Sob essa ótica, a escola pública brasileira vem passando por mudanças substanciais com as políticas educacionais implementadas pelo governo federal a partir do ano 1990, no âmbito das quais a autonomia que é dada às instituições de ensino, configura-se como uma técnica de gestão imposta como meio para alcançar os objetivos e as finalidades da educação.

Nesse ponto, cabe salientar, conforme esclarece Macedo (1991, p.131), que a autonomia, no contexto escolar, pressupõe auto-organização, pois "ao se auto-organizarem, isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema, diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autônomo".

Porém, essa capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros, tendo em vista que, "quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que

um sistema estabelece com o 'meio', maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia." (Idem, p. 132). Esse modelo de gestão na escola agrega novos significados ao conceito de autonomia, cujo norte político-ideológico objetiva, segundo Oliveira (2000, p. 331), "introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista", importando-se tais terminologias das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. O autor sustenta que, apesar de a escola apresentar aspectos que são únicos, estes não podem ser desconsiderados nos processos administrativos, devendo se reconhecer que os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis à mesma, uma vez que possui características muito comuns a todas as organizações, tais como: administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões.

A **gestão democrática** em educação encontra-se intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, estando sua solução condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (Hora, 1994). A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resulta na democratização das relações que se desenvolvem na Escola contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico, fazendo surgir novas ideias e comportamentos nos quais se precisa acreditar e adotar (Hora, 1994).

Para a autora, a participação é um direito de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados. Nesse contexto, é possível examinar o papel histórico da educação e do conhecimento científico, em geral. Assim, a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana. Uma aprendizagem da democracia através do seu exercício e da sua própria existência, "aprendendo democracia pela prática da participação" (Freire, 1994, p. 117), contrapõe-se às "teorias elitistas da democracia e às perspectivas formalistas e instrumentais subordinadas à liderança competitiva, à organização oligárquica e à racionalidade burocrática" (Lima, 1992, p. 104).

No que tange à democratização do acesso e da permanência na Escola, o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de: oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de

material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208, CF/1988). Igualmente, na LDB/96, em seu art. 5º, tem-se que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão acionar o Poder Público para exigi-lo, sendo competência dos Estados e dos Municípios, recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, fazendo-lhes a chamada pública, assim como zelando, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. Segundo a referida Lei, comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ser-lhe imputadocrime de responsabilidade.

Tanto a CF/88 quanto a LDB/96 asseguram que o ensino será ministrado com base nos princípios dos padrões de qualidade. Sousa e Viégas (2009) ressaltam que esse tipo de conduta do Estado apoia-se, principalmente, em estudos sobre o desenvolvimento industrial, a tecnologia e a educação, tendo como perfil educativo-cultural da força de trabalho e os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, a questão da qualidade como o grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Assim, mais do que o direito social de acesso à escola, o desafio é o de fazer a "qualidade do cidadão", a "qualidade do trabalhador", a "qualidade do familiar" e a "qualidade do indivíduo", girando em torno da seguinte questão: "a escola está desempenhando seu verdadeiro papel?" (Gusso, 1992, p. 32).

De acordo com Sousa e Viégas (2009), na tentativa de responder essa questão e refletir sobre os seus desdobramentos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], do Ministério da Educação, possui um sistema permanente de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas. Integra esse sistema de aferição e avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [SAEB], cuja finalidade é contribuir para a revisão da prática pedagógica e de características do sistema educacional. O SAEB abrange, em primeiro nível, os aspectos relativos aos indicadores de produtividade e de eficiência, aferidos por meio de um modelo de fluxo e produtividade da UNESCO, que possibilita a análise do sistema educacional quanto a taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real em cada um dos Estados e do país.

Em um segundo nível, destina-se a verificar as condições de trabalho e as condições da escola, ou seja, questões relativas à gestão escolar; à atuação dos professores em sala de aula e suas concepções sobre esse trabalho; às formas de organização e objetivos do trabalho docente; ao custo efetivo de cada aluno; e, ao rendimento escolar. A estratégia utilizada pelo

SAEB avalia as correlações entre questões da gestão escolar, competência docente, custos e rendimento dos alunos, bem como a gerência do sistema educacional (Pestana, 1992).

A avaliação das políticas públicas, na Escola, caracteriza-se como um processo permanente de reflexão sobre a prática cotidiana, visando adequar, permanentemente, as metas e aprimorar os processos de execução de um plano ou projeto. O aprimoramento das políticas públicas depende de que a sua avaliação não se limite à pura constatação, pois sendo um instrumento que objetiva direcionar decisões sobre a formulação, a reformulação e a continuidade das ações, mas tal busca resulte em aspectos relevantes para a população envolvida, evitando que planos e projetos não se efetivem ou fiquem sujeitos à descontinuidade de governos.

3. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Conforme Paro (1997), há apenas algumas décadas, quando a escola pública abrigava os filhos das camadas médias e altas da sociedade, a sua função primordial era preparar estes jovens, encaminhando-os para as ocupações médias no mercado de trabalho (contadores, funcionários das burocracias públicas e privadas, professoras e professores do ensino primário e médio etc.), ou oferecer-lhes condições para concorrer a uma vaga na universidade. Como os grupos sociais a que serviam tinham poder de pressão junto ao Estado, este provia o sistema escolar dos recursos necessários, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades escolares e pagando salários condignos aos mestres que gozavam, inclusive, de considerável prestígio e ‘status’ social, em retribuição ao papel importante que exerciam na preparação intelectual dos filhos das famílias mais privilegiadas.

Na linha de pensamento do referido autor, revela-se que, em acréscimo, os educadores escolares podiam experimentar certa realização profissional, na medida em que podiam perceber, de forma mais ou menos imediata, a concretização dos objetivos a que se propunham com a sua ação educativa. Essa situação configurava o que se convencionou chamar de escola de qualidade, supostamente perdida com a democratização do acesso à escola pública. No entanto, essa percepção não atenta para o fato de que o ensino que era qualitativamente bom para determinados grupos sociais, pode não o ser para aqueles que hoje acorrem aos bancos escolares. Paro (1997) enfatiza que, do ponto de vista das famílias de mais alta renda, usuárias da escola pública de décadas atrás, não há dúvida de que se tratava de ensino de boa qualidade, uma vez que atendia de forma satisfatória a seus interesses.

Porém, isso não significa que não fosse um ensino em grande medida autoritário, calcado em métodos tradicionais e refratáriosàs inovações que visassema introdução de formas dialógicas e democráticas de apropriação do saber. Para as camadas sociais que faziam uso do ensino público, abrigando, elas mesmas, em seu seio, o autoritarismo e ocupando posições dominantes na sociedade, não era crucial que seus filhos exercitassem, na Escola, a autonomia e se instrumentalizassem para conquistar estes direitos de cidadãos. O mais importante era que as novas gerações se apropriassem dos conteúdos transmitidos pela escola, que lhes dariam condições de exercer com êxito seus papéis profissionais e políticos na hierarquia social (Patto, 1990).

Com a democratização do ensino, a rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, levando à transferência para a rede escolar privada, os filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado. Essa situação mostra-se particularmente grave em termos de perspectivas para a administração educacional, já que se tornava totalmente impossível pensar a administração, entendida como a "utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1986, p. 18), se estes fins inexistissem ou fossem inteiramente desconsiderados.

Desse exame emerge a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública, constatando-se que a educação constitui, enquanto apropriação do saber, objeto de prática política na medida em que potencializa aos grupos sociais que a ela têm acesso, colocarem-se em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicos. No entanto, partindo-se do pressuposto de que a apropriação do saber é um valor universal, este deve ser colocado como um direito inquestionável de toda a população. Assim, a primeira questão enfrentada refere-se, precisamente, à própria função social da escola que se lhe atribui para cumprir, adequadamente, um papel consistente de socialização da cultura e, ao mesmo tempo, de contribuição para a democratização da sociedade (Paro, 1997).

Nesse sentido, o provimento de um ensino de boa qualidade às amplas camadas que hoje buscam a escola pública, deve se constituir um direito não dependente de justificações de ordem econômica, ideológica ou de qualquer espécie, sendo, primeiramente, algo defensável e necessário aos seus usuários. Além disso, não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho ou para a universidade, mas, acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinquência social etc. Paro (1997) alerta que, embora essas razões

possam justificar o oferecimento do ensino público de boa qualidade, não pode ser a falta ou o questionamento de qualquer uma delas que invalide a razão primeira de que o acesso à cultura é direito universal do indivíduo, enquanto ser humano pertencente à determinada sociedade.

Para tanto, a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige. Nesse contexto, de acordo com Hora (1994), o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico, facilitando a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da comunidade escolar. Nessa perspectiva, Clímaco (2005, p. 182), refere que "o que caracteriza a chefia de uma organização que aprende é o esforço continuado, de construção de uma comunidade de aprendizagem, de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivo, a começar pelo seu próprio exemplo no modo de trabalhar com os diferentes grupos ou equipas".

Há, ainda, que se atentar para o fato de que, longe de possuir a lógica da empresa, a organização escolar não se fundamenta na racionalidade funcional, na hierarquia, na objetividade, na impessoalidade, cujo objetivo é o trabalho alienado (Zung, 1984). Conforme o autor, sem desconsiderar as características reprodutoras da escola, pode-se buscar conhecimento através da relação sujeito-objeto, dentro de um processo personalizado que se dá entre homens independentes, essencial para a construção de sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania. Por isso mesmo, convém não esquecer que asescolas, vistas como espaços organizacionais, são locais de desenvolvimento quer para os alunos que as frequentam, quer para os profissionais que nelas desenvolvem as suas capacidades de trabalho mediante a aquisição de competências através de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas (Barroso, 2005).

A capacidade de administrar a instituição escolar é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz, considerando-se que o educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Dessa forma, a gestão escolar se constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos

processos necessários à efetividade das ações educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009).

Na opinião da autora, em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, os quais são considerados como participantes da equipe gestora da escola. De igual modo, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas de maneira a se realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado. Nesse sentido, o processo de gestão das escolas, segundo Bordignon e Gracindo (2007), deve ser visto essencialmente como o ato de administrar, em diferentes níveis, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja, ou seja, a Proposta Educacional, tendo como fundamento o paradigma de homem e de sociedade.

Constatando-se que a gestão requer um enfoque que implica trabalhar decisões a respeito do rumo futuro, calcada nos limites e possibilidades do presente, de acordo com Libâneo (2001), a direção é o seu principal atributo, considerando-se que, por meio desta, o trabalho conjunto das pessoas desenvolve-se, orientando-as e integrando-as no rumo de seus objetivos, pondo em ação o processo de tomada de decisões da organização escolar.

Mas, entendendo-se que o processo democrático requer a participação ativa de seus sujeitos, pautando-se pela descentralização e autonomia, os estudos já realizados sobre a gestão escolar abordam a dimensão de um novo paradigma suscitado com base na compreensão crítico-reflexiva da realidade gestionária que acontece nos sistemas de ensino e nas escolas públicas no Brasil. Ocorre que muito dos sistemas de ensino quer seja em âmbito estadual, quer municipal, não promoveram a normatização necessária para tal e, por este motivo, a gestão vem sendo desenvolvida de acordo com as mais variadas formas e a partir de diferentes denominações.

Sob o aparente manto da semelhança, em cada uma das denominações encontram-se abrigados comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciados. Dessa maneira, dentre as distintas formas de implementação da gestão escolar, destacam-se duas

que, mais frequentemente, são encontradas na realidade atual: uma que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e outra que revela a supremacia da visão socioantropológica desta prática (Gracindo, 2007).

Para a autora, a primeira visão denota uma postura neotecnicista da administração gerencial desenvolvida em larga escala no sistema educacional brasileiro nos anos 1970, apresentando-se, neste caso, a gestão escolar como sinônimo de gerência, enquanto processo instrumental, podendo ser visivelmente identificada, até mesmo, na forma organizacional de alguns sistemas de ensino, com as suas gerências administrativas e pedagógicas. Gracindo (2007) identifica que a gestão escolar, na segunda visão, focaliza a essência do processo produtivo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, cuja direção para suas ações é a relevância social que desagua, necessariamente, em uma experiência democrática na escola.

O exame dessas várias concepções permite deduzir que, apesar de nenhuma delas negar o fato de que as escolas são instituições sociais que para cumprirem seus objetivos precisam, de alguma forma, ser administradas ou geridas, estas podem apresentar posições diferentes, frequentemente conflitantes em relação ao seu objetivo social e às formas organizacionais. Torna-se possível perceber que a gestão escolar, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar, uma dinâmica capaz de caracterizar as propostas e alterações por meio de um processo de reinterpretação daquelas decisões.

CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Depois da realização do enquadramento teórico, a finalidade, neste capítulo, consiste em apresentar o método utilizado na presente pesquisa, o qual privilegiou um conjunto de normas de caráter científico visando assegurar a coerência e a inteligibilidade interna do trabalho, de modo a conduzir à concretização dos objetivos propostos no estudo.

1. PROBLEMÁTICA

O novo panorama educativo brasileiro estabelece um perfil de democratização, evidenciando a tendência de uma política educacional e a prática educativa que assimilam o processo e criam possibilidades para que a manifestação democrática se consolide. Nas instituições de ensino público, esse assunto adquire relevância na medida em que se pretende prover a gestão de um modelo eficaz e eficiente, voltado para o desenvolvimento de uma cultura de ensino de qualidade. Nesse sentido, entende-se que, sendo a escola uma organização social específica, um espaço privilegiado de intervenção e decisão, a forma de agir e pensar de seus gestores reflete-se sobre a qualidade de seu desempenho e, consequentemente, da educação ofertada (Barracho, 2012).

É, pois, inquestionável que o tema sobre a liderança seja focalizado na reflexão e discussão, no âmbito da gestão escolar, levando-se em conta que as escolas são instituições que têm vida própria, história, enfim, uma culturaconstruída de acordo com um tempo e contexto, ambos mutantes, bem como de seus atores que interferem nas dimensões de sua vida cotidiana (Bolívar, 2000; Carvalho, 2006).

No entanto, a consolidação de uma gestão democrática no interior da escola não é processo espontâneo e fácil, pois, apesar da existência de decretos legislativos, não se muda, por esta via, a forma de trabalhar dos atores envolvidos no sistema educativo. Percebe-se que o conceito de líder e liderança no âmbito da educação, ainda é relativamente recente no País, devido à cultura escolar marcada, sobretudo, pelo exercício da administração e gestão baseada na hierarquia diretiva, embora sejam claros os sinais da inevitabilidade da adoção de novas práticas (Barroso, 2005).

No projeto de gestão partilhada, tal como proposto pela esfera governamental, incide a necessidade de se melhorar qualitativamente a organização escolar e o ensino prestado à

comunidade, o que requer medidas capazes de fazer frente às múltiplas pressões, desafios, interesses, às vezes contraditórios e corporativistas, que tornam impossível responder de forma positiva a estas solicitações.

No tocante a essa perspectiva, destaca-se o desafio que torna ainda mais contundente o exercício da liderança capaz de envolver todo o grupo num projeto de educação cuja qualidade seja reconhecida. Revela-se, por conseguinte, a necessidade de se reconhecer a influência da cultura organizacional subjacente à gestão escolar, considerando-se que a qualidade dos serviços prestados na escola é reivindicada como condição básica de satisfação dos usuários, que já não são apenas os alunos, mas todos quantos, direta e indiretamente, lhe sofrem os efeitos.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Tal problemática permitiu a concepção da seguinte questão de partida:

- **De que forma a liderança e a cultura organizacional influenciam os processos de gestão democrática, visando uma educação de qualidade em instituição pública de ensino médio?**

3. HIPÓTESES DE ESTUDO

- **Hipótese 1**- As políticas públicas potenciam uma cultura de mudança e de qualidade em comunidade educativa;
- **Hipótese 2**- A gestão escolar estrutura-se de acordo com o ambiente cultural e a cultura organizacional predominante na instituição de ensino.
- **Hipótese 3**-A liderança e os processos de gestão influenciam o nível de qualidade do ensino médio.

4. OBJETIVOS

Girando em torno dessa questão, desenvolveu-se uma investigação abrangida por objetivo geral e objetivos específicos, que conduziram, em termos práticos, o estudo em contexto de uma instituição de ensino público.

4.1. Objetivo Geral

- Analisar a influência das práticas de liderança e da cultura organizacional, no processo de gestão democrática, em comunidade educativa, e na promoção de uma escola de qualidade do Ensino Médio, no Município de Aracaju/SE.

4.2. Objetivos Específicos

- Equacionar as políticas públicas para uma cultura de mudança e de qualidade, em comunidade educativa;
- Analisar o desenvolvimento processual da liderança, tendo em conta a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino médio;
- Verificar as condições de uma cultura organizacional favorável à gestão escolar de excelência;
- Constatar os efeitos produzidos pela cultura e liderança nas práticas de gestão democrática, em contexto de comunidade escolar;
- Verificar a influência da liderança e dos processos de gestão no nível de qualidade do Ensino Médio.

5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Sendo a investigação uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão, o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa implica na seleção de um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objeto de estudo, que permitam ao investigador a produção de novo conhecimento (Vilarinho, 2000). Por isso, segundo Fernandes (1991, p.4), "a investigação, como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade, exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver".

Cohen e Manion (1990) consideram métodos como um conjunto de procedimentos utilizados para a recolha de dados a partir dos quais se constrói um determinado estudo. Nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 187) afirmam que método pode ser entendido, em sentido lato, como "dispositivo global de elucidação do real" e, num sentido mais restrito,

como "o de dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação".

A pesquisa necessita, portanto, de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, que passem confiança e credibilidade tanto aos envolvidos no processo, quanto no resultado do trabalho (Menezes & Villela, 2006). Destaca-se que o método da pesquisa e outras questões relacionadas ao estudo devem estar de acordo com o tipo de trabalho que se desenvolve.

Nessa perspectiva, uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se como "uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos" (Pacheco, 1995, p. 9). Na linha de raciocínio do autor, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objeto de estudo.

O estudo inscreve-se numa investigação de tipologia mista, qualitativa e quantitativa, de **estudo de caso**, tendo em conta a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos formulados. Através deste tipo de investigação é possível obter, quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões dos respondentes sobre o problema que se procura conhecer mais profundamente.

Esse balanceamento no uso dos dois métodos, conforme explicam Hofstede (1997), Gomes (1993) e Neves (2000), permite maior coerência epistemológica, em termos de conceber a cultura como uma expressão da consciência coletiva daqueles que dela fazem parte.

Em primeiro lugar, inscreve-se num **paradigma qualitativo** de aproximação e indagação da realidade social e educativa, enfatizando as especificidades, origens, causas e consequências de um fenómeno (Tuckman, 2000).

Em segundo lugar, inscreve-se num **paradigma quantitativo**, que privilegia a quantificação e as relações de causalidade. A aplicação de um inquérito por questionário tem em vista cobrir um campo maior de possibilidades de investigação e facilitar a triangulação.

A investigação por inquérito por questionário é "uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais (…) tem um valor inegável, como processo de recolha de dados" (Tuckman, 2000, p. 17), pela objetividade e possibilidade de abranger, em simultâneo, um grande número de respondentes (Quivy & Campenhout, 2005).

A conjugação da análise qualitativa, de base categorial, com a análise quantitativa, de base estatística, possibilitou a concretização de um **estudo de caso** circunscrito a um contexto educativo particular (Stake, 2009) e ao ano letivo de 2012-2013.

5.1. Instrumentos de Pesquisa

Face ao interesse em definir, fundamentalmente, alguns aspectos do funcionamento da escola pesquisada, para poder identificar a influência da liderança na cultura organizacional e na qualidade de gestão, elegeu-se a entrevista estruturada, e o inquérito por questionário como instrumentos da pesquisa.

Após solicitação de autorização através de carta, ao Diretor da Escola em estudo (cf. Apêndice A), procedeu-se ao trabalho de campo propriamente dito. Todos os intervenientes foram informados do objetivo principal da investigação e da finalidade dos dados

5.1.1. Inquérito por Entrevista

No que se refere à dimensão qualitativa da metodologia de investigação, optou-se pela técnica de entrevista estruturada feita ao diretor e coordenadores da escola, para uma melhor caracterização da estrutura organizativa, da gestão e de sua dinâmica organizacional e funcional. Nesse instrumento, pressupõe-se que o processo de pesquisa seja uma construção contínua de textos capazes de mostrar e de criar significados enquanto a pesquisa é desenvolvida (Marconi & Lakatos, 2010).

Os autores enumeram uma série de vantagens no uso da entrevista como técnica de coleta de dados, dentre elas, a obtenção de informações que não se encontram em fontes documentais, e a flexibilidade do entrevistador para refazer perguntas feitas ao participante. Dentre as desvantagens, Marconi e Lakatos (2010) citam o risco de indisposição do entrevistado em fornecer as informações, o pequeno grau de controle sobre determinada situação durante a coleta de dados, a ocupação de muito tempo e a dificuldade para ser realizada.

A escolha por tal tipo de entrevista deveu-se ao fato desta possibilitar maior interação entre entrevistado e entrevistador e, por conseguinte, o acesso imediato à informação desejada. A entrevista permitiu, então, comparar a percepção do diretor sobre o seu modo de exercer a liderança (Apêndice B) com a percepção recolhida dos coordenadores que responderam à entrevista (Apêndice C).

As entrevistas aconteceram no local de trabalho, durante o mês de julho de 2013, num espaço informal e dentro de um horário acordado por ambas as partes. Pretendeu-se criar um ambiente calmo e sem interrupções para que as respostas às questões surgissem fluídas.

Este método de recolha de dados possibilitou alargar o leque do conhecimento sobre a percepção quer do diretor quer dos coordenadores sobre a liderança e cultura organizacional em contexto educativo, voltados para os valores de qualidade.

Procura-se assim, compreender e dar "voz" às realidades que se escondem por detrás dsa mensagens dos entrevistados que forçosamente, pelos cargos que ocupam, têm outro olhar sobre a problemática deste estudo.

Na análise do discurso dos diferentes entrevistados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, a qual pode ser entendida como:

> "Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2004, p. 41).

A autora identifica, ainda, que essa técnica caracteriza-se por algumas peculiaridades essenciais, a saber: meio de estudo das comunicações entre os homens, privilegiando a linguagem oral e escrita, sem excluir outros meios de comunicação; inferência, que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação; e, um conjunto de técnicas, que é a descrição dos procedimentos para se fazer uma análise de conteúdo com clareza, tais como a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização.

Bardin (2004) alerta que a análise de conteúdo deve ser dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise será organizado o esquema de trabalho a ser seguido e, embora seja flexível, estabelece os procedimentos; na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material coletado será analisado através de uma leitura 'flutuante', com a finalidade de possibilitar a elaboração de categorias; e, na última fase, chamada de interpretação de referencial, as respostas serão categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos.

Identifica-se, portanto, que a passagem da descrição à interpretação se dá através da própria inferência, a qual consiste em obter uma conclusão a partir de provas, em alcançar certas crenças e opiniões com base em outras.

Na concepção de Bardin (2004), a intenção da análise de conteúdo constitui-se na interpretação controlada, pois a pessoa que inferiu é quem deve ter a prova, considerando-se

que o analista do conteúdo é o sujeito que, detendo informações por ele desveladas, chega às conclusões de inferências. Dessa forma, a intenção da análise de conteúdo não é a simples descrição, mas sim a inferência, pois seu objetivo é apreender o que os conteúdos poderão ensinar após serem tratados através da dedução lógica de conhecimentos sobre o emissor e o receptor da mensagem (Richardson, 1999).

Esse tipo de análise esclarece diferentes características ao extrair significações, conforme mencionam Laville e Dione (1999). Por outro lado, na visão de Bauer e Gaskell (2008), embora a análise de conteúdo trabalhe tradicionalmente com material escrito, tais como textos, memorandos de corporações, outras fontes podem ser manipuladas e analisadas, a exemplo daquelas utilizadas nesta pesquisa, como as entrevistas e os protocolos de observação.

Na prática, o conteúdo é recortado em fragmentos que correspondem a ideias particulares, podendo ser um conceito ou a relação entre conceitos, designados como unidades temáticas ou semânticas que, segundo explicação de Bauer e Gaskell (2008), são definidas como características textuais que implicam um juízo humano e que consideram certos fundamentos teóricos, possibilitando a estratificação.

Tal conjunto de técnicas possui três objetivos básicos, que devem ser destacados para se evidenciar o processo analítico de maneira mais rigorosa, que são: analisar as características de um texto ou mensagem, sem se referir às intenções do emissor ou aos efeitos sobre o receptor; analisar causas e antecedentes, visando conhecer as condições de produção dessa mensagem; e, por fim, analisar os efeitos da comunicação para fins de estabelecer a influência social da mensagem (Richardson, 1999). Em estudo que envolva apenas a categorização, pode-se priorizar um ou dois desses objetivos, contudo, para que seja feita uma análise de conteúdo propriamente dita, os três devem ser contemplados.

No presente estudo, em um contato inicial com o conteúdo presente nas narrativas expressas pelos participantes deste estudo, fez-se uma leitura ‘flutuante’ para maior aproximação da pesquisadora com os textos, seguida pela formação, em bloco, do ‘*corpus*’ a ser analisado, sendo delimitadas as unidades de codificação que podem ser, por exemplo, um texto, um parágrafo, uma frase ou uma palavra, ocorrendo esta escolha em função do que se pretendia estudar.

Partindo-se dessa classificação é que se torna possível fazer a descrição ou enumeração das características do conjunto de textos, como aqueles que foram analisados neste estudo. A última etapa é a interpretação, mediante a qual se confere significação a essas

características, situando-se, neste contexto, a interferência como procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

Seguiram-se, no tratamento dos dados coletados para a realização deste estudo, cada um dos passos descritos anteriormente, tendo-se sempre, como referencial, o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, pois a estes estão subordinados tanto o processo inferencial como o processo interpretativo das informações. Assim sendo, manteve-se o constante diálogo entre os dados empíricos e teóricos durante todo o processo de análise dos conteúdos dos textos.

5.1.2. Inquérito por Questionário

Relativamente à dimensão quantitativa da metodologia de investigação, utilizou-se o inquérito por questionário aplicado aos professores da escola. Marconi e Lakatos (2010) conceituam o questionário como sendo um instrumento para recolher informação, constituindo-se uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas. A utilização desse instrumento de investigação visa recolher dados baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, colocando-se, para tal, uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos.

Triviños (1992) destaca que existem três tipos de inquérito por questionário: aberto, fechado e misto. O questionário do **tipo aberto** é aquele que propõe questões de resposta aberta para obter retorno de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito pesquisado uma maior liberdade de resposta, podendo ser redigida por ele próprio. No entanto, a interpretação e o resumo desse tipo de questionário são mais difíceis, uma vez que se pode obter variados tipos de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário. O do **tipo fechado** tem, na sua construção, questões de resposta fechada, em geral com alternativas a serem marcadas, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de coleta de dados. Esse tipo de questionário facilita o tratamento e a análise da informação, exigindo menos tempo do pesquisador, e por ser bastante objetivo, requer um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Mas, por outro lado, a aplicação desse tipo de questionário pode não ser vantajosa, pois oferece possibilidades de respostas para um sujeito que talvez não soubesse ou tivesse dificuldade em responder a uma determinada questão. O **tipo misto**, tal como o nome indica, é o questionário que apresenta questões de diferentes tipos de respostas, quais sejam respostas abertas e respostas fechadas. Neste estudo, optou-se pelo questionário do tipo misto, por permitir recolher variada informação sobre o tema em questão.

O nosso inquérito por questionário é realizado através da escala de Likert. Houve, da nossa parte, um cuidado especial na apresentação gráfica e no formato do mesmo. Uma aparência menos cuidada pode levar ao seu não preenchimento.

Para esta investigação, o questionário foi adaptado do Multifactor Leadership Questionnaire *(*doravante nomeado MLQ*)* o qualdetermina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percepcionados pelos seus liderados. O MLQ foi desenvolvido por Bruce Avolio e Bernard Bass e tem sido amplamente utilizado nas últimas duas décadas e meia em diversas áreas de pesquisa: governamental, militar, educacional, alta tecnologia, religião, saúde e organizações de voluntariado (Bass & Avolio, 1993, cit. por Avolio & Bass, 2004). As adaptações efetuadas tiveram como finalidade introduzir as restantes variáveis em estudo, para além da liderança: clima e cultura escolar. Para esta adaptação, foi-nos útil a consulta de outros estudos realizados anteriormente sobre o tema e que usaram este na íntegra e/ou adaptado. Embora inicialmente tivéssemos a pretensão de construir um questionário de origem, aquando da revisão da literatura deparámo-nos com o MLQ e, após a sua análise e de alguns trabalhos de investigação em que foi utilizado, nomeadamente Batista e Costa (2007) e Castanheira e Costa (2007), e constatando que se poderia adequar ao nosso estudo, não hesitámos em adapta-lo, pela sua reconhecida qualidade.

Esse tipo de questionário foi aplicado aos professores da escola (Apêndice D), com 21 (vinte e um) itens descritivos, acrescentando-se cinco questões de identificação (o gênero, a idade, a titulação acadêmica, tempo de serviço naquela escola e série que leciona), objetivando caracterizar o universo dos respondentes, sem pôr em causa a confidencialidade das respostas.

Tornou-se, muitas vezes, difícil prosseguir com esta investigação, sobretudo numa fase conturbada em que se encontrava a política educativa estadual, após um período prolongado de greve, que conduziu a resistências dos professores. Quando interpelados, alguns docentes alegavam sobrecarga de trabalho, o que motivou um apelo, por parte das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, para que não se esquivassem em colaborar neste tipo de estudo.

Outro dos condicionamentos foi a própria temática em apreciação, que poderá ter levado a alguma resistência dos inquiridos, muito embora o anonimato do questionário fosse sempre garantido.O fato de se equacionar a possibilidade da equipe diretiva poder ter acesso a ele, eventualmente, levou a essas resistências. Tendo em conta esse aspecto, ressaltou-se que a

devolução dos questionários, de preferência, não deveria passar pela direção, evitando-se, assim, que se viesse a pôr em questão o sigilo dos seus conteúdos. Fez-se a entrega dos questionários durante o intervalo das aulas, convencionando que o retorno dos mesmos, devidamente preenchidos, deveria acontecer no prazo de uma semana.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

6.1. Campo de Análise

A caracterização do contexto da pesquisa é importante para que se possam conhecer os múltiplos aspectos peculiares à realidade dos que participam direta ou indiretamente da investigação. Por isso, a seguir, serão abordados os aspectos físicos, culturais, econômicos, enfim, os aspectos que permeiam a dimensão natural e social desse universo, para ajudar na compreensão do presente estudo.

A Instituição de ensino, campo da presente pesquisa, localiza-se no município de Aracaju, no estado de Sergipe que é uma das nove unidades federativas que integram a Região Nordeste. De acordo com Navarro (2005, p. 1), o nome do estado vem da antiga língua tupi, significando "no rio dos siris, através da junção das palavras siri (siri), 'y' (rio) e 'pe' (em)". Com extensão territorial de 21.918,354 quilômetros quadrados, o estado possui 2.068.017 habitantes, conforme dados divulgados, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE].

A cidade de Aracaju localiza-se no litoral, sendo cortada por rios como o Sergipe e o Poxim. Surgiu de uma colônia de pescadores que pertencia juridicamente a São Cristóvão, antiga capital do estado. Seu nome é de origem tupi e,segundo estudiosos da língua indígena, significa cajueiro dos papagaios (Navarro, 2005). De acordo com a estimativa realizada pelo IBGE (2008), a cidade conta com 536.785 habitantes. Somando-se as populações dos municípios que formam a Grande Aracaju, Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros, Laranjeiras e São Cristóvão, o número passa para 780 mil habitantes. Um estudo genético revelou que a ancestralidade das pessoas em Aracaju é 62% europeia, 34% africana e 4% indígena. O produto interno bruto de Aracaju foi de 6.940.000.000 de reais em 2008, a preços correntes de mercado. Os serviços e a indústria são base da economia aracajuana (Cerqueira, 2011).

Nesse contexto, buscando investigar traços da cultura, entendida esta como um "entrecruzamento das práticas e das ideações societárias", portanto, como algo não independente, "mas como a própria síntese social" (Warde, 2001, p. 15), identificou-se a instituição escolar como um dos locais onde é possível flagrá-la, de modo a examinar o seu sistema amplo de significações culturais. Por conseguinte, fez-se a opção de estudar a instituição em análise, por ser a primeira instituição oficial de estudos secundários da Província, depois estado de Sergipe.

6.1.1. A Instituição

Em 1870, a província de Sergipe era presidida pelo Tenente-Coronel Francisco José Cardoso Júnior. O Inspetor-Geral de Instrução era o Dr. Manoel Luís Azevedo D'Araújo, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Recife. Tendo formação positivista, o Dr. Manoel "buscou elevar o país ao nível do século, sobretudo, acreditando que a educação seria força modificadora da sociedade" (Nunes, 1984, p.113). Foi, então, através da composição de um novo regimento para organizar o ensino público sergipano, que o Dr. Manoel Luís elaborou o projeto do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe em 24 de outubro de 1870.

Substituindo a legislação de 1858, o Regulamento de 24 de outubro procurou resolver alguns problemas da instrução pública, tais como moralizar o ensino, exigir qualificação dos professores e disciplinar a inspeção escolar. "Mas, indiscutivelmente, o ponto máximo desse Regulamento foi a atenção voltada para o ensino secundário, expressa no art. 17, ao criar o Ateneu Sergipense, abrangendo o curso de Humanidades e o da Escola Normal" (Idem).

De acordo com Nunes (1984), a sua instalação, ocorrida efetivamente em 03 de fevereiro de 1871, repercutiu-se na sociedade aracajuana. Era do conhecimento geral a ideia de que a instituição em análise formaria a intelectualidade sergipana. Portanto, não era à toa a importância dada a esse estabelecimento. Foi, contudo, a partir das disciplinas oferecidas para o funcionamento do Atheneu quese percebia a apropriação de um ideário pedagógico iluminista em sua base.

Tendo como finalidade ministrar, concomitantemente, o curso de Humanidades e o Normal, o ensino na instituição, considerada uma casa de educação literária, deveria manter-se na altura do princípio que representava. Sua finalidade consistia em "proporcionar à mocidade instrução necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da

República, com em geral para o bom desempenho das funções dos cidadãos sergipanos na vida social" (Souza, 1999, p. 21).

O ensino humanístico, que permaneceu durante o período colonial do Brasil sob a responsabilidade dos jesuítas, requer, para este texto, um entendimento preciso do termo. Souza (1999) verifica que "o conceito de humanismo é de extração pedagógica, designando um ideal de educação voltado para a formação integral do homem, distinto, assim, do propósito de preparar os indivíduos para o exercício de tarefas especializadas" (p. 22). Continua o autor, "o ensino humanístico, então se caracterizou por consolidar e transmitir uma cultura geral" (Ibidem), entendendo por geral o que interessa a todos.

O curso de Humanidades tinha como finalidade, proporcionar a instrução necessária para acesso aos cursos superiores, ministrando as cadeiras exigidas nos Exames preparatórios, bem como formar indivíduos que pudessem desempenhar funções variadas na sociedade. Conforme revela Souza (1999), assumia, desse modo, não só o caráter propedêutico, mesmo porque havia, ainda, na mesma casa o curso Normal, destinado à formação do quadro do magistério primário, iniciando a perspectiva de formação profissional do magistério sergipano.

Para atingir a contento tais finalidades, contava a instituição com um quadro de professores, quer selecionados pelo Governo, quer por concursos, que se reuniam em Congregação. O Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Sergipe, de 24 de outubro de 1870, que criou a instituição, determinou entre outras prerrogativas, que a Congregação, convocada e presidida pelo Diretor da Instrução Pública, também Diretor do Atheneu, seria composta pelo agregado dos professores catedráticos ou substitutos em exercício (Andrade, 1999).

Em 1873, outro regulamento foi baixado, visando reformar o Regulamento de 24 de outubro de 1870. A legislação expõe meios pelos quais os professores deveriam organizar seus ensinamentos, repetindo as lições anteriores antes de iniciar a explicação de outras novas, o que dava às lições cunho especial de metodologia de cada estudo. Os métodos de ensino eram assim definidos segundo as características de cada disciplina. O segredo do ensino era "nada de abstrações, poucas teorias e regras, exemplos, muitos exemplos, informações, fatos, exercícios, repetições, prática e depois, mais pratica" (Jornal de Aracaju, 15 de outubro de 1873, cit. por Dantas, 2004). Indicava-se um ensino prático, relacionado com exemplos e fatos.

Muitas mudanças foram efetuadas no ensino, mas, dentre elas, destacaram-se a redução do ensino secundário ao ensino de disciplinas exigidas pelos Preparatórios. O curso de Humanidades, enfim, teve sua existência encerrada. Não foi muito bem recebida essa notícia pelos intelectuais sergipanos. Muitas opiniões contrárias a essa Reforma foram publicadas nessa época. O jornal A Liberdade, em 24 de dezembro de 1873, no artigo intitulado "A instrução secundária na província", emitiu sua opinião acerca das mudanças no Ateneu: "(...) é antes de tudo necessário desenvolver a instrução secundária, fundando-se um estabelecimento onde as humanidades sejam tão bemensinadas que n'elle preparem aquelles que devem passar pelas provasrigorosas que recomenda a circular do ministro do império" (Nunes, 1984, p. 114).

Além disso, a instituição em análise não ficava à margem das questões políticas vigentes. Quando da abolição da escravidão no Brasil, a Congregação do Atheneu recebeu a notícia "com especial contentamento e voto de satisfação, efusão de júbilo" (Ata da Congregação, 2 de junho de 1888). Assim, foi-se estruturando paulatinamente. Num movimento progressista, os Cursos do Atheneu Sergipense cambiaram de denominações e tempo de duração, adequando-se às exigências das legislações nacionais.

Segundo Andrade (1999), o ensino público, em qualquer estabelecimento de Sergipe, deveria seguir o método "intuitivo e prático, marchando sempre do simples para o composto, do particular para o geral, do concreto para o abstrato do definido para o indefinido" (Art. 3, Decreto de 14 de março de 1890).

Alunos da instituição em análise, sequiosos por aprender ensinando, fundaram, em 1898, a Sociedade Grêmio Tobias Barreto, ministrando aulas gratuitas para adultos atrasados, desejosos de recuperar o tempo perdido. Quer em Sergipe ou fora dele, outros alunos "derramaram a flux as cintilações de seu espírito" (Lima, 1948, p. 22). Destacando eminentes sergipanos – governadores, deputados, senadores, prefeitos, empresários, médicos etc.-o autor ressalta que, "foi no Atheneu Sergipense que essa revoada de inteligências enrijou as penas para os grandes voos e as migrações vitoriosas" (p. 28), lançando, outrossim, Sergipe no cenário nacional.

Atualmente, configura-se como o Centro de Estudos Experimental do Governo do Estado, criado em março de 2010 com o objetivo de resgatar a qualidade do ensino com atividades desenvolvidas em turno contrário. Encontra-se com uma matrícula de 1.070 alunos em período integral e distribuídos em três séries do ciclo do Ensino Médio. Todas as atividades administrativas e técnico-pedagógicas encontram-se subordinadas à Equipe

Diretiva, composta por 01 Diretor e 03 Coordenadores de Ensino, que direcionam as decisões aos seus auxiliares:

- 01 Secretário da escola;

-04 pedagogos (02 diurnos e 02 noturnos);

- 08 oficiais administrativos, 02 deles atuando no arquivo;

- 08 executores de serviços básicos;

- 08 merendeiras.

O Colégio dispõe de 25 salas de aula, 05 laboratórios, sendo 02 de Informática e os demais de Química, Física e Biologia, 01 refeitório, quadra coberta, almoxarifado, biblioteca, auditório, sala de multimeios, arquivo, sala dos professores, coordenação pedagógica e copa. Possui Comitês Comunitário e Pedagógico, 01 Grêmio Estudantil e uma Arcádia Literária.

Para Alves (2005), a instituição em análise formou aos poucos a sua alma, adquiriu relevância na vida sergipana, foi um catalisador das produções culturais, de novas práticas e padrões pedagógicos no estado de Sergipe, um centro aglutinador e disseminador de 'ethos' cultural. Foi não só um ponto de força centrípeta, mas também centrífuga do patrimônio cultural, com sua organização, cotidiano, rituais, normas e personagens. O conhecimento de sua trajetória traz a memória de uma instituição basilar do ensino sergipano.

6.2. A População e a amostra

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a população, ou o universo da pesquisa, pode ser definido como o conjunto de indivíduos que partilham, pelo menos, uma característica em comum. Assim sendo, neste estudo de caso, apesar da população ser toda de professores, na organização escolar é identificada como pessoal docente e corpo diretivo.

Relativamente à população docente da instituição em análise, quando realizada a presente investigação, era de 47 professores, divididos pelos grupos disciplinares de Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Efetivas, Prática de Ciências, Orientação de Estudo, Projeto de Vida e Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho. No que se refere à população não docente, propriamente dita, a população alvo era a Equipe Diretiva, compreendendo 01 Diretor e 03 Coordenadores Pedagógicos.

A nossa amostra constitui-se do Diretor, 02 Coordenadores Pedagógicos e 36 professores.

CAPÍTULO V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Finalizada a etapa da recolha dos dados através da aplicação de um questionário aos professores da instituição em análise e da realização de uma entrevista com a Equipe Diretiva, procedeu-se, seguidamente, ao seu estudo.

Para os dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário, recorreu-se à estatística descritiva que, segundo Hill e Hill (2008, p. 192), "descreve de uma forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados". Procedeu-se então a uma análise dos dados calculando-se as frequências absolutas, as frequências relativas, a medida de localização, tal como a média, e ainda medida de dispersão, como o desvio padrão.

Às cinco primeiras questões do questionário, que tinham como objetivo recolher informações para caracterizar a amostra, foi feita uma análise descritiva, calculando-se as frequências absolutas. Às restantes vinte e uma questões, que descrevem fatores da liderança, foram também calculadas as médias.

Os dados recolhidos, através do inquérito por questionário, são apresentados em tabelas e gráficos e as informações obtidas na entrevista, após terem sido sujeitas a uma análise de conteúdo, na forma descritiva. A escolha das categorias é fundamental neste tipo de análise. Devem ser provenientes das respostas e ter em conta os objetivos da investigação. No presente caso, as categorias foram surgindo à medida que se transcrevia a entrevista, sem deixar de ter em conta a questão desta investigação.

A seguir, são descritos os resultados e a discussão dos dados obtidos a partir do inquérito por questionário e inquérito por entrevista, cujas respostas obtidas com a sua aplicação, permitiu o conhecimento da percepção dos pesquisados sobre a temática.

1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário foi distribuído aos 47 professores que exercem funções na instituição em análise, no ano de 2013, ao longo de duas semanas consecutivas. Foram entregues pela pesquisadora, que efetuou a sua distribuição durante o intervalo das aulas, recolhendo-os após o seu preenchimento. O número de questionários devolvidos foi de 36, o

que significa que 76,60% dos professores fizeram parte da amostra, o que a torna significativa.

1.1. Caracterização da Amostra

No primeiro grupo de questões do inquérito por questionário - **Identificação pessoal** -, pretendeu-se recolher dados pessoais e habilitações acadêmicas dos professores.

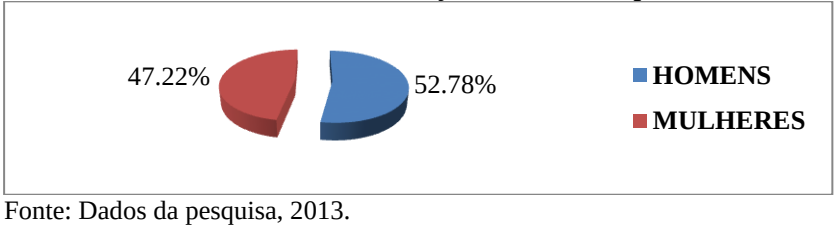
Tabela 1- Caracterização da amostra dos inquiridos

		n	%
Gênero	Feminino	17	47,22%
	Masculino	19	52,78%
	Total	**36**	**100%**
Idade	Até 35 anos	04	11,12%
	36-50 anos	25	69,44%
	Mais de 50 anos	07	19,44%
Titulação acadêmica	Bacharel/ Licenciado	28	77,78%
	Especialista	03	8,33%
	Mestre	04	11,11%
	Doutor	01	2,78%
Tempo de serviço na Instituição	< 3anos	10	27,78%
	3-6 anos	07	19,44%
	7-10 anos	05	13,89%
	>10 anos	14	38,89%
Séries que leciona	1º anos	12	33,33
	2º anos	01	2,78%
	3º anos	01	2,78%
	1º, 2º e 3º anos	13	36,11%
	2 e 3º anos	02	5,56%
	1º e 2º anos	05	13,88%
	1º e 3º anos	01	2,78%
	Proeja	01	2,78%

Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2013.

A análise da tabela permite observar que a amostra (*n*) é constituída de 36 professores, sendo 17 mulheres e 19 homens (Gráfico 01).

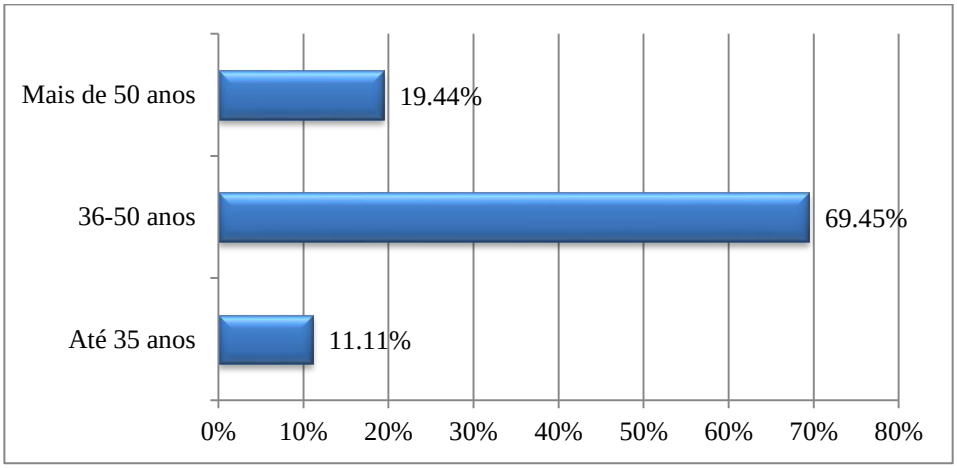
Gráfico 1- Distribuição da amostra por sexo



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Relativamente à idade, apenas 04 professores têm até 35 anos; a porcentagem de professores com idade entre 36 e 50 anos é a mais elevada (69,44%); existem ainda 07 professores com mais de 50 anos. Pode-se concluir que 29 (80,56%) professores têm menos de 50 anos de idade.

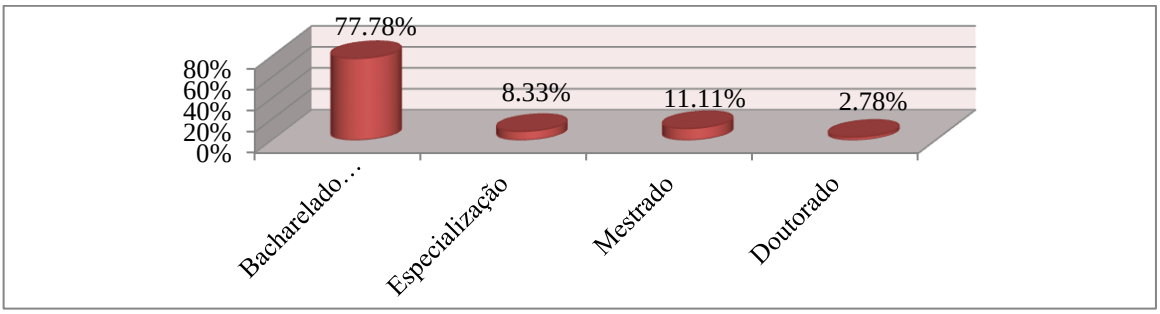
Gráfico 2- Média da idade docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando agora a habilitação acadêmica dos professores (Gráfico 03), vê-se que a maioria deles (77,78%) possui apenas o bacharelado ou a licenciatura, enquanto quatro têm o título de mestre, três são especialistas e um é doutor em educação.

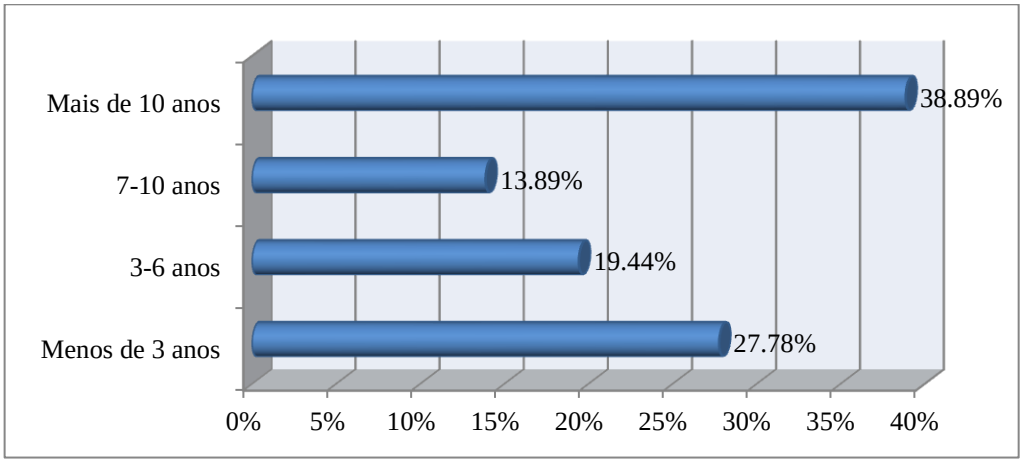
Gráfico 3- Habilitação acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No que diz respeito ao tempo de serviço na instituição (Gráfico 04), dez professores têm menos de 03 anos, sete têm apenas entre 3 e 6 anos, cinco professores entre 7 e 10 anos, enquanto quatorze têm mais de 10 anos de serviço, o que permite concluir que a maioria possui experiência profissional.

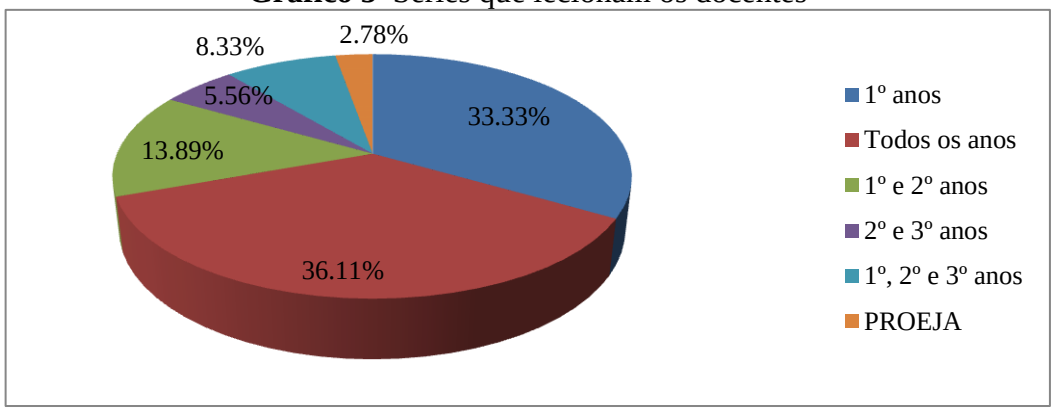
Gráfico 4- Tempo de serviço na instituição pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Quanto à série que lecionam (Gráfico 05), a grande maioria (*n*=25) exerce suas funções docentes nas primeiras séries (33,33%) ou em todas as séries do Ensino Médio na instituição (36,11%).

Gráfico 5- Séries que lecionam os docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Conforme se pode constatar, os grupos com maiores expressões são de professores que lecionam os 1º anos (*n* =12) e docentes no ensino de 1º, 2º e 3º anos (*n* =13), enquanto professores apenas nos 2º, 3º anose Proeja [Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos], representam a minoria dessa amostra (*n* =11).

1.2. Análise da Liderança Transformacional

Na caracterização desse tipo de liderança, identificam-se, no Quadro 02, seus cinco fatores que integram as questões.

Quadro 2- Fatores da Liderança Transformacional

	Questões
1. Atributos	8, 9, 11, 16, 19
2. Comportamentos	2, 5, 10, 17, 20, 21
3. Motivação inspiracional	12, 13
4. Consideração individual	6, 14, 15
5. Estimulação intelectual	3

Fonte: Questionário aplicado aos docentes.

Pontuadas numa escala tipo Likert, as respostas pertinentes a esses componentes da Liderança Transformacional são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 2- Itens da Categoria Liderança Transformacional

CATEGORIA	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	Privilegia uma cultura de colaboração docente (q2)	2,86	0,62
	Busca diferentes alternativas para solucionar os problemas (q3)	3,31	0,72
	Destaca a importância de um forte sentido de missão (q5)	2,75	0,60
	Investe na formação docente (q6)	2,42	0,55
	Transmite tranquilidade em qualquer situação (q8)	3,06	0,73
	Prioriza o bem do grupo em detrimento de seus próprios interesses (q9)	2,94	0,71
	Influencia com a sua ação o clima e a cultura na instituição (q10)	2,89	0,62
	Demonstra um sentido de poder e confiança (q11)	3,06	0,73
	Apresenta uma visão de futuro motivadora (q12)	3,03	0,82
	Motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade (q13)	3,19	070
	Delega decisões aos seus pares (q14)	2,92	0,76
	Avalia as diferentes necessidades, habilidades e aspirações de cada indivíduo (q15).	2,81	0,61
	Incentiva as relações interpessoais (q16)	3,09	0,79
	Tem em conta a natureza sociocultural da instituição (q17)	3,17	0,68
	Vai ao encontro dos desejos e necessidades da instituição (q19)	3,17	0,68
	Tem em conta as políticas públicas para a construção da cultura organizacional da escola (q20)	2,86	0,62
	O seu estilo de liderança é condicionado pelas políticas públicas (q21)	2,61	0,57

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A tabela seguinte indica os valores obtidos nos itens correspondentes à liderança em estudo.

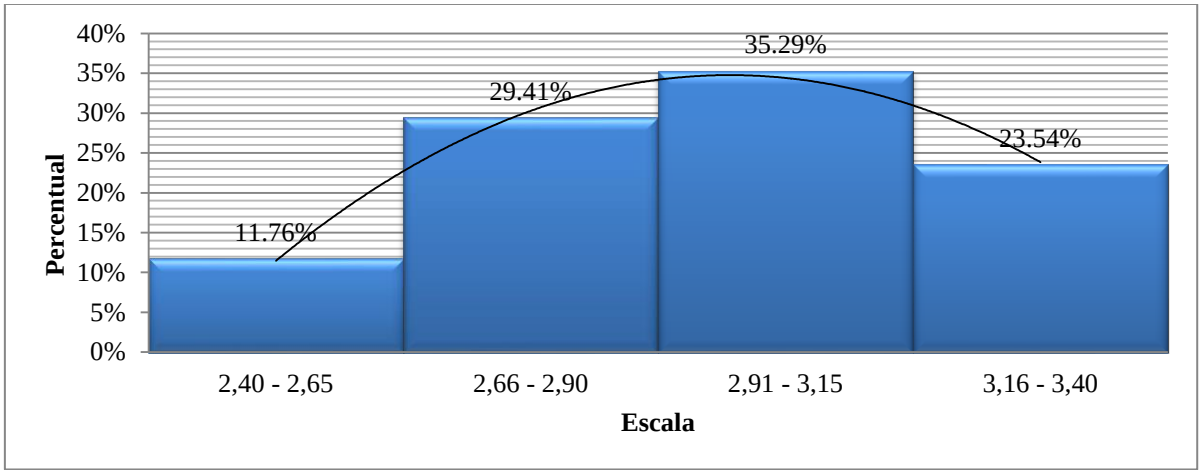
Tabela 3- Medidas dos itens na dimensão Liderança Transformacional

VARIÁVEL	N	Média	Mediana	Min	Max	Q1	Q3
Liderança Transformacional	17	2,95	2,94	2,42	3,31	2,83	3,13

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Podem-se resumir esses valores em uma tabela de frequências, cuja representação gráfica encontra-se no gráfico a seguir.

Gráfico 6- Representação da frequência



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Observando o gráfico, é visível que a média e a mediana, considerando-se que a diferença de seus valores é pequena, apresentam-se no máximo da frequência. Nesse estilo de liderança, os itens têm média variando entre 2,42 e 3,31, notando-se que os professores posicionaram-se acima do valor central da escola proposta que é o 2. Do conjunto dos itens,o entendimento de que o Diretor **busca diferentes alternativas para solucionar os problemas**(54,37%),vinculando-se ao fator **estimulação intelectual,**destaca-se por apresentar valores superiores.

Comparando-se o valor do Quartil 1 que ficou em 2,83, tem-se o significado que 25% dos docentes pontuaram entre 0 e 2,94, enquanto os restantes 75% pontuaram acima do valor central da escala. A comparação dos valores do desvio padrão são reduzidos quando confrontados com os valores da média.

1.3. Análise do tipo de Liderança Transacional

No que diz respeito aos fatores da Liderança Transacional, o componente **recompensa contingente** configura-se nas questões 4 e 7 do questionário. Nos dois fatores que fazem parte desse componente, a média é superior ao valor central da escala (2). Nota-se que mais de 70% dos professores pontuaram os dois fatores numa escala que varia entre 2,94 e 3,06, sendo a diferença entre estes <1. O que significa que, nessa dimensão, as pontuações atribuídas pelos professores apresentam pouca variação.

1.4. Análise do tipo de Liderança Laissez-faire

A Liderança Laissez-faire é avaliada através do fator **gestão por exceção passiva**. Nessa análise, conclui-se que o item apresentou pontuação média inferior a 2, o que indica que este não é um estilo de liderança predominante do diretor da instituição.

1.5. Análise dos Resultados dos tipos de Liderança

A componente **resultados da liderança**, neste estudo, engloba o fator **satisfação,** que se descreve na tabela 03. A pontuação atribuída por 69,44% dos professores atingem uma pontuação superior a 2, demonstrando que o valor obtido encontra-se mais próximo aos itens respeitantes à Liderança Transacional (M=3,03).

1.5.1. Comparação dos dados analisados sobre os fatores da liderança

Do conjunto de dimensões observadas anteriormente, a Tabela 04 resume os resultados obtidos nas quatro categorias que buscam identificar o estilo de liderança predominante na instituição.

Tabela 4- Resumo dos resultados obtidos nas análises das Categorias da Liderança

CATEGORIAS	N	%	MÉDIA DAS RESPOSTAS ($\overline{X}$)	DESVIO PADRÃO (s)	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO (C.V)
I- Liderança Transformacional	17	80,96	2,95	0,68	23%
II- Liderança Transacional	02	9,52	3,00	0,66	22%
III-Liderança Laissez-faire	01	4,76	1,56	0,68	43,58%
IV- Resultados da Liderança	01	4,76	3,03	0,82	27,06%
TOTAL	21	100%	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

De acordo com os resultados dos questionários, comparando-se o comportamento do conjunto com categorias diferentes, observa-se que a Liderança Transacional tem média com maior representatividade, com pequena diferença sobre a Liderança Transformacional. As evidências estatísticas permitem ainda afirmar que, a Liderança Laissez-faire possui pontuações inferiores, percebendo-se, neste grupo, que o percentual de variação maior (43,58%) reforça a menor representatividade da média.

Por outro lado, a apreciação dos Resultados da Liderança, com uma média de 3,03, reconhece uma tendência para uma liderança de atitude positiva, o que está em consonância com os demais resultados apontados.

1.6. Análise das percepções dos professores sobre a liderança e a gestão democrática

Com a questão B (uma pergunta aberta), pretendeu-se saber as opiniões dos professores sobre a forma como a liderança e os processos de gestão democrática podem potenciar uma educação de qualidade na instituição. É, por conseguinte, uma análise dos dados oriundos de análise qualitativa que, enquanto resultados dos questionários, tornam-se mais vulneráveis à desejabilidade de resposta sentida pelos inquiridos. Sobre esse item, 44,44% dos docentes inquiridos evitaram a resposta, levando a considerar a irrefutável necessidade de se trabalhar o esclarecimento da legislação portadora da gestão democrática no interior do referido estabelecimento de ensino. Na questão, apontam-se as opiniões que se transcrevem no quadro seguir:

Quadro 3- Percepções dos professores acerca da contribuição da liderança e a gestão democrática para a qualidade da educação

	Na sua opinião, de que forma a liderança e os processos de gestão democrática podem potenciar uma educação de qualidade na instituição em análise?
1.	Tendo um gestor com liderança com certeza vai potencializar uma educação de qualidade.
2.	Através de uma gestão democrática e gestão transparente.
3.	Eleição para equipe diretiva: não se pode ter democracia sem alternância do poder. É importante que a perpetuação de direção acabe para se oportunizar novos líderes e a perda de sensação de "dono da escola".
4.	Em tudo. Acho que todos os processos devem ser democráticos.
5.	Quando a escola for aberta à comunidade e os trabalhos de dentro da escola puderem ser executados sem a presença do olhar preconceituoso.
6.	Pressupõe que a gestão democrática pode favorecer uma participação efetiva da comunidade escolar, influenciando na gestão, organização e nos objetivos mediatos e imediatos da instituição escolar, possibilitando qualidade no processo educacional. A liderança, nesse processo, precisa ser ainda mais qualificada, superando uma gestão tradicional. Contudo, esses processos que precisam ser implementados na educação, demandam uma nova postura, tanto nos gestores, como na comunidade escolar.
7.	Quando levarmos em consideração as ações coletivas através da comunicação e perceber as potencialidades de cada membro da comunidade escolar, colocando em prática os objetivos pedagógicos,

	envolvendo o crescimento intelectual dos nossos alunos.
8.	A gestão democrática é construída coletivamente e visa o bem estar coletivo da instituição como um todo. Nesse sentido, a gestão democrática direciona para uma melhoria constante da qualidade física ou estrutural da instituição, bem como da qualidade de ensino dos discentes.
9.	Pela política participativa.
10.	Aquela que o poder do gestor está compatível e ligadoa uma visão de comprometimentos com os bens sociais e os indivíduos que nela coexistem. Obtendo um resultado positivo e concreto.
11.	A gestão democrática é imprescindível para o efetivo funcionamento da escola. É necessário que cada componente faça a tarefa de sua competência com bastante afinco, para que o conjunto das atividades tenham resultado satisfatório.
12.	Um líder democrático é responsável pela satisfação de toda a comunidade escolar. A gestão democrática deve perpassar pela capacidade individual de gerenciamento e preparação ou conhecimento de todas as obrigações legais e necessidades reais do Colégio.
13.	Primeiramente, o processo de gestão democrática poderá potenciar, não só na minha escola, mas em toda a rede estadual, melhorias no sistema educacional local, porque oportuniza o gestor e lhe oferece autonomia em suas decisões.
14.	A liderança, bem como os processo de gestão democrática potencializa a medida que esses líderes se preocupam com a gestão de qualidade para todos, estabelecendo, assim, uma relação de respeito e compromisso com a educação pública de qualidade.
15.	Tendo atitudes em favorecer a formação do profissional, participação mais efetiva e presencial junto aos alunos e professores. Colocar grupos de formação profissional com vídeos motivacionais, votos de convivência e outros que favoreçam a formação de um cidadão.
16.	Havendo harmonia entre os professores durante o período letivo, não apenas o individual que é o que na maioria das vezes acontece (interdisciplinaridade).
17.	Quando a educação se desvincular de políticas partidárias.
18.	Uma educação de qualidade pode ser efetivada se houver a dissociação entre educação e política.
19.	A liderança é primordial em qualquer processo de gestão.
20.	Tudo vai depender da liderança desempenhada pelo gestor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando-se de forma breve e sumária as respostas abertas dadas na segunda parte do questionário, mediante os resultados, emergem quatro focos principais: (i) instituição da gestão democrática; (ii) aquisição de competências relativas aos diversos papéis de liderança; (iii) necessidade de autonomia para o gestorefetuar suas decisões sobre a escola; (iv) desvinculaçãoda educação das políticas partidárias.

Sob esse ângulo, reconhece-se a sugestão para uma liderança transformacional, assente na crença de que solicitar contribuição, dentro de um processo de gestão democrática, é mais significativo do que oferecer soluções próprias. Conforme se observa, os docentes inquiridos sublinham a necessidade de mudar o tecido político e institucional, os valores e os costumes para que toda a comunidade escolar participe, efetivamente, na decisão das atividades e serviços que lhes dizem diretamente respeito. Ressalta-se que a escolha para diretor das instituições de ensino no Estado de Sergipe é responsabilidade do Secretário de Educação.

2. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Foram realizadas três entrevistas individuais concedidas pelo Diretor e duas Coordenadoras Pedagógicas, de acordo com o guião, com a finalidade de obter informações sobre as percepções e opiniões dos entrevistados relativamente aos temas em questão. Os temas e as categorias das entrevistas estão em conformidade com as suas finalidades e objetivos aos quais se propôs conhecer. Assim, as entrevistas constituíram o '*corpus*' de análise que resultou em categorias, organizadas em dois grupos distintos, segundo as respostas proferidas pelo diretor e pelas coordenadoras.

A primeira questão (Quadro 4) teve a ver com a habilitação acadêmica dos profissionais inquiridos.

Quadro 4- Habilitação acadêmica e profissional

Habilitação profissional	Habilitação acadêmica
Diretor	Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação Física; Pós-graduação (duas) em gerenciamento de projetos na área de educação.
Coordenadora 1 (C1)	Licenciatura em Pedagogia com habilitação escolar; Graduação em Química Industrial.
Coordenadora 2 (C2)	Licenciatura em História; Graduação em História Econômica Graduação em Gestão Escolar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando-se as habilitações acadêmicas dos inquiridos, vê-se que, na totalidade, eles possuem licenciatura, sendo que 02 têm, também, graduação. Apenas 01 dos inquiridos tem cursos de pós-graduação.

2.1. Categorias de análise da entrevista com o diretor

Apresentamos, em seguida, um quadro de resumo das principais categorias identificadas no inquérito por entrevista com o diretor.

Quadro 5- Categorias identificadas na análise da entrevista com o diretor

Categorias	Subcategorias	Pergunta
Avaliação do cargo	- Papel de diretor - Experiência - Escolha - Importância	2 3 4 5

	- Dificuldades	6
Equipe de trabalho	- Desenvolvimento profissional dos professores	7
Avaliação da aprendizagem	- Definição dos padrões de desempenho da aprendizagem	8
Gestão da organização	- Divisão de tarefas pela equipe - Decisão partilhada	9 10
Tarefas dominantes	- Tempo na realização das atividades de gestão	11
Comportamentos de liderança	- Atitudes de influência - Motivação inspiracional	12 13
Relações interpessoais	- Visão de equipe	14
Cultura e clima organizacional	- Mudança e qualidade	15
Considerações pessoais	- Liderança e gestão para o ensino de qualidade	16

Fonte: Elaborado com base em dados coletados na pesquisa, 2013.

Na Categoria **Avaliação do Cargo,** o diretor respondente ao inquérito declara ser impossível exercer a referida função, ao mesmo tempo, em instituições distintas. Desse modo, a instituição em análise é a segunda escola onde desempenha o cargo, sendo "*na primeira, por um ano; seis aqui... Ao todo, sete anos*" que trabalha como diretor, denotando ter experiência nesta função. Sua escolha para o cargo deu-se por indicação, reconhecendo que, no Estado de Sergipe, "*não temos um plano de carreira para diretor... Agora, os critérios utilizados por eles, aí eu não sei*". Quanto à importância desse cargo, em sua opinião:

> "*... É um cargo igual a qualquer outro, entendeu? Aumentam só as responsabilidades. Eu, particularmente, não me envaideço, nem acho que seja diferenciado de outro cargo qualquer na escola, porque, para mim, a instituição é uma grande engrenagem, uma grande máquina, onde têm as engrenagens. Umas maiores, outras menores, mas todas com a sua devida importância".*

Referiu, ainda, que a maior dificuldade encontrada no cargo é a burocracia porque provoca limitações no exercício das funções diretivas do ensino público como, por exemplo, a falta de autonomia, a rigidez na utilização dos recursos, devido às amarras legislativas que dificultam a inovação, entre outras.

Na Categoria **Equipe de Trabalho**, manifesta o posicionamento que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores não estão de acordo com as metas educacionais, alegando que este fato deve-se, também, à burocracia. Segundo ele, o professor é aprovado no concurso público,

> "*adentra o Estado, mas, depois disso aí, a própria articulação geral do Estado, a própria, não só a Secretária, mas o sistema esquece dele*. *Esquece que ele precisa se reciclar, esquece que ele precisa, cada dia mais, melhorar, e não dá esse recurso*".

Na Categoria **Avaliação da Aprendizagem**, o diretor analisa que a instituição possui padrões de desempenho bem definidos, direcionados à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, esclarece que, juntamente com a equipe do corpo docente da escola, determina as experiências educacionais capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o aluno atinja o conteúdo pré-determinado.

No que concerne à Categoria **Gestão da Organização,** menciona que promove, na comunidade escolar, o entendimento do papel de cada um em relação às tarefas que deve desempenhar, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos, centrado na responsabilidade e no esforço conjunto para a realização dos objetivos educacionais. Trata-se, portanto, segundo sua avaliação, de oferecer um sentido interativo que torna mais ampla e significativa as funções do grupo. Ao mesmo tempo em que especifica o modo de fazer da equipe, no exercício pleno de sua função, afirma que busca construir a democracia no âmbito da escola, mediante a participação de todos no processo de tomada de decisões.

Quando indagado sobre qual atividade toma o tempo de seu trabalho, no contexto da **Categoria Tarefas Dominantes** considera que tudo toma tempo. Todavia, reconhece que a Coordenação é quem assume o primeiro contato com as situações do dia a dia da escola, principalmente no acompanhamento de alunos e seus pais, só interferindo quando o caso é mais relevante ou mais grave, requerendoseuacompanhamento para resolvê-lo. Envolve-se, com as questões administrativas, principalmente com aquelas que envolvem assuntos ligados à Secretária de Educação. Percebe-se que protagoniza uma gestão descentralizada ao delegar a direção pedagógica, mas chamando a si centralidade da direção administrativa.

A Categoria **Comportamentos de Liderança** traz o enfoque sobre a influência da ação do diretor para o clima e a cultura na instituição, assim como de motivar o trabalho docente. Emerge de suas respostas aos questionamentos, a expressão de sua capacidade de influenciar a atuação de professores e alunos, a partir de sua orientação e da modelagem de valores elevados. Nesses aspectos, admite que

> "*a direção, sempre está à disposição do aluno, a toda hora, a qualquer momento dentro do horário administrativo. E, às vezes, até fora desse horário, o aluno tem acesso. Todos têm meu telefone particular, todos têm acesso à sala da diretoria na hora que precisa, por qualquer problema".*

Afirmando fazer uma gestão de porta aberta, aponta para sua disponibilidade, dentro do exercício contínuo do diálogo aberto e da capacidade de ouvir, para criar um clima de apoio e confiança.

Esse comportamento também se encontra refletido na Categoria **Relações Interpessoais**, uma vez que enfatiza sua habilidade em promover e lidar com interações na comunidade escolar. Acredita que, nesse quesito, o desenvolvimento dos laços de afetividade é preponderante para o funcionamento da Instituição. Exemplifica, com situação ocorrida com determinado professor, para demonstrar que desenvolve ações e medidas que criam um ambiente educacional positivo.

No que se refere ao seu posicionamento abrangido na **Categoria Cultura e Clima Organizacional,** sobre estas serem potenciadas pelas políticas públicas, no sentido de uma cultura de mudança e do ensino da qualidade na instituição, menciona que a instituição segue o modelo de um projeto diferenciado e bem sucedido em outro Estado, o projeto Centro Experimental. Esse modelo, muito embora ainda não solidificado como política pública, no caso específico, da instituição em análise**,** certamente redefinirá um novo ciclo de reformas para a educação escolar, marcando o início de significativas mudanças nas políticas educativas, nomeadamente ao nível de gestão das escolas no Estado de Sergipe.

No entanto, dentro de uma análise mais holística, ressalta que as políticas públicas dificultam, pois *"o sistema, em si, acaba atravancando o negócio, não deixando crescer*", especificamente no que se trata do caráter político das indicações para o exercício de cargos em funções públicas, como, por exemplo, a nomeação de médico para desempenhar as atividades de Secretário de Educação. Na sua percepção, a maior dificuldade reside no fato de as políticas públicas não cumprirem as promessas de democratização nos serviços que prestam na educação.

Finalmente, a Categoria **Considerações Pessoais** faz referência ao seu papel pessoal de diretor, relativamente a acreditar na influência de sua liderança e processo de gestão no nível de qualidade do ensino ministrado na instituição. Demonstrando um perfil de dinamismo e apego à escola, considera que, certamente, sua liderança e gestão influenciam para manter um padrão de qualidade elevado. Para isso, ressalta que a preparação, com melhorias em seu currículo, e a boa vontade foram essenciaispara a função que vem desempenhando.

Resultantes da análise de conteúdo, as categorias apresentam o predomínio de um modelo de gestão que se enquadra numa perspectiva transformacional. Assim, as informações

permitiram caracterizar o papel do gestor como líder de um grupo, que motiva o trabalho docente, a comunicação e o relacionamento interpessoal, elementos indispensáveis para que haja harmonia entre todos e, consequentemente, o sucesso do trabalho escolar.

2.2. Categorias de análise das entrevistas com a coordenação

O inquérito por entrevista com as duas coordenadoras, permitiu comparar a percepção das entrevistadas com a percepção recolhida do diretor sobre o seu desempenho na gestão da escola. Nesse sentido, a primeira questão teve a ver com a habilitação acadêmica, tal como identificado no Quadro 4 (item 2), enquanto as demais categorias da entrevista estão de acordo com suas finalidades e objetivos propostos para o contexto organizacional em questão, sendo apresentadas no Quadro 06, a seguir.

Quadro 6- Categorias identificadas na análise das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas

Categorias	Subcategorias	Pergunta
Percurso profissional	- Tempo de trabalho na instituição	2
	- Identificação da motivação para a área	3
Ambiente de trabalho	- Relacionamento com o diretor	4
	- Integração comaequipe	12
Estímulos à realização	- Apoio do diretor às novas iniciativas	5
Gestão da organização	- Atuação do diretor	6
	- Definição de responsabilidades	7
	- Clareza dos papéis individuais	8
	- Processo de decisão	10
	- Melhoria da aprendizagem	14
Avaliação da aprendizagem	- Padrões de desempenho	9
Métodos de liderança	- Resultados da liderança	11
Clima e cultura organizacional	- Ações de liderança	13
	- Política de gestão	15
Políticas públicas	- Mudança e qualidade do ensino	16

Fonte: Elaborado com base em dados coletados nas entrevistas, 2013.

Na Categoria **Percurso Profissional** buscou-se conhecer o passado das entrevistadas para poder compreender o presente, no que diz respeito ao tempo de serviço na instituição e a motivação para atuar na área. De acordo com as respondentes deste inquérito, o tempo de serviço na escola situa-se entre 9 e 12 anos, o que leva a crer que, ambas, estão familiarizadas com o ambiente onde atuam, além de possuírem os saberes necessários à realização de suas tarefas. No aspecto da motivação não se verificam grandes diferenças, uma vez que elas, ao

discorrerem sobre a trajetória profissional, identificam que o fato de gostar de trabalhar com pessoas, no caso, com alunos, foi fundamental para o ingresso na docência e, em consequência, para uma delas, prestar concurso público para atuar como especialista na área de educação.

A Categoria **Ambiente de Trabalho** é analisada sob duas vertentes. A primeira delas trata do relacionamento mantido entre as coordenadoras e o diretor, enquanto na segunda observa esta conduta em relação aos demais membros da comunidade escolar. No quesito que trata, particularmente, das relações interpessoais com o diretor, as respostas são unânimes quanto a estas serem muito boas, mas dividindo-se as opiniões no que se relaciona ao diretor incentivá-las nas relações com os demais membros da equipe de trabalho.

Acerca disso, a **C1** é enfática em dizer que a construção de um ambiente favorável conta com a responsabilidade direta do diretor, o qual tem a preocupação em promover encontros, palestras, de trazer profissionais com potencial paraajudar na construção da harmonia entre todo o grupo da escola. Inversamente, a **C2** acredita que, pelo fato do diretor não saber dizer não, deixa alguém de fora, apreendendo-se, da percepção da mesma, que este dado surge de forma peculiar, por não corresponder simplesmente ao contexto da dinâmica que envolve os esforços e as ações para estabelecer o relacionamento entre os atores da comunidade escolar.

Os relatos trazidos pelas coordenadoras permitem contribuições à Categoria **Estímulos à Realização,** colocando em evidência que o diretor não adota este procedimento devido ao fato de todos já trabalharem no limite, por conta do déficit de pessoal na escola. Para a **C2**, essa motivação dá-se ao nível da valorização do trabalho, pois

> "*existe, além do respeito, uma confiança plena. Então, não existe esta necessidade de, ah! você precisa de fazer isso além, mas de acreditar que aquilo que está sendo feito já é o além daquilo que é possível*."

A visão partilhada pelas respondentes tende a conceber que o encorajamento e as exigências, para além da capacidade manifesta de trabalho, são desnecessários, considerando a realização de ações com foco no atendimento das necessidades cotidianas.

Na **Categoria Gestão da Organização**, as coordenadoras inquiridas na pesquisa concordam que o diretor age no momento certo, não deixando, portanto, que os problemas se agravem. No entanto, quando abordam os pontos da definição das responsabilidades de cada membro da equipe e da clareza de seus papéis, não conseguem dar uma resposta comum,

levando a se inferir que cada uma delas tem uma visão individual e específica sobre tais questionamentos.

De acordo com o posicionamento da **C1**, os papéis estão previamente definidos nos Estatutos, Regimento Escolar e Projeto Pedagógico, porém, no dia a dia, as funções podem ser extrapoladas diante das circunstâncias, requerendo do profissional diferentes atuações em face da necessidadeda tomada de decisão a partir de situações singulares. Esclarece, ainda, que o diretor tem preocupação quanto à clareza com que as responsabilidades devem ser identificadas pelos profissionais. Porém, em sua opinião, elencar as responsabilidades individuais para colocá-las no papel é tarefa fácil, o difícil é acompanhar como são assumidas no cotidiano escolar.

A **C2** não reconhece que as responsabilidades estejam bem definidas, nem tampouco sobre existir preocupação, por parte do diretor, em se certificar acerca da clareza com que os papéis são compreendidos, individualmente. De acordo com essa coordenadora, a jornada dobrada de trabalho, a redução do quadro de professores, são fatores que contribuem para o desvio de atribuições e das responsabilidades funcionais. Avalia que o seu trabalho, enquanto coordenadora, encontra-se atrelado à gestão, ao assessoramento do diretor no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas e a autonomia que este oportuniza.

Na modalidade processo de decisão, as opiniões das respondentes apontam no sentido de que esta é desenvolvida no sentido de ser partilhada por uma quantidade significativa de pessoas que representam a comunidade escolar. Concordam, também, "*em gênero, número, grau e outras coisas mais*" (**C2**), no item pertinente à gestão como elemento que potencia o desenvolvimento processual da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na Categoria **Avaliação da Aprendizagem,** a **C1** é enfática ao afirmar que a instituição dispõe de padrões bem definidos de desempenho, em seu Projeto Pedagógico, voltados ao processo de aprendizagem do aluno. Na sua fala fica compreendido que, tendo como proposta a formação do aluno para a cidadania e o ingresso na universidade, os objetivos e as metas que a escola pretende alcançar, são, efetivamente, monitorados, principalmente pela equipe da coordenação. Na concepção da **C2**, apesar de existirem, esses padrões não são bem definidos, analisando que, na instituição, há certa predominância do individual em detrimento do coletivo e prejuízo, muitas vezes, para a aprendizagem do aluno. Segundo a mesma, em determinadas situações, sob o aval do diretor, as situações particulares dos professores tornam-se mais relevantes do que o êxito escolar.

A Categoria **Métodos de Liderança** enfoca os resultados obtidos com o tipo de liderança assumido pelo diretor do Colégio Atheneu. Na perspectiva da **C1**, a liderança do diretor caracteriza-se, prioritariamente, pela ausência de autoritarismo e pela capacidade de tomar decisões de forma compartilhada. Por seu lado, a C2 avalia que a liderança do diretor não é satisfatória, apontado ser o mesmo uma pessoa solícita, que não sabe dizer não e,

> "*isso, nem sempre é bom. O papel do líder é do líder. Então, vai ter o não, mas vai ter o sim; vai ter um sim, vai ter um não. Mas, nem sempre ele gosta de dizer um não. É uma particularidade dele".*

Relativamente às percepções das coordenadoras na Categoria **Clima e Cultura organizacional,** a C1 afirma que, o fato do diretor ser verdadeiramente um líder e não um chefe, salientando "*mas não um líder laissez faire*", contribui positivamente para o clima e a cultura da escola. De igual modo, a **C2** destaca o aspecto, principalmente, da importância de suas ações para minimizar conflitos, assumindo o papel de mediador entre interesses contraditórios, na tentativa de executar um trabalho capaz de solucionar os dilemas com os quais se defronta. A política de gestão adotada influencia o clima e a cultura da instituição, muito embora a C2 faça a ressalva sobre as políticas externas influenciarem negativamente o clima organizacional. Inclusive, em seu relato, indica que existem determinadas decisões em nível de políticas públicas que acabam por gerar, de alguma forma, a animosidade e a competição entre os pares, bem como modificar a cultura pré-existente no âmbito escolar.

Assim, em se tratando da Categoria **Políticas Públicas**, apenas a **C1** acredita que estas potenciam uma cultura de mudança e de qualidade na instituição, tendo como referência, tal como citado pelo diretor, o projeto implantado pelo Governo Federal, onde a integralidade, o currículo diferenciado eos incentivos financeiros visam tornaro Colégio Atheneu uma das melhores escolas do Estado, como já o fora no passado. Contrariamente, a **C2** não faz qualquer menção ao projeto que se desenvolve na instituição, apenas para sua preocupação em manter o perfil diferencial de ensino, traduzido em políticas internas que, muitas vezes, não encontram respaldo nas políticas públicas de educação. Nesse sentido, a respondente, acredita que as políticas públicas não favorecem uma cultura de mudança e qualidade do ensino ofertado na escola, reconhecendo que é o próprio diretor que "*faz o impossível para dar conta daquilo que a escola precisa como recurso*". Em seu discurso, admite que ele desafia o processo e cria mudanças.

2.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No confronto e triangulação dos resultados do inquérito por questionário aos professores e do inquérito por entrevista ao corpo diretivo, da instituição em análise verifica-se, na perspectiva burocrática, que a instituição em análise apresenta falta de apoio dos órgãos centrais do sistema no processo de construção da autonomia da escola, identificando-se, particularmente por parte dos docentes (55,56%), que estes se ressentem da maneira com que os diretores são nomeados, ou seja, pela política partidária. Isso é colocado com um problema em si, derivado, em alguma medida, da posição que exerce o diretor como representante do poder constituído, do Estado.

No que diz respeito ao tipo de liderança percepcionado, constata-se a frequência de comportamentos condizentes com a Liderança Transacional (M=3), preponderantemente, no aspecto da Gestão por Exceção Ativa, ressaltado pelos professores. Na análise dos dados coletados na entrevista, o diretor considera seu comportamento mais frequenteem ações da Liderança Transformacional, enquanto as coordenadoras dividem as opiniões entre esta liderança e a Liderança Transacional. Segundo Barracho e Martins (2010, p. 86):

> "O perfil de liderança ótimo é aquele que é caracterizado por baixas frequências de laissez-faire, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais que constituem o grosso das ações".

Os resultados obtidos permitem afirmar que, em sua maioria (68%), as opiniões, sobre a liderança exercida na instituição, são positivas, assente em princípios da gestão democrática. Nesse contexto, o posicionamento de uma das coordenadoras destoa ao se referir ao fato da direção ser exercida por um homem, associando algumas dificuldades apontadas na gestão, à condição do gênero masculino. Isso quer dizer que, para essa inquirida, os padrões de referência para a condução de uma escola, devem seguir um modelo que se destaca no Brasil, onde 78,2% das direções das escolas são ocupadas por mulheres, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007). De qualquer forma, como observado, há proporcionalidade em relação ao sexo dos inquiridos (M= 51,28%; F= 48,72%), na instituição, com ligeiro predomínio de docentes do sexo masculino.

Mas, considerando-se que fazer a escola funcionar é função primeira do diretor, existe concordância nas respostas sobre ele ter compreensão de sua própria função, assim como o entendimento daquelas exigidas aos demais profissionais que atuam na instituição.

Em seu discurso, o diretor afirma haver se preparado para o exercício do cargo, apesar de não ser exigida uma formação específica para isto, investindo no processo de formação continuada. Manifestando um perfil de grande dinamismo e apego à escola, o que sai reforçado pelas respostas das duas coordenadoras, refere encontrar algumas limitações no exercício das funções diretivas do ensino público, como, porexemplo, a falta de autonomia, a rigidez na contratação de serviços, os entraves legislativos que dificultam a inovação e o reduzido apoio prestado às escolas, entre outros aspectos.

A parte relacionada com a liderança pedagógica é da responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos, que acompanham o dia a dia da escola, sendo o diretor a figura de referência que representa o Colégio junto à Secretaria de Educação e demais órgãos. A sua preferência, pois, vai paraos contatos, mencionando ser assoberbado por tarefas administrativas e burocráticas porque a instituição é grande e tem muitos assuntos para resolver. Sua proximidade com professores é motivo de insatisfação por parte de uma das coordenadoras, que destaca o tempo que o mesmo ocupa para gerir conflitos relacionais entre Coordenação e docência.

Nesse sentido, contribui para o clima organizacional, podendo-se falar que é uma pessoa em quem os colegas depositam confiança para dirigir e orientar, confirmado pelas Coordenadoras e de alguns dados provenientes dos questionários aos professores, tal como o item *transmite tranquilidade em qualquer situação*, pontuado pelos docentes com M= 3,06.

Ainda sobre o clima, na pesquisa verificou-se que aspectos como as características de liderança aplicada pelo diretor refletem, diretamente, no ambiente de trabalho, sendo um fator significativo para a manutenção de um clima satisfatório conforme observado pelos professores e coordenadoras inquiridos. Em relação à prática de gestão, as ações do diretor, em que há a participação dos colaboradores no processo de tomada de decisão, também demostram influência significativa nas dimensões reconhecimento pelo trabalho realizado e comprometimento, pois, uma vez acolhidos e ouvidos, são compelidos a um maior envolvimento com a instituição.

Infere-se, também, que existe a cultura de trabalho coletivo de equipe que engloba muitas atividades com os alunos, promovidas com base em projeto inovador do Governo Federal desenvolvido na escola. Essa cultura está em consonância com os propósitos, objetivos, organização e funcionamento de um Colégio que tem como meta a qualidade e a eficácia de seu ensino, assegurando, nos últimos anos, o primeiro lugar no ‘ranking’ de desempenho de escolas no município de Aracaju.

CONCLUSÃO

No início deste trabalho formulou-se uma questão e um conjunto de objetivos que nortearam a pesquisa, aos quais se procurou dar respostas, a partir do pressuposto de que a liderança e a cultura escolar não são apenas sujeito a uma conceptualização teórica, mas tendem a ser também um conceito que desfruta de implicações práticas, nomeadamente, quando aplicado à escola enquanto organização. Por conseguinte, o presente estudo teve como ponto de partida, a questão que ora se relembra:

De que forma a liderança e a cultura organizacional influenciam os processos de gestão democrática, visando uma educação de qualidade em instituição pública de ensino médio?

Nessa linha de pensamento que se seguiu ao longo da pesquisa, os resultados obtidos apontam que o diretor organiza e lidera o contexto educativo, reconhecido pela sua tradição de ensino de qualidade, exercendo um papel decisivo para a gestão democrática no processo de tomada de decisão. Percebe-se que, nessa forma de participação dos atores educativos nos processos decisórios, existe a preocupação, por parte do diretor, em torná-los protagonistas ativos no processo de transformação da escola numa instituição democrática. Sob essa visão, o diretor informa sobre as metas a serem alcançadas, ouve e é ouvido, buscando, a partir dos conflitos surgidos, consensos e a solução dos problemas.

Assim, à medida que se analisava e interpretava os dados obtidos, os objetivos relacionados à questão norteadora foram sendo atingidos, identificando-se a prática da liderança que caracteriza a cultura organizacional dessa escola pública de qualidade reconhecida. No contexto pesquisado, verificou-se que os posicionamentos dos pesquisados alternam entre a liderança transacional (M= 3,00) e a liderança transformacional (M=2,95) para designar aquela exercida pelo diretor, uma vez que, no seu dia a dia, o líder é confrontado com uma multiplicidade de problemas, tais como, o tamanho da escola, a cultura e o clima que nela se vive, os professores, os alunos e os coordenadores pedagógicos, as orientações normativas, que tornam o exercício da liderança adaptativo.

Essa alternância no estilo de liderar dá-se consoante às situações particulares e às necessidades de organização do trabalho docente, verificando-se que o modelo adotado atende às necessidades de maior parte dos seus agentes e contribuipara uma melhor eficácia da escola. Identificou-se, na pesquisa, que a liderança exercida é dependente das características

pessoais do líder, sendo o seu perfil e as suas motivações determinantes para o exercício de uma liderança positiva.

Apreende-se, também, que os resultados dessa liderança não são afetados pelo modo como o diretor foi conduzido ao exercício da função, ou seja, se o foi pelas vias da indicação política ou através de procedimento concursal, pois ficou denotado que a melhoria do ensino passa, principalmente, pela colaboração entre todos os que trabalham na escola, os quais são incitados à cooperação pelo próprio diretor. De acordo com os respondentes à pesquisa, a sua preocupação com a escola e com a melhoria dos resultados escolares reforça o sentido de trabalho em equipe, as relações interpessoais e os valores nos quais o diretor acredita.

Iniciando a sistematização das conclusões, a **Hipótese 1** (As políticas públicas potenciam uma cultura de mudança e de qualidade em comunidade educativa) confirma-se em parte, ou seja, apenas no que se relaciona ao novo projeto educacional proposto pelo Governo Federal, que torna a instituição em análise, o Centro de Estudos Experimental do Governo do Estado, uma boa experiência realizada em outro contexto educacional e que tem servido para a melhoria da instituição. No âmbito dessa mudança, o discurso dos inquiridos, contrariamente, destaca que, na instituição, ainda se perpetuam práticas que expressam as ideologias políticas e gestionárias dominantes no sistema de educaçãonacional, as quais impactam na autonomia do estabelecimento de ensino em razão da concentração de maior parte das decisões pela Secretaria Estadual de Educação, impedindo uma melhor gestão de processos, maior racionalidade no emprego de recursos e na busca por maior rapidez na solução dos problemas institucionais.

Similarnente, a **Hipótese 2 (**A gestão escolar estrutura-se de acordo com o ambiente cultural e a cultura organizacional predominante na instituição de ensino) é confirmada. Os resultados permitem comprovar que o estilo de liderança assumido na escola obedece ao mesmo formato cultural que, de uma perspectiva histórica, se inscreve no próprio movimento de estruturação da instituição – a criação de uma cultura que visa à orientação e o controle dos comportamentos individuais das pessoas dentro de um processo de aprendizagem. Ao analisar os aspectos referentes à cultura organizacional da escola pesquisada, se verificou a existência de alguns elementos que a caracterizam. A disseminação de valores, como uma maneira de afirmar a manutenção da cultura, acontece por meio da gestão existente como, por exemplo, a execução de determinadas ações e projetos idealizados pelo diretor, que giram em torno de conceitos de civilidade, fornecendo um sentido comum que converge para o respeito, a

solidariedade e a mudança de atitudes dos alunos. Isso demonstra, de forma clara, um dos meios de repercussão dos valores adotados pela escola.

A **Hipótese 3 (**A liderança e os processos de gestão influenciam o nível de qualidade do Ensino Médio) confirma-se através dos dados fornecidos pelo diretor, acerca do desempenho superior que a instituição vem alcançando no Exame que avalia o aluno do Ensino Médio [ENEM] e, consequentemente, a instituição escolar. Fica evidenciado que os resultados no referido Exame são atribuídos ao compromisso pessoal do líder com a promoção da aprendizagem do aluno, reforçada pelas atividades interativas de sala de aula. Em síntese, pode-se dizer que a liderança é considerada como o elemento fundamental do sucesso institucional.

Assim, na escola em estudo, comprova-se que a liderança é bem sucedida quando concede alguma autoridade e autonomia (muito embora esta não seja a desejada por conta da dependência ao poder central - Secretaria Estadual de Educação), ao desenvolver processos colaborativos de decisão, desempenhando, o diretor, um papel essencial no bom funcionamento do estabelecimento escolar.

Sobre isso, cabe ressaltar as palavras de Lima (2008, p. 410) quando afirma que, "na maioria das instituições, especialmente no ensino secundário, a possibilidade de um único indivíduo situado no topo do poder transformar radicalmente a sua instituição é bastante diminuta", motivo pelo qual se entende que, embora se possam encontrar lideranças que influenciam, sem dúvida, a qualidade do ensino, é sempre necessário o contributo das participações individuais através do trabalho coletivo.

Porém, sabendo que existem incongruências entre discursos e práticas, acredita-se ser necessária uma avaliação mais aprofundada da prática de gestão e liderança, com o alargamento a um número representativo de escolas públicas, o que não foi possível dado tratar-se de um estudo de caso. Não obstante, considera-se que as contribuições do presente estudo podem ser adaptadas a outros ambientes escolares, desde que semelhantes.

Como estudos futuros, sugerem-se:

- Estudo comparativo entre os estabelecimentos de ensino público e os de ensino particular, relativamente às práticas de liderança dos diretores;
- Estudo das práticas de liderança dos diretores nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental;

- Estudo das práticas de liderança dos diretores de Escolas Públicas selecionadas com base nos resultados do rendimento escolar obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica [SAEB].

Diante do exposto, ao dar por terminada esta investigação, deseja-se que ela provoque novas interrogações, novos olhares críticos sobre as práticas de gestão nas escolas brasileiras, com base na liderança e cultura organizacional.

BIBLIOGRAFIA

Abramovay, M. (2002). *Violência nas escolas*. (2ª ed., Vol. 1). Brasília: UNESCO.

Adrião, T.& Camargo, R. B. (2001). *A gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Xamã.

Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In: Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30).Porto Alegre: Artmed.

Alves, E. M. S. (2005). *O Atheneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudo 1870-1908*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. Doutor Odair Sass.

Amato, R. F. (2011). *A voz do líder*. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.

Andrade, V. L. C. de Q. (1999). *Colégio Dom Pedro II: um lugar de memória*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Bacharach, S. & Mitchell, S. M. (1988).A geração de teoriaprática: escolas como organizações políticas.In: Lorsch, J. W. (Edit.). *Manual de Comportamento Organizacional* (pp.405-418).Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Baldridge, V. J. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities.In: Baldridge, V. & Deal, T. (Edit.). *The Dynamics of Organizational Change in Education*.(pp.38-59). Berkeley: McCuttchan Publishing Corporation.

Ballesteros, F. F. (2003). *Liderança em ambientes organizacionais*. London: SAGE Publications. Retirado a 26 de dezembro, 2012,emhttp://sage-eference.com/psychassessement/Article_n116.html.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Barracho, C. (2012*). Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar editora.

Barracho C. & Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.

Batista, B. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transacional, *laissez-faire* e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. In Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Ed.), *Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bauer, M. W.,& Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Barnard, C. I. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: UniversidadeAberta.

Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: a survey of theory and research***.** NewYork: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision.*Organizational Dynamics*, 18, 19-31.

Bass, B. M. & Avolio, B. (1993).Transformational leadership and organizational culture.*Public Administration Quarterly*, 17, pp.112-121.

Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989*).Creating an excellent school: some new management techniques*.Londres: Routledge.

Bell, J. (2008). Como Realizar um Projecto de Investigação (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva

Bergamini, C. W. (1994). Liderança: uma administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, 34 (3), 102-114.

Bilhim, J. A. de F. (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas***.** Lisboa:Editor Instituto Superior de Ciências Sociais e Politicas.

Bilhim, J. A. de F. (2006). *Teoria Organizacional*: *estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.

Bitencourt, C. (2004). *Gestão contemporânea de pessoas;* novas práticas, conceitos tradicionais.Porto Alegre: Bookman.

Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden.* Madrid*:* Ed. La Muralla S.A.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Bonazzi, G. (2000). *História do pensamento organizativo*. Milano: Franco Agnelli.

Bowditch, J. L. & Buono, A. F. (1992). *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Braga, N. S., Gonçalves, C., Castanha, F., Lopes, L. & Silva. S. (2010). *Imagens organizacionais da escola: a escola como burocracia*. Funchal: Universidade da Madeira.

Caixeiro, C. A. (2011). A cultura organizacional. *Revista Alentejo Educação*, 2 , pp. 23-30.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M. do C. B. (2005). Avaliação de projetos sociais. In: Carvalho, M. C. B.(Coord.). *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas* (pp. 47-75). São Paulo: Cenpec.

Carvalho, R. G. G. (2006, Junho). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria [versão eletrônica]. *Revista Iberoamericanas de Educación*, 39 (2), 1-9.

Cerqueira, W. (2011). *A economia do Estado de Sergipe*. Retirado em 26 de Julho, 2013, de http://brasilescola.com/brasil/a-economia-estado-sergipe-htm.

Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. (3ª ed.) São Paulo: Ática.

Chiavenato, I. (2006). *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Chiavenato, I. (1994). *Iniciação à administração geral*. (2ª ed.). São Paulo: Makron Books.

Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. (Vol.1, 4ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.

Chiavenato, I. (1979). *Teoria geral da Administração. Abordagens descritivas e explicativas.* (Vol. 2). São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972).Garbage can. Model of organizational choise.*Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

Coleman, J. & Husén, T. (1990). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Congregação dos Lentes do Atheneu Sergipense (1888). *Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1871-1916)*.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (Ed.) (1995).*Teacher's professional knowledge landscapes.*New York: Teachers College Press.

Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. (2ª ed.) Porto: Edições Asa.

Costa, J. A (2000). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C.& Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão***.** **(**6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Cury, C. R. J. (1993, Junho-Julho). A administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. *Revista brasileira de Administração da Educação*, 9 (1), 50-72.

Cury, G. C. (1997). *Capacidade de dirigir pessoas*. Acedido em 17 de novembro de 2012,emhttp://www.pnl.com.br/artie.asp.

Daft, R. L. (1999). *Administração***. (**4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Dantas, I. (2004). *História de Sergipe: República (1889-2000*). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Davis, K.; Newstrom, J. W. (2001). *Comportamento humano no trabalho*. (E. L. Kwasnicka: Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Deal, T. The symbolism of effective schools.In: Westoby, A. *Culture and power in educational organizations* (pp. 198-222). Milton Keynes: Open University.

Deal, T. & Kennedy, AL. (1998).*Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. (ed. orig. 1982).London: Penguin Books.

Delgado, M. L. (1985). Organizacion General de un Centro deEGB.In: Sáenz, O. *Organizacion Escolar* (pp. 169-187). Madrid: Anaya.

Demo, P. (2002). *Desafios Modernos da Educação*. (12ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Domingues, J. M. (2000). A cidade: racionalização e liberdade em Max Weber. In: Souza, J. (Org.). *A atualidade de Max Weber* (pp. 429-448). Brasília: UNB.

Dourado, L. F. (1998). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 55-78.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Fachada, M.O (2001). *Psicologia das relações interpessoais* (2º vol.). Amadora: Rumo.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Ferreira,C. et al. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: MacGraw-Hill.

Ferreira, N. S. C. & Aguiar, M. A. da S. (2001). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

Fleury, M.T.L. (1996). O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: Fleury, M.T.L. & Fischer, R.M. *Cultura e poder nas organizações.* (2ª ed., pp. 109-122). São Paulo: Atlas.

Formosinho, J. (1985). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a Comunidade Educativa – uma nova concepção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

Fraga, N., Rodrigues, A., Camacho, J., Pestana, M.,& Sousa, S. (2010). *Imagens organizacionais da escola: escola como empresa. Escola como democracia*. Funchal: Universidade da Madeira.

Freire, F. (1995). *História territorial de Sergipe*. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe/Secretaria de Estado da Cultura.

Freire, P. (1994). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.

Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000).*A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: UNIJUÍ.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa***.** São Paulo: Atlas.

Gilmore, D. C. (2006). *Liderança e supervisão*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado a 20de dezembro, 2012, em http://sage-eference.com/organizationalpsychology/. Article_n184.html.

Giroux. H. A. (1990).*Los professores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizage*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gomes. R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: EDUCA.

Gomes, A.D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). Discurso de Liderança: o que faz sentido faz-se. *Psychologica*, 23, 7-36.

Gracindo. R. V. (2007). *Gestão democrática da escola e do sistema.* Brasília: MEC/SEAD/UnB.

Graen, George B. & Uhl-Bien, M. (1995).Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years:**a**pplying a multi-level multi-domain perspective. In: Dansereau, F. &Yammarino, F. J. (Eds.). *Leadership: the multiple-level approach* (Vol. 24, Parte B). Stamford, CO: Contemporary and alternative.

Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores- o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Gusso, D. A. (1992, Julho-Dezembro). Medida e avaliação educacional: problemas e tendências. *Estudos em AvaliaçãoEducacional,* 6, 9-32.

Hampton, D. R. (1986). *Management*. New York: McGraw- Hill Book Company.

Handy, C. B. (1985). *Understanding organizations*. Londres: Penguin Books.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento ‐ A educação naera da insegurança.* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. Int. *J. Leadership in Educ*., 1(4): 315-336.

Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for school?* London, Routledge. Acedido em 25/06/2012, em: http://www.almaharris.co.uk/books.htm.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1988).*Management of organizational behavior: utilizing human resources***. (**5ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.

Hirigoyen, M.F. (2005). *Mal estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hofstede, G. (1997). *Culturas e Organizações*. Lisboa: Edições Silabo.

Hogg, M. A. (2007). *Chefia*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado a 19 de dezembro, 2012, de http://sage-ereference.com/socialpsychology/ Article_n311.html.

Hollway, W. (1991).*Work psychology and organizational behavior: managing the individual at work.*London: Sage Publications.

Hora, D. L. (1994). *Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva.* (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas/SP: Papirus.

Hoz, V. G.(1986). *Organização e direção de centros Educativos* (2ª ed.). Madrid: Cincel.

Igea, D. (1995). *Técnicas de investigação em ciências sociais*. Madrid: Dykinson.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. *População residente. Sergipe: 2008.* Retirado a 25 de julho, 2013, de http://www.ibge.gov.br.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2007). *Sinopse Censo Escolar 2007*. Retirado a 18 de setembro, 2013, de http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp.

Jago, A. G. (1982) Leadership: perspectives in theory and research, *Management Science,* 28, 315-336.

Kanaane, R. (1995). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI.* São Paulo: Atlas.

Krumm, D. (2005). *Psicologia do Trabalho – uma introdução à Psicologia Industrial/Organizacional***.** Rio de Janeiro: Editora LTC.

Laranja, M. (2004). Discutindo a Gestão do Ensino Básico. In: Colombo, S. S. (Org.) *Gestão Educacional: uma nova visão* (pp. 238-248). Porto Alegre: Artmed.

Laville, C.& Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.

Libâneo, J. C. (2001*). O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J. C. (2003).*Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. A. (1948). Discurso. *Revista do IHGS*, 14 (19), 21-30.

Lima, L. C. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Lima, M. A. B. (1999). Economia de comunhão x custos de transação: uma visão das organizações imbuídas da cultura da partilha. *Revista Eletrônica de Administração*, (12ª ed.) 5 (4), 3-8.

Litterer, J. H. (1977). *Análise das organizações*. São Paulo: Atlas.

Lorenzo Delgado, M. (2005, Setembro/Dezembro). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232,367-388.

Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Lück, H.(1998). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Macedo, B. (1991) Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4(2), 127-139.

Maciel, A. M. R. (2000). *Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta*. Campinas: UNICAMP.

Maciel, A. M. R. (2006). *Enciclopédia de pedagogia universitária* (Glossário, vol. 2, pp. 363-387). Brasília: INEP.

Magalhães, L. R.(2001). *Aprendendo a lidar com gente: relações interpessoais no cotidiano.* Salvador: Casa da Qualidade, 1999.

Marchesi, A.& Martin, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos demudança.* Porto Alegre: Artmed.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marquis, B. L. & Huston, Carol J. (1999). *Administração e Liderança***.** Porto Alegre: Edições Artmed.

Martin-Moreno, Q. (1989). El centro educativo versátil: La demanda de um nuevo tipo de centro educativo. In: Martín- Moreno, Q. (Coord.). *Organizaciones educativas* (pp.23-62). Madrid: Universidad nacional de Educación a Distancia.

Maturana, H. (2001). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.

McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. (J. C. Marques; A. B. Biaggio: Trad.). Petrópolis: Vozes.

Menezes, N. L. de, & Villela, F. A. A pesquisa científica. *Revista SEEDNEWS* [versão eletrônica]. Acedido em 22 de julho de 2013 em http://ww.seedness.inf.br/portugues/seed82/print_artigo82.html.

Merhi, D.Q. (2008). *Cultura, poder e liderança nas organizações*. XXXII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro.

Meihy, J. C. S. (1998). *Manual de história oral*. (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Minayo, M. C. de S. (2000). *Pesquisa social***:** *teoria, método e criatividade* (16ª ed.) Petrópolis: Vozes.

Minicucci A. (2001). *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Montana, P. &Charnov, B. H. (2003). *Administração***. (**2ª ed.) São Paulo: Saraiva.

Monteiro, J. K. (2005). Valores, ética e julgamento moral: um estudo exploratório em empresas familiares. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18 (2), 7-15.

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgan, G. (1996). Imagens da organização. São Paulo: Atlas.

Moscovici, F. (2002). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo.* (12ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Mounier, E. (1970). *O Personalismo*. Lisboa: Martins Fontes.

Münch, R. (1999). A teoria parsoniana hoje: a busca de uma nova síntese. In: Giddens, A. & Turner, J. (Org.). *Teoria social hoje* (pp. 175-228). São Paulo: UNESP.

Murgatroyd, S., & Morgan, C. *Total Quality Management and the school*.Buckingham: Open University Press.

Navarro, E. A. (2005). *Método moderno de tupi antigo*. São Paulo: Global.

Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos.* Lisboa: Editora RH.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das Instituições Escolares. In: Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunes, T. (1984). *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra;Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe/Universidade Federal deSergipe.

Nutt, P. C. & Backoff, R. W. (1995).*Crafting vision*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oliveira, D. A. (2000). A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: Ferreira, N., & Aguiar, M. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* (pp. 91-112). São Paulo: Cortez.

Orlickas, E. (2010). *Modelos de gestão: das teorias da Administração à gestão estratégica*. São Paulo: IBPEX.

Ott, S. J. (1989). *The organizational culture perspective*. Pacific Grove: Broks/Cole Publishing Company.

Ouchi, W. (1982). *Théorie Z: faire face au défi japonais*. (ed. orig. 1981). Paris: Inter Editions.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública* (3ª ed.). São Paulo: Ática.

Paro, V. H. (1998, Janeiro/Junho). Situação e perspectiva da administração da educação brasileira: uma construção. *RBAE*, 9 (1), 54-60.

Parreira, P. M. (2005). *As organizações***.** Coimbra: Editora Formasau – Formação e Saúde Ltda.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz.

Pérez-Gomes, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Perrow, C. (1981). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas.

Pestana, A. (2003). *Gestão e educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis, RJ: Catedral das Letras.

Pestana, M. I. G. de S. (1992, Janeiro-Junho). O Sistema nacional de avaliação da educação básica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 5, 81-84.

Peters, T. J. & Waterman Jr., R. H. (1987). *Na senda da excelência*. (ed. orig. 1982). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.

Putmam, R. D. (1996). *Comunidade e democracia. A experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Quinn, R. E. (2003). *Mude o mundo: um novo conceito de liderança*. São Paulo: Mercuryo.

Quivy, R.& Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e Maria Carvalho: Trad.). Lisboa: Gradiva

Rego, A.(1997). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática.* Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro.

Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A Essência da Liderança. Mudança x Resultados x Integridade. Teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação.* Lisboa: Rh Editora.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Robbins, S. P. (1999). *Comportamento Organizacional***. (**8ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Robbins, S. P. (2005). *Administração: mudanças e perspectivas*. (Moreira, C. K.. Trad.). São Paulo: Saraiva.

Rocha, E. B. (2010). *Relações interpessoais: uma análise social e empresarial*. Acedido em 20 de novembro de 2012, em http://www.webartigos.com/articles/26749/1/relacoes-interpessoais.

Sarmento, M.J. (1994). A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.

Schein, E. H. (1991). *Organizational Culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jassey- Bass Publisher.

Schermerhorn, J. (2004). *Administração, Conceitos fundamentais*. Ohio Univertsity: LTC editora.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

Silva, C. de S. (1920). *Álbum de Sergipe 1829-1920*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação,* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, L. M. G. & Viégas, R. F. (2009). Avaliação escolar no Brasil e políticas públicas. *Pesquisa em debate* (edição especial), 1-18.

Souza, R. F.& Valdemarin, V. T. (2005). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodologia e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Srour, R.H. (2003).*Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campos.

Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficácia y la mejora*. Barcelona: Editor Octaedro.

Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1995). *Administração***.** **(**5ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

Teixeira, L. H. G. (2000). Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *REPAE*, 16 (1),1-22.

Teixeira, S. (2011). *Gestão estratégica*. Lisboa: Escolar editora.

Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações***.** (2ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Thurler, M. G. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In : J. P. Bronckart & M. G. Thurler (Ed.). *Transformer l'école* (pp. 99-126). Bruxelles : Ed.De Boeck Université.

Torres, L.L. (2010, Julho/Dezembro). Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Práxis Educacional*, 6 (9), 13-35.

Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Thrupp, M.& Willmot, R. (2003).*Education Managment in Managerialist Times: Beyond the Textual Apologists*.Philadelphia: Open University Press.

Tyler, W. (1991). *Organização escolar: uma perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, A. F. (2004, Maio-Junho). A Questão da Aprendizagem Organizacional: outro modismo da indústria do management? *Revista da ESPM*, 11 (3), 59-71.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida àescola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997).* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007).O papel da liderança. *Psicólogo Americano*, 62 (1), 17-24.

Warde, M. J. (2001). *Americanismo e educação: a fabricação do homem novo*. São Paulo: PROCAD.

Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização democrática: uma construção do tipo ideal. In: Campos, E. (Org.) (pp. 15-28). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1979). *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1999). *Economia e sociedade* (Revisão técnica de G. Cohn). Brasília: UNB.

Weisinger, H. (1997). *Inteligência Emocional no Trabalho*. (12ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.

Whittaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations***.** (6ª ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

Zung, A. A. K. (1984, Fevereiro). A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 33-57.

APÊNDICES

APÊNDICE A- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Laura Tereza de Souza
Rua Estrada da Luzia, nº 18, Condomínio João Andrade Garcez
Bloco G, ap. 104- Conjunto Médici III
Bairro: Luzia
CEP- 49048-430
E-mail: lauraetereza@hotmail.com

Ilmo. Sr. Diretor
Genaldo Freitas Lima
Colégio Estadual Atheneu Sergipense

Assunto: Pedido de autorização para passagem de questionário e entrevista em ambiente escolar.

Enquanto mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Educação, Ciência e Tecnologia, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins. A dissertação tem como objetivo conhecer a percepção da Coordenadora Pedagógica, do Secretário e dos Professores sobre a influência da liderança de topo na cultura organizacional de escola. Com esse objetivo, necessito de proceder a recolha de dados através de um questionáriodirigido a Professores e de entrevistas (ambos seguem em anexo) a serem realizadas com a Coordenadora Pedagógica e Secretário.

As informações recolhidas por esse questionário e entrevista não têm caráter pessoal, serão utilizadas apenas para fins de investigação acadêmica e jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas está assegurada. Nesse sentido, solicito a Vossa Senhoria que se digne a autorizar a passagem dos referidos instrumentos de recolha de dados.

Grata desde já pela Vossa atenção.
Aracaju,

Pede deferimento:

Laura Tereza de Souza

APÊNDICE B- GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Este inquérito por Entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É totalmente anónimo e confidencial, tendo como finalidade saber **de que forma a cultura organizacional e a liderança influenciam os processos de gestão democrática.**

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

1) Qual sua formação acadêmica?

2) Exerce o cargo de Diretor em mais de uma escola?

3) Quantos anos de experiência possui trabalhando como Diretor?

4) Especificamente,nesta instituição, qual o critério para sua escolha do cargo?

5) Como vê a importância desse cargo?

6) Quais as dificuldades encontradas em seu cargo?

7) Considera que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores estão de acordo com as metas educacionais? De que forma?

8) Esta instituição dispõe de padrões de desempenho bem definidos, orientados para a consecução da aprendizagem dos alunos? Se sim, quais são esses padrões de desempenho?

9) Certifica-se que existe clareza quanto às responsabilidades de cada membro da equipe no alcance das metas? De que forma?

10) Antes de tomar decisões, quem consulta: os professores, o secretário da escola, os alunos, os pais, a coordenação da instituição, a Coordenadoria regional ou não consulta nenhum dos órgãos?

11) Quais dos aspectos mais toma o tempo de seu trabalho: a gestão de pessoal, a gestão administrativa, os aspectos pedagógicos ou as relações externas, com pais, por exemplo? Por quê?

12) De que forma influencia com a sua ação o clima e a cultura na instituição?

13) Como consegue motivar o trabalho docente na instituição?

14) Como incentiva as relações interpessoais?

15) Considera que as atuais políticas públicas potenciam uma cultura de mudança e de qualidade na instituição? Como?

16) Acredita que a sua liderança e processos de gestão influenciam o nível de qualidade do ensino ministrado na instituição? Por quê?

APÊNDICE C- GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Este Inquérito por Entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É totalmente anónimo e confidencial, tendo como finalidade saber **de que forma a cultura organizacional e a liderança influenciam os processos de gestão democrática.**

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

1) Qual sua formação acadêmica?

2) Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

3) O que o (a) motivou a escolher essa área de atuação?

4) As relações interpessoais entre coordenador e Diretor fazem-no sentir integrado em comunidade educativa? Por quê?

5) O Diretor motiva-o a ir além das suas capacidades? Se sim, de que forma?

6) O Diretor age no momento certo ou, contrariamente, intervém apenas quando os problemas se agravam?

7) Considera que as responsabilidades de cada membro da equipe no alcance das metas estão definidas? De que forma?

8) O Diretor tem a preocupação de se certificar se existe clareza quanto às responsabilidades de cada membro da equipe no alcance das metas? Se sim, como?

9) Esta instituição dispõe de padrões de desempenho bem definidos, orientados para a consecução da aprendizagem dos alunos? Se sim,quais são esses padrões de desempenho?

10)Antes de tomar decisões, o Diretor quem consulta: os professores, o secretário da escola, os alunos, os pais, a coordenação da instituição, a Coordenadoria regional ou não consulta nenhum dos órgãos?

11) Considera que o Diretor utiliza métodos de liderança satisfatórios? Por quê?

12) Nesta instituição, o Diretor promove um clima de incentivo às relações interpessoais? Se sim, como?

13) De que forma a liderança do Diretor influencia com a sua ação, o clima e a cultura na instituição?

14) A gestão de uma instituição potencia o desenvolvimento processual da melhoria da aprendizagem dos alunos? Como?

15) A atual política de gestão influencia o clima e a cultura desta instituição? De que forma?

16) As atuais políticas públicas potenciam uma cultura de mudança e de qualidade na instituição? Como?

APÊNDICE D- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este inquérito por questionário faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É totalmente anónimo e confidencial, tendo como finalidade saber **de que forma a cultura organizacional e a liderança influenciam os processos de gestão democrática.**

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: Até 35 anos ☐ De 36 a 50 anos ☐ Mais de 50 anos ☐

Titulação acadêmica: Bacharel/Licenciado ☐ Mestre ☐ Doutor ☐

Tempo de serviço nesta Escola:

<3 anos ☐ de 3 a 6 anos ☐ de 7 a 10 anos ☐ >10 anos ☐

Séries que leciona: _____

A. Percepções sobre liderança, cultura organizacional e gestão

Seguidamente, enumera-se um conjunto de itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Diretor da instituição.
Utilize a seguinte escala:

0- Nunca 1- Raramente 2- Algumas vezes 3- Muitas vezes 4- Frequentemente

ITENS	Opções de Resposta				
	0	1	2	3	4
1- Atua apenas quando os problemas se agravam e não nos momentos certos					
2- Privilegia uma cultura de colaboração docente					
3- Busca diferentes alternativas para solucionar os problemas					
4- Especifica as responsabilidades individuais para o alcance das metas de desempenho					
5-Destaca a importância de um forte sentido de missão					
6- Investe na formação docente					
7- Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos					
8- Transmite tranquilidade em qualquer situação					
9- Prioriza o bem do grupo em detrimento de seus próprios interesses					
10- Influencia com a sua ação o clima e a cultura na instituição					
11- Demonstra um sentido de poder e confiança					
12- Apresenta uma visão de futuro motivadora					
13- Motiva um ambiente positivo de trabalho em comunidade					
14- Delega decisões nos seus pares					
15- Avalia as diferentes necessidades, habilidades e aspirações de cada indivíduo					
16- Incentiva as relações interpessoais					
17- Tem em conta a natureza sociocultural da instituição					
18- Utiliza métodos de liderança satisfatórios					
19- Vai ao encontro dos desejos e necessidades da instituição					
20 – Tem em conta as politicas publicas para a construção da cultura organizacional da escola					
21- O seu estilo de liderança é condicionadopelas politicas públicas					

B. Em sua opinião, de que forma a liderança e os processos de gestão democrática podem potenciar uma educação de qualidade na instituição em análise?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE E- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR

QUESTÃO	RESPOSTAS
1.	Sou Licenciado em Matemática e Licenciatura em Educação Física, nos dois, e tenho duas pós-graduações em gerenciamento de projetos na área de educação.
2.	Já exerci em outra escola, esta é a segunda. São sete anos. Na primeira, por um ano; seis aqui. Não tem condição de se assumir mais de uma, ao mesmo tempo.
3.	Sete anos. Ao todo, sete anos.
4.	O critério, no Estado, entendeu, não é só nesta instituição, ainda é um critério de indicação, não é? Ainda é. Mas, não temos um plano de carreira para diretor. No Estado de Sergipe, todas as escolas é indicação. Agora, os critérios utilizados por eles, aí eu não sei.
5.	Um gerenciador de uma escola é a alma da escola, porque ele é quem dá a diretriz. Ele é quem puxa a linha para que se produza. Então, veja bem, esse projeto aqui no Atheneu, ele vem desde o governo de João, ou seja, já tem doze anos, praticamente, dez anos, e ele só veio dar resultados, mesmo, ruins. Tiveram algumas mudanças no decorrer do tempo, mas ele só veio dar resultados agora, nesta gestão. Tinham passado dois diretores antes aqui, e não tinha resultados. O máximo atingido aqui, antes de eu chegar, era 8% e, no último ano, a gente fez 42% de aprovação na UFS. No primeiro ano meu, aqui no Atheneu, a gente saiu de 8 para 16, mesmo sem as cotas.Veja bem, para mim, é um cargo igual a qualquer outro, entendeu, aumentam só as responsabilidades. Eu, particularmente, não me envaideço, nem acho que seja diferenciado de outro cargo qualquer na escola, porque, para mim, a instituição é uma grande engrenagem, uma grande máquina, onde tem as engrenagens. Umas maiores, outras menores, mas todas com a sua devida importância. A gente aqui, entendeu, por que você é o gerenciador é a engrenagem única dentro da escola? Não é, porque coordenador existe mais de um, secretário existe mais de um; professores existem muito; funcionários também. A responsabilidade só aumenta. Agora, a importância é a mesma.
6.	A primeira e maior dificuldade é a burocracia. A burocracia é um caso muito sério, porque, assim, você fica amarrado, os recursos são muito bem amarrados. Não que isso seja ruim, mas da forma que é, tira a possibilidade de você, às vezes, fazer uma coisa mais importante para a escola. Por quê? Porque você não pode usar o recurso para uma coisa diferente, você não pode mudar o plano de aplicação que foi feito há seis meses atrás. E se sabe que a realidade hoje é totalmente diferente, você tem coisas que aparecem na escola e necessidades a cada tempo, não é? A cada dia aparece uma necessidade diferente. Por exemplo, agora mesmo, com esse movimento aí, do passe livre, dos movimentos que está acontecendo no país, nós precisávamos de algum recurso ou tomar alguma atitude pra mostrar, realmente, o papel da escola nisso. E a gente acaba não podendo fazer, porque tudo o que você tem é amarrado. Se quebra um portão e você não previamente, é... Fez essa previsão, você tem que se virar para consertar porque não tem como. Então, esse tipo de burocracia e outras também. A morosidade das coisas acontecerem, isso prejudica muito o andamento. Para mim, o principal ponto é a burocracia.
7.	Não. Não considero porque, infelizmente, a nossa política... De volta para a burocracia. O professor, ele é aprovado no concurso público, ele adentra o Estado e depois disso aí, a própria articulação geral do Estado, a própria, não só a Secretária, mas o sistema esquece-se dele. Esquece que ele precisa se reciclar, esquece que ele precisa, cada dia mais, melhorar, entendeu, e não dá esse recurso. A grande maioria dos professores trabalha em dois turnos, então ele não tem tempo de fazer uma atividade que, realmente, coloque ele no dia a dia. Isso tem que ser feito pelo professor, pelo profissional individualmente, e muitos não têm tempo, nem tem a vontade de fazê-lo, então acaba não atingindo as diretrizes por causa disso, porque ficam ultrapassados, entendeu, as coisas estão em constante mudanças. Um exemplo, o ENEM. O ENEM foi uma mudança que veio. Como o ENEM não tem tanto tempo, principalmente para gente aqui em Sergipe. Então, esse foi o primeiro ano que a Universidade Federal adentrou o ENEM. Então, tem muito professor que não sabe nem como funciona. Então, as informações não chegam, nem se tem interesse de procurá-las. Quando você começa a parar no tempo, a coisa não anda. E a gente precisaria realmente disso, dessa amostragem, das mudanças, as novas mídias. Têm professores, eu tenho professor que não sabe nem usar um computador. Então, como é que você vai atingir um aluno que está na era da informática, na era da PI, se o profissional que o aconselha, que o

	doutrina, não tem essa formação? Então, é difícil...
8.	Sim. A gente se guia pelo currículo geral da escola que foi montado para isso, entendeu, e a aprendizagem ela é avaliada, não só com avaliações didáticas, mas num termo geral. Por exemplo, ontem nós tivemos uma gincana junina aqui. Tudo que é feito na escola, ele é direcionado para a aprendizagem do aluno num certo foco. Então, normalmente, quase todos os sábados são utilizados. Então, cada grupo de professores, por exemplo, semana passada foi feita uma maratona de Sociologia e de História aqui, no final de semana. Então, a gente determina junto com a equipe do corpo docente da escola, os padrões para que o aluno atinja o conteúdo pré-determinado. Só que isso aí fica individualizado à escola e ao grupo de professores. Cada um define a sua meta, como vai atingi-la e aí, a metodologia é aplicada.
9.	Com certeza. Só que a gente volta à questão individualizada. E, ainda mais assim, a questão da autonomia. Como já foi falado antes, os cargos são por indicação, às vezes a gente se perde no caminho. Mas, aqui, a minha equipe, quase que na totalidade, eles se empenham muito pra isso. Sem horários definidos, preocupando realmente com essa linha de conduta. A gente aqui, a equipe toda comunga num pensamento só e tem dado resultados. É tanto que a gente mudou essa questão, nessa mudança do vestibular para o ENEM mesmo, a gente veio se preparando dois anos antes. É tanto que o Atheneu atingiu, este ano, um índice muito alto de aprovação, enquanto os outros, até as escolas particulares caíram, nós subimos. Subimos mais de 10 pontos.
10.	Toda a comunidade. São todos consultados aqui dentro. Todos. Normalmente, as diretrizes vêm de fora, né, da Secretaria de Educação do Estado. E, quando elas chegam aqui, qualquer atitude tomada, na escola, de gerenciamento administrativo, são consultados todos os campos, desde o aluno, por intermédio do grêmio estudantil, que aqui é chamado de Clodomir Silva, e funcionários, professores, coordenação. Esses, da equipe diretiva, individualmente, os outros como classe. Toda a atitude é aqui tomada em comum acordo com TODOS os campos. São feitos fóruns e a gente, é consultado a todos. Inclusive, deixa eu te dar um exemplo, os recursos livres da escola. A aplicação deles é consultada, às vezes, até individualmente, professor por professor, pra vê o que é que ele tem pra oferecer de projeto pedagógico, pra gente encaminhar o recurso. É, a equipe diretiva. Na grande maioria das vezes, os alunos, se realmente essa atitude, esse projeto vai atingi-los. Porque os recursos da escola é uma coisa que não é do gestor: é da escola. Então, toda a comunidade deve participar. Aqui, a gente só tem uma dificuldade, que é com relação à família. Porque, como a escola não é centralizada, não tem uma comunidade, a comunidade é bem dispersa, nós atendemos alunos desde a grande Aracaju como São Cristóvão, Socorro, Itaporanga, como também, os bairros locais. Então, fica difícil a gente trazer a família pra dentro da escola. Mas, a gente tenta essa possibilidade. Por outro lado, tudo é consultado. Nunca houve possibilidade de tomar decisões sem consultar algum membro, a não ser que seja uma coisa administrativa muito repentina. Por exemplo, professor está de férias, vem uma determinação da Secretária para ser cumprida e aí a gente tem que, a toque de caixa... Mas, isso é mais documental. Atitudes mesmo, na escola, relevantes, todas elas são tomadas no fórum. Tudo.
11.	Tudo toma um tempo. A gente tem que definir esse tempo. Aí, no meu caso, é um pouco menos relevante, não relevante de importância, mas relevante com relação a tempo, é com os pais, porque a coordenação, aqui, é quem faz esse primeiro impacto. Essa primeira, como é que eu vou dizer, essa primeira impressão é feita com a coordenação. Mas, quando o assunto tem relevância, aí eu interfiro, entendeu? Mas, quando é coisa só, realmente, de acompanhamento pedagógico, de ficha de aluno, ou de alguma pequena infração, é feito diretamente com a coordenação. Agora, os outros aspectos, todos tomam tempo e cada um, vai aparecendo e a gente resolvendo. O que toma menos tempo são os pais, porque é feito diretamente pela coordenação. Só quando tem uma relevância maior ou um caso mais grave, aí, realmente, tem que ter a gestão direta. No meu caso, eu interfiro. Mas, normalmente, isso aí, essa questão de acompanhamento de aluno e com os pais, acompanhamento feito de aluno com a fiscalização dos pais, é feito mais pela coordenação, aqui. Os demais aspectos tomam o tempo todo. Aqui, a gente não para. E as questões elas vão, assim, aparecendo, a cada tempo. As questões administrativas podem aparecer a qualquer momento, além das corriqueiras, que é ponto, esse tipo de coisa, mandado pra Secretaria, ou material documental, que é feito mensalmente, isso aí a gente faz corriqueiramente, dia a dia. Agora, quando aparece uma questão a mais, às vezes toma uma atitude a mais, que vem da

	Secretária. Essa atitude é feita quando aparece. Essa decisão é tomada de acordo quando ela aparece.
12.	Com certeza influencia e a gente percebe no dia a dia da escola. Reflete diretamente. Um exemplo, quando eu entrei aqui, logo nos primeiros meses, a gente tinha muita questão de vandalismo na escola. Tinha quebra-quebra, banheiros estourados, latas de lixo, e hoje a gente não tem mais. Não tem mesmo. Não tem vandalismo nenhum dentro do Atheneu, hoje. Por quê? Porque a gente trabalhou isso. Como, essa interferência? Primeiro, na proximidade com o aluno. Todos os dias, eu estou em todas as salas de aula, eu passo e venho na escola com frequência pelos corredores, entendeu? Outra coisa, a abertura. A gente sempre, a direção, sempre está à disposição do aluno, a toda hora, a qualquer momento dentro do horário administrativo e, às vezes, até fora desse horário, o aluno tem acesso. Todos têm meu telefone particular, todos têm acesso à sala da diretoria na hora que precisa, por qualquer problema. Então, isso aí facilita e vê o clima da escola, lhe dá oportunidade de você vê o clima da escola como é que está acontecendo. Outra coisa, nós temos projetos pedagógicos ligados às questões que mais incomodavam, né, como, por exemplo, o vandalismo. Nós temos um projeto, hoje, na escola, que você mostra o patrimônio do Estado, da capital e da escola. Eles aprendem a valorizar o que eles têm. Então, eles aprendem a dar importância, entendeu? Essa atitude pedagógica nos ajudou muito, também. Mas, eu ainda acho que o que mais ajuda é a proximidade. A gestão estando próxima da comunidade, principalmente do aluno, isso dá a ele uma confiança maior, uma credibilidade maior para que os problemas da escola sejam resolvidos de uma forma correta e não com raiva, com vandalismo. Pelo contrário, um corrige o outro. Quando acontece alguma coisa desse tipo, o próprio colega é quem corrige o outro. E essa proximidade, para mim, é o ponto mais importante.
13.	Também com proximidade. Um exemplo muito claro. Hoje, aqui no Atheneu, qualquer problema administrativo do profissional com a Secretária de Educação, que caberia a ele mesmo, individualmente, resolver, como, por exemplo, um problema de atraso de salários ou de corte de gratificação, de atraso de férias, não é resolvido individualmente por ele na Secretária, é resolvido por mim. A escola, todo problema que vem com o professor, que depende da Secretária, diretamente da Secretária com o professor, é feito pela escola. Eu, pessoalmente, faço. Qualquer coisa que acontece com o professor aqui dentro, a gestão é quem toma a frente, o defende ou faz, acusa ou defende, mas a gente está sempre participando diretamente junto com eles. O apoio direto, onde não há essa distância de gestor e docência. A escola é uma coisa só.
14.	Primeiro, com a proximidade. E, como eu já disse, a gente tando junto deles pra todas as necessidades dentro da escola e, até mesmo, fora, porque eu acho que relação interpessoal, o nome já diz, tem que ser interpessoal mesmo, você tem que se envolver pessoalmente. Inclusive, vou dar um exemplo clássico. Tem um nosso colega aqui, que o pai dele estava com câncer. Então, foi muito doloroso. Toda, não só a gestão, como também os colegas se envolviam no que precisava. Uma hora em que ele não estava, um substituía o outro. Então, isso é o que faz com que os laços se fortaleçam dentro da escola e se trabalhe realmente de uma forma conjunta. Se não houver isso, houver distância só, isso é uma opinião pessoal, se houver só o profissionalismo, horário de chegada, horário de saída, o conteúdo dado é x, não só com a gestão, mas também com o aluno, a coisa não desenvolve. Pra desenvolver tem que haver um laço de afetividade. Se não houver...
15.	Veja, o Atheneu tem um projeto diferenciado e isso tem facilitado o trabalho. O projeto Centro Experimental é um projeto que foi muito bem sucedido fora daqui, em Pernambuco, e a gente veio com esse modelo. Então, ele tem uma política pública um pouco diferenciada. Só que, ainda não está solidificado como política pública. Por enquanto, é um projeto experimental, que está se tentando, realmente, fazer com que ele tenha alicerces pra dar margem à evolução desse projeto dentro do Estado. Então, pra gente aqui, a coisa é diferente. Agora, em termo geral, com relação à política pública, eu acho que não. Está bem ultrapassado. É tanto que o nosso é um projeto novo, uma coisa nova que está tendo sucesso fora e a gente, ainda, tem muitas dificuldades, entendeu? Existem vários fatores, como burocracia, como a gestão geral do Estado. Quando você pega um governador que tem um foco maior na educação, a coisa cresce. Quando você pega um secretário que tem uma formação maior na educação, a coisa cresce. E, às vezes, essa questão das indicações políticas atrapalha, porque você bota um médico para ser Secretário de Educação e ele não tem a noção de educador. Então, mesmo pra ele fica difícil de ele atingir. Então, esse tipo de

	coisa atrapalha muito, em geral. A gente aqui, como eu já disse, tem uma lei própria que rege só a nós, facilita nesse trabalho, porque já tem uma orientação que vem dum projeto já vencedor. Em Pernambuco, começou com um e hoje tem trezentos, que é o que a gente estava tentando conseguir aqui, entendeu? Lá em Pernambuco, eles têm uma junção com a iniciativa privada, o que aqui nós não temos ainda. Onde a iniciativa privada ajuda com novas tecnologias. Ajuda, de uma maneira geral, com meios financeiros e aqui nós ainda não temos essas parcerias. Mas, mesmo assim, aqui no Atheneu foi uma evolução muito grande, o projeto. Grande, grande. Tem mostrado, os índices mostram: nós saímos de 8%, em cinco anos para quase 45%. Então, realmente, é um avanço muito grande. Agora, o sistema, em si, acaba atravancando o negócio, não deixando crescer, realmente acontece.
16.	Com certeza. Com certeza. Com eu disse no início, cada gestor faz da sua empresa, da sua escola, a sua casa. E quando ele tem, como eu falei nesse instante, a respeito das políticas públicas, quando ele tem uma formação ligada, é tanto que quando eu entrei no gerenciamento, eu procurei me aprofundar nisso, fazer melhorias no meu currículo, justamente para ver o que é que eu tava fazendo, o que eu tava trabalhando. Tinha o conhecimento e isso me ajudou muito, porque são vários fatores. Um dos fatores, o primeiro, é a boa vontade que as coisas aconteçam, outro é a preparação. Você tem que estar preparado, ter boa vontade pra que as coisas aconteçam. A nossa coordenadora de Lourdes, ela diz uma coisa, que hoje eu uso como lema. Ela diz assim: a gente até erra, mas o intuito é acertar. Então, como a gente trabalha nisso, às vezes, a gente faz uma coisa e não dá certo, a gente volta atrás, aceita o erro, corrige, porque a gente só acerta, errando. Primeiro, tem que se tentar. Se não houver a tentativa de acertar, boa vontade de acertar, você nunca vai chegar lá. Então, quando falta um profissional, que a gente mostra no projeto, eles dizem: "é, mais falta recurso, mas falta o tempo". Então, já sabe que ele não vai a lugar nenhum, porque quem tem boa vontade, ele arruma tempo, e o recurso é bem mais fácil do que o tempo, e aí a gente chega a algum lugar. Então, com eu disse a você, essa proximidade minha com o aluno, com o próprio professor, isso incentiva muito. Muitas vezes, a gente ouve dizer, hoje mesmo, pela manhã eu ouvi uma pessoa dizer: "eu faço as coisas aqui muito mais pela proximidade que eu tenho a você do que pela escola, como um todo". Então, quando o gestor faz da escola a sua casa, a sua cara, a coisa anda, quando não... É como uma família, né. Se você não gere a sua família, como você vai gerir outra coisa? Então, você vê quem é o gestor pelo andamento e pela proximidade dele dos seus. Você vê quem é o bom pai. É aquele que está próximo da esposa, dos filhos, dos parentes. Se ele não estiver próximo, não existe o sentido de família, isso não é união e, aqui, eu mesmo vejo a escola como uma família. E, a maior parte do meu tempo está aqui dentro. A grande parte do meu tempo. E, eu também tenho família, mas é difícil a gente conciliar, porque você não coloca um, nem outro em segundo plano, tem que estar com eles dois juntos, em paralelos.

APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS

QUESTÃO	RESPONDENTE	RESPOSTAS
1.	C1	Sou Licenciada em Pedagogia com habilitação escolar. Sou, também, graduada em Química Industrial.
	C2	Sou Licenciada em História, Graduada em História Econômica e Gestão Escolar.
2.	C1	Aqui, no Atheneu são doze anos.
	C2	Aqui, desde 2004 e sou profissional da educação desde 1982.
3.	C1	Bom, eu, assim, minha família tinha escola, então, desde cedo, mesmo estudando, fazendo minha primeira formação, foi Química, eu fazia Química e dava aula na escola de minha família. E, assim, eu fui realmente me encantando pela educação e comecei a fazer Pedagogia. Depois que eu fiz Pedagogia, que era para, realmente, me envolver mais no âmbito da gestão da escola da minha família. Mas, assim, me encantei demais. Depois eu fiz o concurso do Estado para educação. Eu fiz o concurso para diretor. Especialista, função diretor. Foi quando esse cargo teve um problema na questão da legislação:o cargo não existia.Aí, eu assumi o cargo de especialista, na época especialista, que hoje é pedagoga. E, eu estou aqui até hoje.
	C2	Olha!eu sou professora e eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu gosto muito de trabalhar com alunos. O que me motivou? Bom, em 80, quando eu terminava o Ensino Médio, eu era muito ligada a desenho. Pensei até em fazer Engenharia Civil, na época era a minha primeira opção, mas eu também sou participe de uma família que levava o matrimônio muito a sério e, por conta disso, eu noivei e percebendo que era muito difícil de assumir a vida de Engenharia Civil com a vida doméstica, eu fiz opção por fazer História. E, fiz História, logo em 82 eu comecei a trabalhar e estou muito, muito feliz. Não me vejo, sinceramente, fazendo outra coisa. Não poderia me definir com projetos de Engenharia. Porque lidar com engenharia humana, eu acho, é muito mais gratificante do que lidar com a massa, o ferro, porque tem vida.
4.	C1	Sim. Nós temos uma boa integração, assim, né. Então, tudo é bastante participativo, todas as decisões. Tem muita coisa que ele diz: "não, isso é com a coordenação", certo? Ele tem também, eu acho que ele até esse saber de... Lógico, ele é o gestor, mas também tem coisas ligadas à parte pedagógica que ele deixa realmente para que a coordenação pedagógica defina juntamente com ele. Ele tem esse lado, realmente, de liderança. Ele lidera o processo, faz com que ele caminhe, o processo de decisão, realmente, pra aquilo que caiba decidir.
	C2	Eu posso considerar que eu sou beneficiada, no sentido de ter pessoas, sempre, que constituem um relacionamento bom, eu diria até muito bom. Eu procuro ser um profissional sempre de respeito ao outro e, em especial, ao coletivo, porque no trabalho eu não me vejo indivíduo. Eu me vejo parte integrante de um coletivo e, como tal, eu considero nosso relacionamento muito bom, de muito respeito, que eu acho que é indispensável pra qualquer tipo de relacionamento.

5.	C1	Olha! Eu nem sei, assim... Eu acho que o dia a dia da escola é tão, acho que é conturbado e é cheio de... Como é eu que poderia dizer? Até que não tem uma rotina, assim, já prévia, né. Tem aquela coisa que, as coisas vão acontecendo que não tem como você ir além do que aquilo você faz, certo? Mas, eu acho que se tivesse de, realmente, motivar, não... Eu acho que não tem como a gente ir além do que a gente faz, porque nós temos um déficit de pessoal muito grande, que a gente se ocupa, realmente, muito além. A gente deixa de fazer muita coisa que a gente deveria fazer realmente, se preocupando apenas com a rotina. Mas, não por conta da direção, isso por conta do expediente. Quanto às discordâncias com o diretor, ah, isso existe, né. Têm opiniões contrárias, lógico que existe. Nem tudo se concorda, nem tudo. Mas, eu acho, que o importante é que há sempre um consenso e a gente sempre chega a um denominador comum. Não lembro nenhum momento dediscordância com o diretor, que já existiu, já.
	C2	Eu não entendo que ele motiva no sentido de querer mais, mas, de valorizar mais aquilo que é feito. Então, nesse sentido, ele incentiva. Quando eu digo, é porque, como eu disse, existe além do respeito, uma confiança plena. Então, não existe esta necessidade de, ah!Você precisa fazer isso, além, mas de acreditar que aquilo que está sendo feito já é o além daquilo que é possível. Não sei se eu estou me fazendo entender ou se eu não entendi bem a pergunta. Quando você fala de incentivar, de buscar além, não sei se você está falando só formação, é isso? (Não, estou falando se o diretor motiva ir além das suas expectativas? Você tem uma expectativa de avançar?) Mas, avançar em que sentido? Na parte administrativa? Não, é o que eu coloquei mesmo, já existe essa confiança de até mesmo não questionar o que é feito ou uma decisão tomada, por exemplo. Muito pelo contrário, ele gosta muito de ouvir aquilo como eu penso, como eu vejo aquele problema, para partir daí, quem sabe, até tomar uma atitude, isso acontece com muita frequência. Na maioria das vezes, dentro da perspectiva administrativa da escola, isso acontece com frequência: "Olha aconteceu um problema na cozinha, eu estou pensando nisso, eu estou vendo dessa forma". De ouvir a visão do outro, pra que o outro possa, até mesmo, respaldar com uma argumentação ou quando havia ação diferenciada à perspectiva do problema, e assim tomar uma atitude. (Mas, já houve algum momento de discordância?) Já, já... E, infelizmente, o ponto de discordância não foi nem pessoal, assim profissional, indivíduo, mas foi instituição. Nós já tivemos uma situação aqui, em 2011, em que eu não concordava de forma nenhuma, não com o que ele queria fazer, mas com o que o sistema exigia que se fizesse. E como a escola tinha regra própria pra aquilo, infelizmente, ele precisou tomar uma atitude não em função daquilo que a escola tinha como definição, mas em função daquilo que o sistema solicitava que fosse feito. A escola tem como norma não fazer permuta de alunos de sala, baseado em *n* circunstâncias. Mas, aconteceu um problema e, por influência da mãe do aluno, do referido aluno, influência externa, influência de instituição, influência de sistema, chegou a essa situação de fazer a troca do aluno da sala. Eu, assim, eu disse, bom, diante disso eu lavo minhas mãos e vamos a outro. Agora, independente disso, bom, o diretor permanece diretor. É como pai e mãe, eu entendo assim, como pai e mãe. Eu como mãe, já disse às minhas filhas, ói, eu tou orientando, então eu estou buscando fazer de comum acordo. Mas, muitas vezes, aconteceu de eu mesma dizer, bom, mas se não pode ser de comum acordo, eu vou exercer minha função de mãe. Então, eu entendo justamente dessa forma. Infelizmente ou felizmente, existia o papel da coordenação e existia

		o papel do diretor. Bom, se o diretor é superior e a ele cabe à atitude, não sou eu que vou dizer faça assim ou faça assado. Eu tenho que dizer aquilo que eu faria, estando no lugar. E, eu gosto muito de fazer: olhe, se eu estivesse em seu lugar, eu penso dessa forma, eu agiria dessa forma.
6.	C1	Não, não. Sempre... Ninguém deixa o problema se agravar, né. Tem casos que realmente não cabe a ele, né. Às vezes, a decisão é em nível de secretaria e o problema se agrava por conta disso, não porque ele não, realmente, tomou providência a tempo.
	C2	Não, que não deixa de ser o momento certo. Eu acho que o diretor age, muitas vezes, diante da emergência da situação. Como eu disse, não deixa de ser o momento certo, até porque quando a gente trabalha numa engrenagem, com papéis definidos, precisa-se dar o espaço para esses papéis agir. Agora se, ou não houve ação ou a ação desses papéis não foi eficiente, é óbvio que surge a necessidade do diretor assumir, sem dúvida nenhuma. Muitas vezes, por exemplo, com relação, a minha função é coordenação, então, hoje, o professor fulano, digamos, chega atrasado ao primeiro horário: ó, rapaz, veja isso, você está chegando com frequência atrasado; olhe, veja, você tem aula tal, tal, e essas aulas todas estão se acumulando porque você tem chegado atrasado. Vai chegar o momento de que a minha fala com o professor não funcionou. Então, eu preciso oportunizar a correção dessa atitude do professor através do diretor. Isso acontece. Ou, então, professor, olhe, suas notas ainda não estão registradas no diário. Uma vez, vou contar isso, *coloque as notas no diário*. Até porque, hoje, existe o sistema de informação SIGA, que tem prazo. E, muitas vezes, a gente é atropelado justamente por conta dessa morosidade do profissional. Então, vai precisar o pessoal da secretaria dizer, falta fulano, fulano, mas aí eu já falei. Aí, o que é que eu vou falar mais uma vez? Não, vou recorrer a quem é superior e que, você sabe, possa ter uma eficácia maior na possibilidade daquela atitude, daquele ato.
7.	C1	Sim, é como eu te falei. Tudo é definido. Isso até no próprio estatuto do magistério, entendeu? Se, tem... Você tem a definição de pedagogo, você tem a definição da coordenação pedagógica, você tem as responsabilidades do professor, até do administrativo. Tudo está previsto e definido. Mas, realmente, a gente não conta pela deficiência de pessoal. A responsabilidade de cada membro está no Regimento da escola. É regimental, está definido. E o Regimento foi esculpido, assim, com as atribuições. As metas estão no Projeto Pedagógico, no caso. A gente planeja no início do ano. Todo o ano a gente faz, define o Plano de Ação, o plano anual, certo? Você determina as responsabilidades para cada meta. Agora, o acompanhamento disso é que é mais difícil. Porque a rotina, o dia a dia, você vê, até aqui, hoje, eu planejei determinadas coisas que não fiz, ainda, certo? Não fiz, porque não deu. Então, as interferências externas, por exemplo, hoje, eu previa faltar quatro professores, faltaram oito. Então, me planejei para cobrir os quatro que iriam faltar, aí quando eu chego aqui, foram mais quatro. Então, o que eu tinha planejado, realmente para fazer hoje, não consegui ainda, até agora, entendeu? O problema, definição se tem, mas o acompanhamento é que é difícil fazer. O ano você passa cumprindo realmente as metas que tem, mas a gente sabe as dificuldades do dia a dia.
	C2	Não, de jeito nenhum. Como você mesma viu ali hoje. Hoje, estou eu e mais as duas pedagogas. Então, chega, por exemplo, eu não sei se você viu, mas eu coloquei um ofício lá na mesa para assinar, que não era responsabilidade minha assinar. Mas, hoje, dadas as circunstâncias, eu vou assinar o ofício. Então, são *n* situações. São

situações que fogem a essa definição, a situação bem definida, porque a gente costuma dizer que, na escola, a gente apaga fogo. Ali, a coordenação, o comitê pedagógico apaga fogo. Por que apaga fogo? É por que a escola vive incendiando? Não, é porque são problemas, às vezes, urgentes e emergentes que vão chegando e que a gente não pode ficar aguardando o tempo. Hoje, eu já chamei um profissional, fulano, você pode levar esses dois alunos até à Secretaria? Porque esses dois alunos vão participar de um concurso de redação e o concurso de um projeto, o Jovem Parlamentar. E, aí, eles [os alunos] trouxeram e eu pedi a um profissional para conduzi-los até à Secretaria [de Educação], porque a gente não deixa o aluno sair só, nem eu também podia sair, já que eu estava sozinha na escola. Pedi a alguém que conduzisse esses dois alunos até à Secretaria. Então, muitas vezes, os papeis se confundem. Sei lá, aquela menina lá que passou mal e que a gente foi dar o remédio, botar o gelo, foi o outro que a gente estava ali tentando dar uma de psicóloga com o pai e com a mãe, porque já é mãe, digamos, vou colocar perturbada entre aspas, mas a gente vê, é visível. O aluno tem a dificuldade, ele já tem a dificuldade, ele veio acompanhado com relatório, ele tem deficiência de aprendizagem, ele é muito introvertido, ele não tinha condições de estar lá. Desde três anos que ele é acompanhado por uma fonoaudióloga, que mandou um relatório, tudo mais. Ele não ria, ele não conversava, são *n* problemas. E, hoje, a mãe chegando cobrando atitude da escola, quando a gente não sabia o problema. Uma coisa é você chegar e dizer assim: "o meu filho reclamou que os alunos, os colegas estão tirando brincadeira de mau gosto". Chamando de *veado*, digamos que foi uma das queixas. Mãe, quem foi que chamou? "Não sei". Ainda sim, a escola vai, a pedagoga foi: "pessoal, vamos evitar essas brincadeiras, isso aqui não pode. O respeito precisa existir". Mas, hoje, a mãe já chegou acusando a gente de não ter tomado uma atitude. Como é que a gente ia tomar uma atitude com aqueles que hoje ela chegou gritando o nome, fulano, fulano fez assim. Mas, hoje ela trouxe, apesar dela já estar sabendo antes, entendeu? Ela chegou agora para dizer, cobrando já que a escola não tinha tomado essa atitude. Então, muitas vezes, os papeis se confundem, foi por isso que a pedagoga, ao invés de conversar sozinha com a família, me chamou para que eu fosse ali. Quando eu fiz referência, olha, basta a gente olhar que a gente já vê que o aluno tem uma especialidade, tem uma diferença. E, aí, quando eu fui falar isso com ela, ela já partiu contra pra mim... E, eu disse a ela, "mãe, a gente não está conseguindo conversar com duas profissionais que estão tentando resolver o problema, agora, imagine numa sala de aula de 45 alunos. Como é difícil adolescente. Eu fui adolescente, a senhora foi adolescente". Expliquei até uma situação minha, particular. Os apelidos que surgem, as indiferenças. "Mas, eu prefiro que ele seja indiferente". Pode? Então, assim, a gente... é muito dinâmico, é muito como eu disse... Esta semana, eu estava num encontro e a dinâmica desse movimento era apresentar experiências concretas, contar com fatos. E, uma coordenadora, também, de pré-escola, contou uma experiência que foi muito marcante para mim. Ela contando que, porque a gente é um movimento cristão, católico cristão e procura ver, o que Jesus pediu, para ver o outro, o que gostaria fazer a si próprio. E, ela contou na experiência que uma criança de dois anos, tinha dias de aparecer cinco, seis, sete, nove vezes na sala, com queixa. Uma criança de dois anos. E ela começou a se aproximar daquela criança e tentar entender, tentar fazer e ver, até um dia, que a criança ficou lá, na salinha, com ela, porque tinha, naquele momento, que separar dos outros e a criancinha dormiu. Isso

		depois de um tempo, dormiu. Quando ela acordou, acordou tão feliz; "eu te amo, tia Sandra". E, aí, ela conseguiu observar que aquela agitação toda, nos outros dias, era sono. Então, assim, o papel se inverteu. A escola descobriu um problema que, não sei, dada as circunstâncias da vida da família, não observou que o sono é importante para as crianças. Isso não foi o primeiro dia que isso aconteceu. Foi o primeiro dia que ela dormiu e que ela passou a demonstrar tranquilidade que ela nunca havia tido.
8.	C1	Tem (risos). Ora, é difícil falar pelo outro, né? Porque, assim, o planejamento feito de uma maneira participativa. Agora... Sim, tem a preocupação. É a questão de quando, o dia a dia, se realmente essas metas estão cumpridas. Mas, é o que eu digo, é muito difícil você... É fácil, mais colocar no papel do que você acompanhar. Botar no papel é fácil. A gente, por exemplo, nós elaboramos agora, recentemente, o diagnóstico da escola, foi feito com base no ano de 2012. A partir daí vamos elaborar, né, o plano de ação, que é o plano anual, geral. Agora, eu não vou dizer, quer dizer, eu sei quais são os problemas. Já foram diagnosticados. Eu sei do precisa fazer. A gente planeja e faz. Agora, acompanhar como isso está sendo realizado é que é a nossa dificuldade. Por exemplo, detectei que os alunos estão chegando ao Atheneu, na 1ª série, com deficiência muito grande em Português e Matemática. Eles não conseguem acompanhar o nosso programa de Português e Matemática, porque nós fizemos o teste de sondagem no início do ano, desde o ano passado que a gente vem fazendo. E, a gente vê que o aluno mal sabe fazer conta. Como é que ele vai chegar ao Ensino Médio sem saber fazer uma conta com número decimal? Então, o que a gente faz? Nós elaboramos um projeto para trabalhar nas oficinas para suprir essa deficiência. Projeto elaborado. Está sendo colocado em prática. Agora, eu acompanho? Nós não temos condição de saber se esse projeto está sendo praticado, né, a contento ou não. O Diretor tem essa preocupação, ele sabe disso, certo? Agora assim, o diretor é um gestor, ele é muito mais ligado à parte administrativa do que a parte pedagógica. Ele tem que se ausentar bastante da escola para resolver os problemas administrativos. Então, a parte pedagógica fica muito mais ligada realmente à coordenação pedagógica. Na ausência do diretor, o secretário assume essa parte administrativa. Então, ele se envolve, mas o acompanhamento é com a coordenação, não é com ele, entendeu?
	C2	Como eu disse, os papeis são bem confusos. Nem sempre há tempo de parar para conversar, para dizer assim, "você conseguiu fazer aquilo? Você está conseguindo ou você não está conseguindo?". Muito pelo contrário, a gente quando não está conseguindo, vai mais a ele do que necessariamente... Esta escola, em especial, ela é muito complexa. Não é complexa apenas pela jornada dobrada, porque não sei se você sabe, mas aqui a gente trabalha o dia todo. Então, a gente vive aqui oito, nove horas por dia, mais que nove horas por dia, isso com todo mundo. Então, a gente não abdica do relacionamento, como você perguntou. Ela tem uma complexidade bem maior. Então, é da gente estar sentado para almoçar e chegar o pai, para a gente parar e atender. Isso tudo está funcionando? Funcionando na medida do possível. E, se tudo está sendo é... Realizado, na medida do possível. Como eu disse, eu trabalho aqui desde 2004, foi sempre assim? Não. Não foi sempre assim. Existiu um momento que eu, digo a você, senti muito orgulho de estar nesta escola, tive muito orgulho de ter práticas mais objetivas com relação ao aprendizado, tudo isso. Hoje, essa é a nossa realidade. Antes, a gente tinha uma escola onde trabalhavam, no turno diurno, oitenta e sete professores. Hoje, nós temos trinta e sete professores com mesmo número de

		alunos. Tudo bem, os professores têm jornada dobrada. Aquele professor que antes era oitenta, às vezes trabalhava de manhã, não trabalhava de tarde, trabalhava de tarde, não trabalhava de manhã e, hoje, os trinta e sete trabalham o dia todo. Mas, quando um adoece, quando um está doente, o problema também está dobrado porque é o dia todo. Quando o professor precisa sair para fazer um curso, o problema está dobrado e a gente procura, na medida do possível... O comitê pedagógico, nós trabalhávamos com três coordenadores e seis pedagogos. Então, um pedagogo tinha o quê? Quatro turmas. Conseguia acompanhar o andamento de nota, ouvir melhor aquele pai. Hoje, não é assim. Nós temos dois pedagogos para vinte e quatro turmas, então, tudo isso é muito complexo. Na realidade, este ano, a gente está trabalhando com: eu assumi os segundos anos e um primeiro, os dois pedagogos assumiram os primeiros anos, porque é sempre mais complexa a realidade do primeiro ano, já que o aluno está numa fase de transição, está chegando, precisa de mais tempo, de mais orientação, então, eles se responsabilizam. E, a outra coordenadora, está com os terceiros. O diretor tem a preocupação, mas a gente tira mais ele do que ele a gente.
9.	C1	Lógico. Repare só, a proposta da escola, qual é? É desenvolver que o aluno, né... Preparar para o exercício da cidadania e preparar para a Universidade, certo? Não sei é isso que você quer encaixar como desempenho. Então, nós temos isso, como objetivos. Eles são definidos no nosso projeto pedagógico. O projeto pedagógico da escola é que define tudo isso: a proposta social, os objetivos, as metas, o que a gente quer alcançar. Nós temos esses padrões. Então, o que é que a gente quer atingir. E, isso realmente é monitorado. Na coordenação, a gente verifica se realmente a gente está atingindo esses objetivos.
	C2	Definidos existe. Agora, com relação ao bem definido... Porque, quando eu considero o bem definido, seria o coletivo, com uma, digamos, certa unidade, uma certa unanimidade nesse bem, entendeu? E, infelizmente, nós estamos vivenciando uma instituição pública e, muitas vezes, o público nem sempre entende que precisa e que pode e que tem condição de ser sem... Então, é muito mais o bem, o meu, do que o bem coletivo. Eu sempre bato nessa postura, eu sempre bato nessa tecla como coordenação. "Minha gente, a gente precisa lembrar que nós precisamos ser coletivo e não indivíduo". Quando eu penso como indivíduo, eu penso, mas eu gostaria de fazer aquilo e quando eu penso como coletivo, eu preciso saber se a todos vai atingir e a todos vai envolver. O ano passado nós tivemos índice de reprovação nunca visto na escola. Eu digo, nunca visto desde que eu estou aqui nesta realidade. E a gente vê o porquê isso aconteceu. O que foi que aconteceu? É, fazendo a análise dos fatos, nós tivemos uma professora que ela precisou viajar para um curso no exterior. Isso não foi uma coisa de última hora. Foi uma coisa planejada, vista, analisada. Então, foi combinado o que fazer. E antecipou a prova que eu, inclusive, fiz a sugestão para não ser antecipada, mas foi antecipada. Então, pra gente ver já aí o que é indivíduo, o que é coletivo. E a minha análise, hoje, do fato, depois de tudo pronto, é que isso contribuiu enormemente para o índice de reprovação, porque o aluno que reprovou, nessa disciplina, ele simplesmente desistiu de concretizar as outras. Entendeu a diferença que eu coloco entre o que é bem definido? Definido ele existe, mas o bem definido faz essa diferença. Eu sei que eu sou um pouco assim exigente comigo mesma. Tanto na questão do que vai acontecer, eu sou tirando um pouco como Caxias, porque a gente não pode fazer apenas por fazer, a gente precisa fazer com o pé no chão, sabendo em que realidade ele tem que se posicionar.

10.	C1	Consulta todos, dependendo daquele problema que você está relacionado. Se o problema for pedagógico, né, se atinge, ele sempre reúne alunos, pais, professores. Se o problema for mais administrativo, depende do foco do problema. Porque é assim, a diretoria, realmente os problemas são mais aqui dentro da escola. Sempre ele consulta, nunca toma uma decisão sozinho. Consulta nem que seja a equipe diretiva, que é o secretário e a coordenação, mas não me lembro de que ele tenha tomado alguma decisão, sozinho. Sempre um aluno, que é o presidente do Grêmio e representante dos alunos. Que eu lembre, ele nunca tomou uma decisão sozinho.
	C2	Ele consulta todos.É o contrário, mas vai variar conforme as circunstâncias. Então, por exemplo, vai precisar... Teve recentemente uma atitude. Os alunos foram encontrados numa atitude, bom, delicada. Ele consultou a mim, por exemplo, depois chamamos os pais, chamamos os próprios alunos, para ter a versão dos alunos. Então, todos eles, coletivo, indivíduos, setores, coordenação, professor, é consultado na medida da circunstância que aquela situação exige. Então, por exemplo, agora nós tivemos essa paralização. É mais do que fundamental que, professores, alunos, às vezes, até os próprios pais sejam consultados. Eu acho que tudo isso é feito. É natural que, mesmo que eu diga é feito, a gente gostaria que fosse feito com amplitude maior, com a frequência maior, isso eu não vou discutir porque por mais que a gente faça, como eu disse, a gente apaga fogo o tempo todo. Então, muitas vezes, por exemplo, é feito pelo telefone. Essa situação que eu acabei de dizer do aluno foi feita pelo telefone os acontecimentos. Como é que a gente poderia fazer? Chamar os pais, conversar com os alunos, então, isso tudo é feito. Às vezes, podia ser feito de forma diferente, mas é feito. Já houve momentos em que o diretor teve necessidade de tomar atitudes e não consultou ninguém. No meu caso específico, quantas vezes a gente tem que tomar atitude? Outro dia eu mesma disse: "olha, minha gente, a gente, às vezes, é autoritário não por condição, mas porque a circunstância obriga". Tem que tomar, não tem quem consultar, aquela decisão vai precisar ser tomada. Ah, mas é porque você é autoritária. Não, eu precisei tomar atitude e não tive a quem consultar. (Mas, você lembra qual foi o momento que foi necessário tomar essa decisão sem consultar alguém?). Olhe, nessa escola, a gente tem vários setores. Vamos pegar uma situação. Acontece problema na cozinha, onde tem uma pessoa responsável. Uma pessoa que, digamos, é intermediária. Então, digamos que a pessoa: "olhe, está acontecendo isso". Então, já se acompanha. Vai chegar o momento de que aquela decisão dele [o diretor] vai ser tomada sem mais precisar passar por tudo, porque já houve todo um acompanhamento, já houve todo um processo. Chamar atenção do professor, encaminhar a falta do professor, a gente nunca faz. Quem faz? Ele. É decisão dele de mandar ou não mandar as faltas dos professores. Ele vai mandar fazer de entendimento.
11.	C1	Não sei se métodos pré-definidos, mas eu digo assim, aleatoriamente, ele utiliza. Eu digo assim, ah, pra dizer que tipo de líder ele é. Tem um líder? Aí, ele é um líder, porque um líder ele é (pausa), tem o, agora me falhou... O poder de tomar decisão, né, não é feito só por ele, sempre tem... Ele consulta todos para poder tomar aquela decisão, certo? Até na gestão financeira, ele sempre vem, pergunta o que vocês estão precisando, entendeu? Então, aqui, no setor, o que vocês estão precisando aqui, no laboratório? Isso é ser líder. Ele não é autoritário. Ele nunca toma decisão sem realmente... Sozinho.
	C2	Não. Acho que ele é um líder, mas não é um líder satisfatório. Porque, às vezes... Eu tou falando do nosso diretor, não do cargo

		dele. Porque, por exemplo, eu já trabalhei com outros diretores e que apresentaram tanto para mais, quanto pra menos o papel de liderança. Então, por exemplo, um dos perfis de Genaldo é uma pessoa, assim, muito solícita, ele gosta de atender todo mundo. É dele. Ele não sabe dizer não. E isso, bom, nem sempre é bom. Nem sempre é bom. O papel do líder é do líder. Então, vai ter o não, mas vai ter o sim; vai ter um sim, vai ter um não. Mas, nem sempre ele gosta de dizer um não. É uma particularidade dele.
12.	C1	Sim. Inclusive, trazendo palestras. Até Damião foi mandado, ele veio ano passado. Trabalhou muito com o professor, nesse ponto, das relações interpessoais. Também veio o rapaz do Ministério Público Federal. Então assim, foi um monte de encontros, palestras, com... Buscando esse ponto da relação, intermediando.Faz uma intermediação sempre, para que haja uma harmonia entre todo o grupo da escola.
	C2	Eu acho que eu não sei dizer com relação a isso. Porque eu acho que essa maneira dele fazer, dele ser, dele, muitas vezes, não saber dizer o não, já emperra. Porque ninguém consegue agradar a todos. Na medida em que eu digo um sim, digamos, pra você, em algum momento eu deixei alguém de fora. E isso acontece. Eu, como mãe, como é que eu vou dizer sim a vida toda ou não a vida toda? Em algum momento eu vou contrariar, e isso acontece. É, "ah, eu preferia que não sei que acontecesse, eu preferia que fulano acontecesse". Como eu disse, eu estou respondendo baseado em perfis, porque eu já trabalhei tanto pra mais, quanto pra menos. Tanto mais líderes, quanto menos ainda. Então, é nesse sentido. A gente vê que podia haver uma diferença. Então, assim, não acho que seja preocupação dele com relação às relações. Não acho.
13.	C1	O clima? Você tá falando o clima de trabalho? Não sei responder não isso. Acho que é trabalhando esses pontos. Você tá vendo o que está precisando, na secretaria, como está o ambiente, o que está precisando ali. Então, o que ele vai promover? Incentivar cursos, encontros, isso tudo, ou ele mesmo vai ser um mediador daquilo. Eu acho que a pergunta já havia sido respondida anteriormente. Existe diferença entre liderança e de chefe. O que eu posso dizer que o diretor daqui é um líder, ele não é um chefe. Ele nunca toma decisão sozinho, nunca.É, deixa, quer dizer, que as pessoas não saibam das suas atribuições. Então, também não é aquele *laissezfaire*, que diga, eu estou aqui, cada um faça o que quiser. Não é assim, porque exigem atribuições pré-definidas para cada membro da organização. Tudo isso é pré-determinado.
	C2	Olhe, a pergunta é difícil. Eu acho que ele age conforme a oportunidade. Se, é uma situação que ele pode, bom, contribuir, ele contribui, na medida do possível. O ano passado, nós... Teve o dia dos professores, foi o aniversário da escola, tava aquele clima bem difícil por causa da greve, difícil de reposição, porque existe o conceito da greve, mas não existe o conceito de que a greve é paga e, também, isso causa um dano muito grande à escola. E, uma coisa que é muito comum, como professora, eu descobri que é muito mais fácil lidar com o aluno do que com o profissional. E a gente é assim, tem muitos conflitos. Então, no dia dos professores, eu costumo sempre, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Não foi ano passado, foi em 2011, e aí eu não me manifestei porque, naquele momento, eu achava que era um ato de falsidade pra fazer alguma coisa pelos professores no dia dos professores. Mas, eu sempre assim, professor vamos fazer isso. Ano passado teve. Aí, a gente fez um café da manhã. Então, eu fiz a sugestão e ele se envolveu nessa sugestão. Ele colaborou, ele concordou. Depois, no final do ano, nós também fizemos uma confraternização de Natal, onde ele se empenhou, ele

		mesmo comprou carne e assou. Bom, ele se envolveu. Pra viver esses momentos de relacionamento, pra construir esses relacionamentos não é fácil não. Não é fácil. E, eu trabalhei já, em várias escolas e parece que, aqui, tudo se potencializa. Nesta escola, a sensação que eu tenho, sabe, que é tudo a potência, a potência. Porque, se você sai, aí, bom, alguém sempre... Depois, eu mesma ouvi dizer: "tanto esforço e ainda assim não agradece". Eu ouvi isso dele [diretor], mas, também não entrei em detalhe não. Não perguntei o porquê, mas eu ouvi isso dele. Tanto esforço e ninguém, assim, não houve uma reciprocidade na gratidão. E não penso porque ele espera, é porque ele não viu. Parece que se faz e não adianta. N vezes a gente, vamos fazer um dia dos professores, um almoço de confraternização do dia dos professores e aí aparece dois, aparece três, embora a gente já esteja acostumada a ver que é assim mesmo. Quando a gente faz, não faz para o 100%, a gente faz esperando. Agora, se vai haver adesão ou não vai... Então, os relacionamentos aqui são bem difíceis nesse sentido, porque existe individualismo. Não é à toa que o coletivo é sempre solicitado, sabe. Sempre lembrado, sempre lembrado.
14.	C1	Com certeza. Porque, repare só, se o líder não vai gerenciar bem, ele tem que estar ali para que tudo funcione da melhor maneira possível e que tenha o foco na aprendizagem do aluno. A instituição educacional funciona tendo como foco a aprendizagem do aluno. Se ele não liderar todo o processo nesse foco, a coisa não anda, de jeito nenhum. Se você tem uma instituição que o diretor não vai lá, que ele não está preocupado que os professores vão quando querem, que você não observa os resultados, se os resultados estão sendo satisfatórios ou não, se tão atingidos seus objetivos, suas metas, então... Realmente, você vê escolas que funcionam bem, porque têm liderança e outra que não funciona, dentro do próprio estado, por quê? Por que tem uma escola x que tem bons resultados e uma y não tem? Você pode ver que o problema está na liderança. Que as condições são as mesmas, iguais a todas.
	C2	Não tenho a menor dúvida, em gênero, número, grau e outras coisas mais. Eu não tenho a menor dúvida. Mas, veja, a gente precisa partir do princípio que, uma coisa é você ter um técnico gerindo... Você vai colocar uma loja, e você vai ter um que? Um economista? Não sei. Alguém na área. Outra coisa é você colocar alguém alheio a ele. Têm pessoas que conseguem se identificar, têm pessoas que não conseguem se identificar. É toda pessoa que consegue ser pai? Não é. E, por quê? Foi escolha. Você foi pai porque escolheu ser pai, mas não é todo mundo que tem o perfil de ser pai. Bem assim é a escola. Eu acho, acredito, como eu disse, já trabalhei com *n* diretores. Diretores, profissionais da gestão escolar, que conseguem ter uma identidade com o grupo, a amplitude da escola. Têm pessoas que só conseguem... Quando eu assumi a coordenação, foi muito curioso. Eu sou professora e na primeira reunião de professores, eu já como coordenadora, eu fiz uma pergunta e essa pergunta deu margem para, na época, a diretora pensar. Isso ela escreveu para mim quando eu saí dessa escola. E, agradecendo meu trabalho, tudo mais, nós somos amigas, mas, ela escreveu isso na cartinha que ela me fez. É... Dizendo que ela não ia ficar trabalhando comigo mais que um dia. Pra você vê como é sério isso. Às vezes, a gente está tão incorporado daquilo que a gente é, que não se permite ver um todo. Naquela época, naquele momento a minha pergunta, digamos, foi muito mais em função de ser professora do que está gestora, que deu margem a essa diretora fazer esta colocação. E, eu acho que é muito isso. No caso de Genaldo mesmo, Genaldo tem a formação de Educação Física e de Matemática. Então, essa parte mais humana, digamos,

		mais pedagógica mesmo, do pedagogo, não sei se ele lida muito bem. Eu acho que ele, não... É homem, que é outra que eu diferenciaria. Inclusive, talvez como avaliação preconceituosa. Eu tinha trabalhado já como professora, como mulher e também com homens, com diretor homem, mas o meu contato era menor, muito, muito, infinitamente menor. E tinha trabalhado aqui, com diretora e diretor. E quando chegou o diretor para substituir a diretora, eu disse, minha Nossa Senhora, e agora? Como é que eu vou trabalhar como homem? Como eu disse, numa visão preconceituosa, eu também acreditava, nem conhecia a pessoa, mas já coloquei isso como questionamento. Não que eu tenha me decepcionado com o meu questionamento, porque respaldou a pessoa além de ser homem, não tinha preparação, não tinha... Daí eu dizer que já trabalhei com líderes maiores e líderes menores, com poder maior e com poder menor de liderança. Mas, eu penso que faz muita diferença você ter líder mulher e você ter líder homem no papel que você está exercendo. A minha experiência de vida me faz ver isso. A impressão que dá é que a mulher gerencia com amplitude maior.
15.	C1	Acredito que sim. Porque apesar de não termos uma gestão democrática, em termos de indicação, o diretor está aqui por indicação política, né, porque nós não temos ainda gestão democrática no estado, mas isso eu acho que não impede o processo. Porque eu acho que o Atheneu age democraticamente. Dentro daqui da instituição, a gente tem uma gestão democrática.
	C2	Eu não consegui, desde a primeira questão, associar o que você quer associar o que você faz referência à cultura. O clima é no relacionamento, não é isso? Mas, a cultura? Influencia. Como eu disse anteriormente, eu não acho que eu possa responder de forma diferente. Na medida em que existe as benevolências, não estou chamando de benéfico, eu estou chamando de benevolente, da pessoa, assim, não saber dizer não. Por exemplo: professor, eu vou viajar tal semana pra um curso? Sim. Professor, eu vou viajar tal semana, uma viagem de negócios. Então, assim, essa benevolência, muitas vezes, cria situação aqui na escola. Nós trabalhamos o dia todo. A gente não deixa o aluno de horário vago. Então, digamos, que fulaninho foi viajar porque foi visitar a família, no período de aula. O que vai acontecer? Aí, você que fica, vai me substituir. Mas, você que fica, entendeu que aquele período não é período de viagem para visita de amigos ou de família. É período de aula. E, aí cria. Eu sempre faço uma referência. Aqui, a escola, passou por alguns estágios. 2008 a gente trabalhava com professores da manhã e da tarde. Então, existiam professores que trabalhavam o dia todo porque tinha DE (dedicação exclusiva), mas existiam professores que trabalhavam manhã e tinham professores que só trabalhavam à tarde. Então, nós tínhamos esses três segmentos. Professor de um turno, manhã, professor de um turno, tarde, professor dos dois turnos, porque tinha. Só que, em 2009, isso acabou. Todo mundo passou a ficar o dia todo. Já foi o primeiro clima, primeiro corte. Tinha gente aqui de muito tempo. Teve pessoas que adoeceram com isso. Adoeceram. Eu tive uma amiga, uma colega de trabalho, pra colocar melhor, que ela ficou doente e a gente ligava para saber dela e ela ignorava a ligação. Assim, de alguma forma acabou entendendo que era responsabilidade e se fechou pra gente. Mesmo pra gente, que não foi uma decisão interna, foi uma decisão externa. Isso em 2009. Outros tantos saíram. Depois, nós tivemos, em 2010, uma seleção e aí outro corte, porque todo mundo sabe que seleção é competição, gera rivalidade. E aí foi outro corte. Depois, houve a seleção dos pedagogos, mas outro corte. Então, tudo isso gera, de alguma forma, animosidade entre os pares, infelizmente. E aí a gente pergunta: será

		que houve essa contribuição para o clima e a cultura?
16.	C1	Acho que sim. Porque até assim, nós temos aqui um ensino inovador que é uma proposta do governo federal. De implantar o que? A integralidade, com um currículo diferenciado, certo? E, assim, também, com incentivos financeiros. Então, nós temos, também, uma política externa, que está se implantando esse ano, para que o Atheneu até se mantenha como uma das melhores escolas do Estado. Diante dessas políticas, tanto federal... Nós temos dois projetos, um estadual, outro federal. Esses projetos para que, realmente, manter a parte financeira da escola.
	C2	Não. As políticas públicas, não. A política que a escola empreende é a política da escola, porque as políticas públicas, elas não são só para aqui não. A mesma que é pra aqui, é pra acolá. Cobranças que são feitas aqui, são cobranças que são feitas lá. Agora, a escola tem um perfil que tem a preocupação de fazer o diferencial. Digo e repito todo o dia: podia ainda ser bem maior, podia ser bem mais diferente. Podia. Mas, ainda sim, a gente tem uma matrícula que estoura todo ano. Esse ano tem vinte e três turmas, não porque não teve matrícula, mas porque o índice de reprovação foi maior do que o previsto. Porque assim, aqui na escola, o aluno só entra no primeiro ano. Então, do primeiro vai para o segundo, do segundo vai para o terceiro. A gente só recebe alunos aqui, no decorrer dos três anos quando ele vem ou do Marcos Maciel ou do Vitória de Santa Maria, que é o mesmo sistema. E, o que foi que aconteceu? Como a gente teve um índice muito grande de reprovação ano passado, a gente teve que formar mais turmas do primeiro ano. Então, não é que a matrícula caiu. Não houve sequer queda na matrícula. Houve a possibilidade de matricular mais. Mas, aí aonde é que está o problema? A matrícula daqui, mesmo a escola sendo diferenciada, é igual à matrícula dos outros. Então, já aí não existe uma política pública para essa instituição, nisso aqui. O que diferencia aqui. É que o aluno almoça na escola e o professor é pago para trabalhar só aqui. Essa é a diferença, quando se fala em política pública, entendeu? Tirando isso, não tem diferença das outras. Por quê? De onde é que vem a outra diferença? A gente tem um diretor que está todo tempo preocupado de buscar recursos, de, sabe, garimpar o que é que a escola está precisando. E, têm escolas que, infelizmente, o diretor é mais, sabe, mais limitado. Talvez, até mais indisponível para essa busca, entendeu? Então, isso existe como diferencial aqui. Aqui, a gente pode dizer que o diretor, ele faz o impossível para dar conta daquilo que a escola precisa como recurso. Eu acho que talvez seja a maior característica de Genaldo, é essa. É esse, se dispor a ir atrás. Às vezes, bom, quantas vezes já aconteceu de ele usar parte do próprio salário para antecipar uma necessidade da escola ou resolver um problema. Aniversário da escola, por exemplo, quantas vezes não conseguiu comprar o bolo, não conseguiu ganhar o bolo porque, geralmente, a gente encaminha ofício pedindo ou à Secretaria, ou suprimento de fundo, e não chega a tempo. Então, ele paga para depois ser ressarcido. Então, acontece esse tipo de coisa.