

ANDERSON CÓRDOVA PENA

UM CONCEITO PARA LIDERANÇA ESCOLAR

**Estudo realizado com diretores de escolas
da rede pública estadual de Minas Gerais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – PPGE/UFJF, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pena, Anderson Córdova.

Um Conceito para Liderança Escolar : Estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais / Anderson Córdova Pena. -- 2013.
185 p.

Orientador: Tufi Machado Soares

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Liderança escolar. 2. Validação de conceito. 3. Diretores de escola. 4. Minas Gerais. I. Soares, Tufi Machado, orient. II. Título.

ANDERSON CÓRDOVA PENA

UM CONCEITO PARA LIDERANÇA ESCOLAR

**Estudo realizado com diretores de escolas
da rede pública estadual de Minas Gerais**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – PPGE/UFJF, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tufi Machado Soares - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Beatriz Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Nigel Brooke
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Cynthia Paes de Carvalho
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Juiz de Fora

2013

AGRADECIMENTOS

Ao Observatório Nacional de Educação/CAPES/INEP pela bolsa concedida.

Ao meu orientador, Tufi, que muito me apoiou quando precisei.

À banca examinadora cujos apontamentos, nos exames de qualificação, foram fundamentais para o delineamento do trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE/MG, pela cessão dos dados do SIMAVE/PROEB e do banco de e-mails dos diretores.

À Profa. Lina Kátia Mesquita de Oliveira e aos amigos do CAED/UFJF.

Ao Wagner Resende que me ajudou a estruturar o capítulo sobre a liderança na Ciência Política e na Sociologia.

Ao Alexandre Serpa e ao Neimar que muito contribuíram com as análises estatísticas do trabalho.

Ao meu amigo Tiago Sartori, incansável diretor de uma escola pública estadual, que nunca deixou de me atender e dar sua opinião sobre a pertinência dos escritos.

À minha irmã e meus sobrinhos que souberam compreender minha ausência e, mesmo distantes, sempre apoiaram e lutaram por mim.

Ao Paulo Marcos, grande companheiro, que com seu incentivo e força contribuiu muito para que eu conseguisse finalizar o trabalho.

A todos os diretores da rede pública estadual de Minas Gerais que responderam ao questionário.

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa sobre liderança escolar com o objetivo de propor e validar um conceito, para esse fenômeno, no contexto de escolas da rede pública estadual mineira. Na primeira parte do trabalho, sob o referencial de três grandes conjuntos de áreas do conhecimento: i) Ciência Política e Sociologia; ii) Psicologia Organizacional e Administração, e; iii) Sociologia da Educação; propõe-se um conceito de liderança escolar sob quatro dimensões: Política, Relacional, Técnica e Pedagógica. A partir desse conceito e, tendo em vista os documentos oficiais da SEE/MG, em especial a Resolução SEE nº1812, de 22 de março de 2011, que regulamenta a certificação de competências para o diretor de escola, elaborou-se uma Matriz de Liderança Escolar. As habilidades dessa matriz deram origem a um questionário *online*, enviado por *e-mail* a todos os gestores das escolas estaduais de Minas Gerais. Na segunda parte do trabalho, as respostas de 1.486 diretores foram analisadas com base em metodologias quantitativas a fim de se construir, validar e interpretar escalas de liderança escolar. Em um estudo complementar correlacionaram-se, por meio de regressões lineares, os fatores de liderança escolar à proficiência dos alunos, tendo por base o SIMAVE/PROEB 2011. Nas análises percebeu-se a necessidade de ajuste do conceito inicialmente proposto, assim as dimensões Política e Relacional da liderança escolar agruparam-se no fator Comunicação, a dimensão Pedagógica, por sua vez, deu origem ao fator Foco na Aprendizagem. Uma parte da dimensão Técnica se agrupou no fator Práticas Administrativas, parte dessa mesma dimensão e da dimensão Relacional, agruparam-se no fator Atitudes Contrárias à Liderança. Os fatores Foco na Aprendizagem e Atitudes Contrárias aparecem vinculados à proficiência para o 5º e 9º anos do EF. O fator Atitudes Contrárias é o único presente no 3ºano do EM, em todas as séries esse fator prediz queda na proficiência. Na proposição final do conceito, entende-se a liderança escolar como um exercício de gestão democrática, coordenado pelo diretor e executado de forma compartilhada na escola. Seu objetivo é o incremento da qualidade da educação e a promoção da equidade. Para tanto são necessários: o permanente foco na aprendizagem, a adoção de ações de comunicação efetiva, de práticas administrativas eficientes e de atitudes positivas do diretor em relação à sua capacidade de liderança.

Palavras-chave: *liderança escolar, validação de conceito, Minas Gerais.*

ABSTRACT

The thesis presents research on school leadership in order to propose and validate a concept for this phenomenon in the context of public schools in the state of Minas Gerais. In the first part of the work, under the framework of three major sets of knowledge areas: i) Political Sciences and Sociology, ii) Organizational Psychology and Administration, and iii) Sociology of Education, a concept of school leadership under four dimensions: political, relational, technical and pedagogical, is proposed. From this concept, and in view of the official documents of the SEE/MG, especially the ESS Resolution No. 1812, March 22, 2011, which regulates the certification of skills for school director, a Leadership School Matrix was drawn up. From this matrix's skills, an online questionnaire was brought up and sent by e-mail to all managers in public schools of Minas Gerais. In the second part of the work, the responses from 1.486 school directors were analyzed based on quantitative methodologies in order to build, validate and interpret scales of school leadership. In a complementary study, through linear regressions, leading factors were correlated to students' academic proficiency, based on the SIMAVE/PROEB 2011. In the analyzes, it was possible to realize the need to adjust the concept originally proposed, so the Politics and Relational school leadership dimensions were grouped in the Communication factor. The Pedagogical dimension brought up the Focus on Learning factor. A portion of the Technical dimension was grouped in the Administrative Practices factor. Part of the same dimension and Interpersonal dimension were grouped in Negative Attitudes factor. Focus on Learning and Negative Attitudes factors seem to be linked to proficiency for the EF 5th and 9th years. The Negative Attitudes factor is the only one present in the EM 3rd year, in all series this factor predicts drop in performance. In the final proposition of the concept, school leadership is here seen as a democratic management exercise, that should be coordinated and executed by the director in a collective way in schools. Its goal is to increase the quality of education and the promotion of equity. For achieving this, continuous focus on learning, adhesion of effective communication actions, efficient administrative practices and directors' positive attitudes regarding their own leadership capabilities are necessary.

Keywords: *school leadership, validate a concept, Minas Gerais.*

Lista de Ilustrações

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Análise paralela	114
Gráfico 2 – Distribuição dos escores de liderança escolar.....	136
Gráfico 3 – Curva de informação do teste.....	142

Lista de Figuras

Figura 1 – Esquema ilustrativo do percurso teórico e metodológico.....	100
Figura 2 – Modelo conceitual ajustado.....	134
Figura 3 – Representação ilustrativa do mapa de itens.....	137

Lista de Quadros

Quadro 1 – Principais distinções entre gestão e liderança	19
Quadro 2 – Líder e liderança: perspectivas, imagens e representações	33
Quadro 3 – Principais enfoques da liderança na Psic. Organizacional e na Administração.....	58
Quadro 4 – Dimensões da Liderança Escolar Transformadora.....	76
Quadro 5 – Orientações de Hallinger para a liderança escolar.....	76
Quadro 6 – Principais tipos de liderança escolar.....	78
Quadro 7 – Características da liderança escolar eficaz.....	79
Quadro 8 – Comparativo dos padrões de competência de líderes escolares	87
Quadro 9 – Matriz de Liderança Escolar.....	95
Quadro 10 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 1.....	118
Quadro 11 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 2.....	124
Quadro 12 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 3.....	128
Quadro 13 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 4.....	131
Quadro 14 – Atitudes Contrárias à Liderança Escolar e seu(s) Contraponto(s).....	133
Quadro 14 – Itens provavelmente afetados pela deseabilidade social.....	139
Quadro 15 – Itens que melhor apresentam a liderança escolar.....	141

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Percentual de respostas por SRE.....	112
Tabela 2 – Matriz de Correlação.....	115
Tabela 3 – Índices de ajuste do modelo de equação estrutural.....	116
Tabela 4 – Características gerais dos itens do fator 1.....	119
Tabela 5 – Características gerais dos itens do fator 2.....	125
Tabela 6 – Características gerais dos itens do fator 3.....	128
Tabela 7 – Características gerais dos itens do fator 4.....	132
Tabela 8 – Regressões lineares simples.....	146
Tabela 9 – Regressões lineares múltiplas.....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE 1: PROPOSIÇÃO DE UM CONCEITO PARA LIDERANÇA ESCOLAR	14
CAPÍTULO I – GESTÃO E LIDERANÇA	15
1.1. O QUE É LIDERANÇA	15
1.2. O QUE É GESTÃO	17
1.3. ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR	20
CAPÍTULO II – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA CIÊNCIA POLÍTICA E NA SOCIOLOGIA	25
2.1. A LIDERANÇA, A POLÍTICA E O PODER NA SOCIEDADE	25
2.2. LIDERANÇA E DOMINAÇÃO.....	33
2.2.1. A dominação carismática	35
2.2.2. A dominação tradicional	36
2.2.3. A dominação racional-legal	37
2.3. CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA POLÍTICA E DA SOCIOLOGIA	39
CAPÍTULO III – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E NA ADMINISTRAÇÃO ...	43
3.1. MARCOS DA PESQUISA EM LIDERANÇA.....	43
3.2. TEORIAS DE ENFOQUE INDIVIDUAL	45
3.3. TEORIAS DE ENFOQUE COMPORTAMENTAL	47
3.4. TEORIAS DE ENFOQUE SITUACIONAL	52
3.5. PERSPECTIVAS ATUAIS.....	55
3.6. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DA ADMINISTRAÇÃO	59
CAPÍTULO IV – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	63
4.1. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	63
4.2. O EFEITO ESCOLA	68
4.3. LIDERANÇA E DESEMPENHO ESCOLAR.....	72
4.4. TIPOLOGIAS DA LIDERANÇA ESCOLAR	75
4.5. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	81
CAPÍTULO V – PROPOSIÇÃO DE UM CONCEITO DE LIDERANÇA ESCOLAR	84
5.1. PADRÕES DE COMPETÊNCIA DOS DIRETORES DE ESCOLAS EM MINAS GERAIS	84
5.2. PROPOSIÇÃO DE CONCEITO E DIMENSÕES PARA A LIDERANÇA ESCOLAR	89
5.2.1. Dimensão Técnica	91
5.2.2. Dimensão Relacional	92
5.2.3. Dimensão Política	93
5.2.4. Dimensão Pedagógica	94
5.3. MATRIZ DE LIDERANÇA ESCOLAR	95
PARTE 2: VALIDAÇÃO DO CONCEITO PROPOSTO	98
CAPÍTULO VI – METODOLOGIAS.....	99
6.1. PERCURSO METODOLÓGICO	99
6.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
6.3. VALIDAÇÃO E CONSISTÊNCIA INTERNA DO MODELO PROPOSTO	104
6.3.1. Análise confirmatória dos dados	105
6.4. TEORIA DA RESPOSTA AO ÍTEM.....	106
6.5. REGRESSÃO LINEAR	107
6.6. CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS MODELOS.....	109
6.7. MODELO NULO	109

CAPÍTULO VII – CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO DE CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ESCALAS	111
7.1. PARTICIPANTES	111
7.2. ANÁLISE DE DIMENSIONALIDADE	113
7.3. ANÁLISE DOS FATORES	117
7.3.1. Fator 1: Comunicação.....	117
7.3.2. Fator 2: Foco na Aprendizagem	122
7.3.3. Fator 3: Práticas Administrativas	127
7.3.4. Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	130
7.4. PRODUÇÃO DE ESCORES DAS ESCALAS DE LIDERANÇA ESCOLAR	135
CAPÍTULO VIII: LIDERANÇA ESCOLAR E PROFICIÊNCIA	144
8.1. MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR SIMPLES	144
8.2. MODELOS DE REGRESSÃO MÚLTIPLA	149
PARTE 3: DISCUSSÕES E REFLEXÕES	1533
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

A partir do final do século passado observa-se, no cenário das políticas públicas educacionais, maior ênfase em ações voltadas à gestão escolar, seja em programas de capacitação e formação continuada ou em processos de certificação e seleção de diretores.

O Programa de Capacitação para Gestores Escolares, ProGestão, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, Consed, bem como o Programa Escola de Gestores da Educação Pública, integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, são exemplos de políticas públicas nacionais direcionadas à capacitação de gestores escolares. Quanto aos processos de certificação e seleção, o governo de Minas Gerais, por exemplo, por meio da Resolução SEE nº1812, de 22 de março de 2011, definiu os procedimentos e ações para a seleção de diretores e regulamentou as competências necessárias ao exercício do cargo (MINAS GERAIS, 2011) ¹. Em ambos os casos o objetivo é estimular o aumento do profissionalismo da função de diretor, no interior das redes e sistemas de ensino.

Em geral, tais programas, projetos e políticas públicas com foco nos gestores escolares apresentam alguns pontos em comum, dentre eles, a premissa de que a gestão escolar é capaz de impulsionar a melhoria do processo educativo e contribuir para a consolidação de um modelo de escola fixado em valores democráticos. Os gestores seriam, portanto, importantes atores para o incremento da qualidade do ensino, com promoção da equidade, bem como para o fortalecimento da cidadania e de pressupostos democráticos na sociedade; corolários da Gestão Escolar Democrática, princípio da educação brasileira expresso na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996).

Vista como elemento importante à garantia das condições necessárias à execução do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, a ação dos diretores, para além do formalismo organizacional do cargo de gestão, mas como lideran-

¹ Essa resolução estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Cf. <<http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/150415033.htm>>

ça de um processo compartilhado e baseado na coletividade, tem sido entendida, pelo menos na literatura internacional, como um fator relacionado aos resultados de desempenho dos alunos aferidos em testes de larga escala (LOUIS et al, 2010; BRANCH, HANUSHEK & RIVKIN 2013). Em geral, nos estudos sobre esse tema, a liderança do diretor, quando unida ao comprometimento do corpo docente com o aprendizado escolar, é uma característica presente nas escolas que agregam aprendizagem, independente das condições de origem dos alunos (SAMMONS, 1999; LEITHWOOD & DUKE, 1999; BROOKE & SOARES, 2008).

Embora na literatura internacional as pesquisas sobre liderança escolar apresentem um considerável número de publicações, no Brasil, ainda são escassos os trabalhos que tratam desse assunto e, mais escassos ainda, aqueles que apresentam algum conceito próprio para liderança escolar. No geral a liderança, a gestão e até a administração escolar são entendidas como fenômenos inter-relacionados, por vezes apresentados como sinônimos ou com poucas distinções entre si, insuficientes para demarcar contornos mais precisos sobre o assunto (DE RÉ, 2011).

Compreender o que vem a ser liderança escolar, no contexto de escolas da rede pública estadual mineira foi, portanto, a pergunta inicial que motivou a escolha do tema de pesquisa desta tese². Assim, com o objetivo de contribuir para o entendimento desse fenômeno, realizou-se uma pesquisa de base metodológica quantitativa que buscou investigar, na perspectiva de gestores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, o que vem a ser a liderança escolar.

Estruturalmente, o trabalho apresentado nesta tese se orienta em três partes.

De forma geral, a primeira parte, compreendida pelos Capítulos de I a V, apresenta um estudo analítico, de natureza bibliográfica, em três amplas áreas do conhecimento a fim de propor um conceito para liderança escolar. As conclusões da i) Ciência Política e Sociologia; ii) da Psicologia Organizacional e Administração, e;

² Tal escolha, entretanto, não se efetivou isenta de intencionalidade. Como tutor do Progestão no estado do Rio de Janeiro no período de 2002 a 2004, na participação em autoria de material pedagógico para o curso de formação de Gestores Escolares da Secretaria de Educação Básica, SEB, na Coordenação de Divulgação de Resultados de Avaliações em Larga Escala do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, CAEd/UFJF, no período de 2002 a 2011 e, atualmente, na Coordenação de Protótipos Educacionais do Instituto Unibanco, a linha de interesse, pessoal e profissional, bem como as atividades acadêmicas desenvolvidas pelo autor desta tese, têm se pautado em políticas públicas, programas e ações destinados à melhoria da educação com foco estratégico no aprimoramento da gestão e liderança escolar.

iii) da Sociologia da Educação formaram a base teórica para a elaboração de um conceito multidimensional de liderança escolar e de uma matriz de habilidades de liderança, elaborada com base em uma releitura de padrões de competências e de matrizes de habilidades de gestão escolar já existentes, em especial a proposta pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Na segunda parte desta tese, sob um estudo empírico, nos Capítulos do VI ao VIII, os construtos elaborados a partir da proposição do conceito de liderança escolar e sua matriz são testados, tendo por instrumento de pesquisa, um questionário *online* destinado aos diretores de todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. A terceira parte encerra o trabalho. Nela são apresentadas algumas discussões e reflexões sobre as questões e objetivos da pesquisa.

Detalhadamente, na primeira parte da tese no Capítulo 1, inicia-se a discussão com uma necessária diferenciação entre liderança e gestão, entendidas como conceitos distintos, ainda que intrinsecamente relacionados. O que se espera é apresentar a trilha pela qual irá se delinear o conceito de liderança escolar a ser proposto neste trabalho.

No Capítulo 2 o fenômeno da liderança é investigado sob o espectro da Sociologia e da Ciência Política. Ainda que os autores apresentados nesse capítulo não tenham a liderança como objeto de estudo, o que se pretende é extrair de seu pensamento os subsídios para a apresentação de uma possível Dimensão Política da Liderança, a partir das relações entre sujeito, Estado e sociedade.

No Capítulo 3 são apresentadas as contribuições da Psicologia Organizacional e da Administração. Nesse capítulo são debatidas as já consagradas teorias explicativas da liderança sob o enfoque individual, comportamental, situacional e as atuais perspectivas de estudo e pesquisa. Sob o enfoque organizacional, nesse capítulo, extrai-se o sentido da liderança como fenômeno de grupo ligado à eficiência dos processos de trabalho, no qual estão sujeitas forças de base relacional entre os indivíduos. A proposição de uma Dimensão Relacional da Liderança é a principal contribuição deste capítulo.

No Capítulo 4 são apresentados os principais conceitos sobre liderança escolar, debatidos na Sociologia da Educação, tendo por ponto de partida a questão da Gestão Escolar Democrática no Brasil, a discussão sobre o efeito escola e a eficácia escolar e suas possíveis relações com o modelo gerencial de educação. Bus-

ca-se, tendo por aporte a literatura internacional sobre o assunto, identificar a liderança como característica das escolas eficazes e, a partir daí, discorre-se sobre as principais concepções de liderança escolar. As dimensões, Pedagógica e Técnica da Liderança, apresentadas como principais contribuições da Sociologia da Educação ao entendimento do fenômeno, fecham esse capítulo.

O objetivo dos quatro primeiros capítulos é oferecer, com uma ampla exposição da liderança, os alicerces para a proposição de um conceito de liderança escolar no, sob quatro dimensões, a ser apresentado no Capítulo 5.

Assim, no Capítulo 5, último da primeira parte desta tese, propõe-se um conceito de liderança escolar caracterizado em quatro dimensões. As dimensões: Técnica, Relacional, Política e Pedagógica são tratadas nesse capítulo como o modelo teórico e conceitual da liderança escolar. A partir daí, tendo por aporte as responsabilidades dos gestores expressas em documentos oficiais, em especial a LDB e a Resolução nº 1812 da SEE/MG³, estrutura-se uma proposta de Matriz de Liderança Escolar, ponto de origem dos construtos do instrumento de investigação aplicado aos diretores de escolas públicas estaduais mineiras.

Na segunda parte da tese, no Capítulo 6, primeiro desta parte, apresenta-se o percurso metodológico do trabalho, em especial os procedimentos de coleta de dados, as técnicas de validação e consistência interna do modelo proposto e a análise confirmatória.

No capítulo 7, a partir das respostas dos participantes, são construídas e interpretadas as escalas. Cada um dos fatores elaborados com base nas respostas são, então, analisados, bem como produzidos os escores de liderança escolar.

No capítulo 8, como estudo complementar, são apresentadas algumas relações entre as dimensões de liderança escolar e a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da educação básica de Minas Gerais.

A terceira e última parte da tese, traz algumas considerações e ponderações sobre os resultados encontrados e perspectivas de estudos futuros.

³ Conferir: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), nos artigos 14 e 15, que concedem à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Resolução SEE/MG nº 1812, de 22 de março de 2011, que estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais (BRASIL, 1996; MINAS GERAIS, 2011).

Parte 1

PROPOSIÇÃO DE UM CONCEITO PARA LIDERANÇA ESCOLAR

CAPÍTULO I – GESTÃO E LIDERANÇA

Este capítulo abre a primeira parte da tese. Aqui será apresentado um breve debate sobre algumas possíveis distinções e confluências entre os conceitos de gestão e de liderança.

Ainda que o objetivo esteja longe de esgotar o tema, bem como oferecer uma definição finalística sobre o assunto, essa distinção inicial é necessária para a construção do entendimento da liderança que se pretende nesse trabalho, primeiramente em sua forma ampla e, em seguida, no enfoque específico da liderança escolar.

1.1. O que é liderança

Liderança é um termo polissêmico, comumente usado para descrever uma ampla variedade de situações. Dentre elas é possível citar, por exemplo, a capacidade ou poder de um indivíduo em influenciar os outros a se orientarem em direção a objetivos específicos, o exercício de poder e controle por alguém que ocupe uma posição de autoridade, ou a habilidade dos membros de uma organização de trabalhar em equipe para resolver problemas. No geral, os pesquisadores têm buscado entender a liderança em termos de traços individuais, processos de grupo, comportamentos sociais em resposta a situações específicas ou um instrumento para o alcance de objetivos. A falta de consenso quanto ao seu significado não diminui, no entanto, a importância deste assunto, nem o quanto tem crescido o seu interesse na área educacional.

Etimologicamente, a palavra *leadership* – liderança, na Língua Portuguesa – com o sentido que lhe atribuímos hoje, parece ter surgido apenas na primeira metade do século XIX, nos escritos ingleses sobre controle e influência política, substituindo a expressão “*arte de comandar*” (JESUÍNO, 1987). Liderança, nessa direção, apregoa a situação, capacidade ou fenômeno que alguém, em determinada circunstância, exerce sobre os outros, movendo-os na direção de objetivos comuns.

A etimologia do vocábulo líder, derivado do inglês *leader* – “aquele que comanda, que chefia, que conduz” – é bem mais antiga e parece ter surgido na Ingla-

terra por volta do ano de 1300 da era cristã. O significado de líder, em sua origem, denota a capacidade que alguém possui para exercer algum tipo de poder e influência sobre as pessoas a sua volta, uma definição bem próxima do que se entende, ainda hoje, por orientador ou guia (BASS & STOGDILL'S, 1985).

A problemática da liderança e do líder, entretanto, parece ser bem anterior ao sentido etimológico dos termos, remetendo-se à própria origem humana. Dentre os povos primitivos, por exemplo, no desejo de desfrutar de maior segurança e oferta de alimentos, a vida coletiva pareceu oferecer mais atrativos do que o isolamento. A organização dos grupos humanos e suas crescentes necessidades pode ter favorecido, assim, o surgimento de um lugar social de comando que fosse capaz de responder aos problemas coletivos e de personificar a vontade de todos. A própria noção de sociedade pode ser entendida na perspectiva de um acordo entre os membros de um grupo, pelo qual reconhecem a autoridade, igualmente sobre todos, de um conjunto de regras, de um regime político ou de um governante. Sobre esse aspecto, conforme é ressaltado nos capítulos adiante, há toda a teoria desenvolvida pelos pensadores contratualistas na Sociologia e Ciência Política que, embora não trate diretamente sobre a questão da liderança, muito oferece ao entendimento deste fenômeno para a configuração da sociedade, tendo por base as relações entre os sujeitos e destes com o Estado.

A partir do início do século XIX, no entanto, sob o olhar da ciência moderna, é que se veem os primeiros estudos sistematizados sobre o tema da liderança. Os trabalhos iniciais sobre o assunto entendiam a liderança como uma ação exercida por pessoas dotadas de características individuais inatas que as tornavam especiais. A capacidade de liderar estava, pois, destinada a uns poucos e grandes homens. Os posteriores avanços nas pesquisas, em especial na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho e na da Administração, permitiram um alargamento do entendimento da liderança aproximando-se do sentido de uma relação de influência ocorrida entre líderes e liderados, na qual as partes pretendem chegar a mudanças e resultados que espelham os propósitos coletivos. Liderança, em seu sentido mais atual para aqueles campos do conhecimento, tem sido entendida como um fenômeno de mobilização e articulação de pessoas com vistas ao atingimento de intenções coletivas (ROST & BARKER, 2000).

No mundo do trabalho, muito embora possam ser vistas como indissociáveis, as concepções de liderança e gestão têm assumido uma tendência que busca traçar algumas distinções. Na medida em que o ambiente organizacional, fonte maior das pesquisas nestes temas, foi-se tornando mais complexo, diversos teóricos começaram a frisar as diferenças entre gestão e liderança.

1.2. O que é gestão

A palavra portuguesa, gestão, em seu sentido original, advém do termo latino *gestio*, que expressa 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. Assim como liderança, gestão também possui significado polissêmico, remetendo a variadas interpretações. Sobre esses conceitos, alguns autores, inclusive, assumem que tanto um quanto o outro se justapõem, estão inter-relacionados ou podem ser tratados como sinônimos. A maioria, no entanto, estabelece diferenças entre o ato de gerir e o de liderar (YUKL, 2006). Essas diferenças, na maior parte das vezes, parecem apresentar uma abordagem de extremos, a qual dota a liderança de aspectos positivos, modernos e emancipadores, ao mesmo tempo em que impinge à gestão, um caráter mais tradicional e tecnicista.

Zaleznick (2005) foi um dos primeiros a enfatizar as possíveis diferenças entre gestão e liderança. Para este autor, a gestão envolveria o estabelecimento de planos e procedimentos detalhados para atingir os objetivos desejados, a alocação de recursos e a definição dos fluxos bem como o monitoramento de cada etapa do processo. A liderança, em outro sentido, lidaria com a perspectiva de mudança e inovação, motivação e inspiração, estabelecimento de direção para as pessoas, alinhamento e busca por objetivos compartilhados.

Na concepção empresarial, por exemplo, existe ainda uma forte tendência de distinção entre administração, gerência, gestão e liderança. Essa distinção tende a considerar o gerente uma pessoa com funções marcadamente administrativas, enquanto o gestor ou o líder corresponderia àquele que, em conformidade aos objetivos propostos, criaria um ambiente favorável às inovações e mudanças necessárias ao crescimento organizacional.

À medida que a investigação sobre liderança avançou e novas perspectivas foram acrescentadas, em especial após os resultados dos estudos Hawthorne, como será visto mais adiante nesta tese, o entendimento acerca das práticas de gestão e liderança torna-se mais complexo. A liderança, na evolução dos estudos organizacionais, tendeu-se a descolar do formalismo administrativo do cargo, ligado ao posto de trabalho de chefia e passou a incorporar atributos ligados à pessoa, ao seu comportamento, ou ao ambiente no qual ela está inserida.

Essa perspectiva abriu caminho para o entendimento da liderança como algo diverso da gestão. Ou seja, enquanto a gestão remete-se ao cargo formal, ao poder instituído de chefia, a liderança poderia, de fato, independer da hierarquia organizacional, podendo ser, inclusive, exercida por alguém que não ocupe, formalmente, um cargo de direção. Kouzes e Posner (1997) ao discorrer acerca dessa distinção informam que

Os gerentes [...] conseguem que outras pessoas façam, mas os líderes conseguem que outras pessoas desejem fazer. E o conseguem sendo, acima de tudo, acreditáveis. Essa é a base de toda a liderança. Eles estabelecem esta credibilidade por suas ações – desafiando, inspirando, capacitando, modelando e encorajando (KOUZES & POSNER, 1997, p.26).

Há, atualmente, certa tendência no entendimento do líder como o responsável moral pelo grupo e o gestor como o responsável pelo administrativo do grupo. Nessa mesma direção, Kotter (1990) acentua uma provável diferença entre administrar e liderar, propondo que a primeira respeita, estimula e promove o controle dos processos rotineiros, enquanto a segunda implica gerir a mudança organizacional. Para esse autor, a gestão é um conjunto de processos que asseguram o funcionamento da organização em um mundo estático. A liderança é o que criaria aqueles processos ou que os alteraria para aproveitar novas oportunidades, o que é imprescindível em um mundo em constante mudança. Hoje, as organizações, na visão de Kotter (idem), necessitariam mais de liderança, e menos de gestores.

O Quadro 1, a seguir, demonstra algumas das principais distinções entre gestão e liderança.

Quadro 1 – Principais distinções entre gestão e liderança

Gestão	Liderança
Foco na complexidade da organização	Foco nas mudanças organizacionais
Perspectiva de curto prazo	Perspectiva de longo prazo
Meios	Finalidades
Corrigir	Acertar
Controlar, dirigir	Motivar, inspirar, envolver
Reforço, punição	Valores, atitudes, objetivos, responsabilidades

Fonte: Adaptado de Santos (2007, p.28)

Segundo Santos (2007), a gestão se centra nos aspectos administrativos da organização, voltados à resolução de problemas imediatos, numa perspectiva a curto prazo, onde importa encontrar os meios que permitam responder às questões do tipo “*como?*” e “*quando?*”. O gestor, nesse sentido, procura realizar as tarefas sob sua responsabilidade da forma mais correta possível, para tanto, estabelece processos e fluxos de atividades e sistemas de controle operacional, que se baseiam, muitas vezes, em relações de poder com punições e recompensas. Por outro lado, o líder está centrado na inovação e no desenvolvimento da organização, definindo objetivos a longo prazo e atuações estratégicas. Busca respostas às questões do tipo “*o quê?*” e “*porquê?*”, com vistas a atuar corretamente e motivar, inspirar e envolver toda a comunidade com a qual trabalha. Para tanto, estabelece ações de partilha de poderes, objetivos e responsabilidades, e uma preocupação em alterar valores, atitudes e comportamentos. Em suma, os gestores preocupam-se com o controle, a execução e o comando, enquanto que os líderes centram-se mais na planificação estratégica, na definição de objetivos a longo prazo, na orientação, na inovação e na promoção de mudanças.

A diferenciação entre gestão e liderança, no entanto, é contestada por aqueles que compreendem que essa pretensa dualidade tem muito mais a ver com o desenvolvimento de uma visão romantizada, e heroica, da liderança do que com características organizacionais propriamente ditas. Mintzberg (2010), por exemplo, minimiza a distinção entre os termos, assegurando que a separação conceitual de gestão e liderança representa uma discussão vazia, uma vez que não há líder que não exerça a gestão, e a gestão é, de fato, a forma explícita da liderança organizacional.

Amorim e Perez (2010), nessa mesma via, ao criticarem as possíveis diferenças entre gestão e liderança, indicam que as distinções entre os conceitos têm

por origem um mascaramento das relações de poder, que sempre existiram entre empregados e empregadores, mas que, na atualidade, assumem ares pretensamente mais brandos, com vistas a atender às demandas crescentes por definições *politicamente corretas* no mundo corporativo. Essa postura, por exemplo, introduziu o uso, acrítico, da palavra *colaborador*, para designar o que já foi denominado de força de trabalho, de trabalhador, mão de obra ou de, simplesmente, *funcionário*.

Nas palavras dessas autoras:

Ao definir-se a liderança [...] não cabe mais a expressão dirigir, substituída pelo verbo influenciar. Nesse ponto, a idéia de poder se alija do exercício da liderança e o líder, presumivelmente, está liberado de seus jogos e disputas, livre para ser o guia visionário e generoso de seu grupo (AMORIM & PEREZ, 2010, p. 25).

Ainda que pese uma provável distinção entre os termos, os conceitos de gestão e liderança parecem não reunir consensos entre os autores. Para alguns, a liderança é um caso particular de gestão, outros defendem que a gestão é, ao contrário, um caso particular do processo de liderar, outros ainda apontam que tais conceitos podem ser utilizados à guisa de diferenciação, tendo em conta apenas o nível organizacional da análise.

1.3. Administração, gestão e liderança em contexto escolar

Os primeiros escritos teóricos sobre administração escolar no Brasil reportam-se à década de 1930. Nesse período, o cenário educacional e acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em resposta ao tradicionalismo educacional que não atendia mais aos propósitos de um país que iniciava seu processo de industrialização (DRABACH & MOUSQUER, 2009). À época, a administração escolar, na busca por maior racionalidade do campo educacional e acompanhada da ampliação da oferta de vagas no sistema educacional público, tomou para si o enfoque tecnocrático da Teoria Clássica da Administração⁴, admitindo-se a direta transposição de suas premissas para a área da educação. A gestão escolar carac-

⁴ Para mais sobre a Teoria Clássica da Administração conferir Maximiano (2009).

terizava-se, portanto, pela verticalização dos comandos e organogramas funcionais, tendo ao topo a figura do diretor como o técnico da burocracia estatal – e dela devendo-se ocupar de forma quase exclusiva – no território da escola.

Com o movimento da reabertura política e democrática no Brasil, aproximadamente cinco décadas adiante, vê-se o início de uma nova fase de elaborações teóricas na administração escolar. O enfoque tecnocrático, até então fortemente presente na gestão escolar, dá espaço ao debate de caráter político e pedagógico, em um ambiente que se pretende aberto às decisões compartilhadas, e com relativa autonomia gerencial. Essas passam a ser as principais diretrizes da gestão democrática do ensino público, expressas na Constituição de 1988⁵ e regulamentadas, quase dez anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. A LDB, como lei complementar criada para regulamentar e ordenar a educação brasileira, de fato, ampliou um modo de gestão escolar, baseado nos pressupostos de autonomia e maior participação popular, que vinha sendo debatido na área da educação desde o início da década de 1980.

A gestão democrática do ensino público, em contraponto ao tecnicismo da administração escolar, surge fortemente atrelada às expectativas sociais por transparência administrativa e participação no processo decisório das instituições públicas, anseios de uma sociedade recém-saída de um conturbado período de ditadura militar.

Para além das legítimas expectativas de maior democratização das instituições públicas, dois outros movimentos parecem também ter influenciado a gestão escolar, tornando mais complexo seu foco de atuação. São eles: a necessidade de maior eficiência do setor público e a responsabilização por resultados. Ou seja, de um lado, a busca pela excelência na administração pública, tendo por norte os preceitos de eficácia, eficiência e efetividade instituídos nas políticas governamentais, a partir da década de 1990, pelo chamado Modelo do Novo Gerenciamento Público⁶. De outro lado a ampla divulgação de indicadores educacionais, como por exemplo, os que medem o fluxo e o rendimento acadêmico, extraídos das informações dos sistemas de avaliação externa da educação instituídos em fins da década de 1990. Ambas as ações forneceram a base de sustentação ao discurso que apresenta a

⁵ Cap. III, Art. 206, Parágrafo VI. Cf. BRASIL, 1988.

⁶ Esse assunto será retomado no Cap. IV desta tese.

gestão escolar como o centro das necessárias mudanças ao nível das unidades escolares, voltadas ao incremento da qualidade e da equidade educacional. A gestão escolar, nesse sentido, passa a ser encarada como variável atrelada ao fortalecimento da democracia, à eficácia escolar e à qualidade educacional.

Na prática, as ações dos gestores de escolas públicas, no debate atual, têm sido balizadas por expectativas de maior grau de responsabilização por resultados de desempenho dos alunos, autonomia na formulação do projeto pedagógico, com efetiva participação da comunidade, e implementação de práticas capazes de impactar de forma significativa na redução das desigualdades sociais. Esse conjunto de expectativas têm forçado as esferas administrativas do poder público, em especial a partir das duas últimas décadas, a buscar maior profissionalização do cargo de gestor de escola o que, necessariamente, implica na identificação de quais deveriam ser as características, os perfis, as habilidades e as competências do dirigente escolar.

Nos documentos oficiais para a Certificação do Dirigente Escolar de Minas Gerais, cujo objetivo principal é credenciar servidores públicos ao exercício do cargo de Diretor de Escola, por exemplo, o papel desse profissional é garantir a gestão eficaz da organização escolar e exercer a liderança de modo a tornar a escola um instrumento de promoção da inclusão social (MINAS GERAIS, 2006). Do diretor espera-se que seja capaz de ajudar a transformar a escola em um espaço democrático de expressão da comunidade, gerir com eficiência os recursos da escola e obter bons índices educacionais, isto é, garantir que os alunos finalizem as etapas de escolaridade com suficiente aprendizado e na idade certa. Para isso é preciso, que o diretor assuma, de fato, o posto de liderança pedagógica dentro da escola:

A maioria dos diretores ainda tende a se ocupar com deveres administrativos e são poucos os que atuam como líderes na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, se o objetivo for a construção de uma comunidade de aprendizagem em que todos os alunos adquiram conhecimentos e as habilidades necessários, o papel do diretor como líder pedagógico é vital (MINAS GERAIS, 2006, pg 8).

Entende-se, com base naquele documento, que o diretor das escolas públicas estaduais mineiras deve ocupar, formal e reconhecidamente, o lugar de liderança da unidade escolar. Dito de outra forma, o gestor, em especial por sua atuação central no processo de formulação e execução coletiva do plano da escola, deve ser

o principal agente impulsionador de um ideal de escola democrática, focada nos resultados de aprendizagem e na redução das desigualdades. Sob sua liderança devem advir os processos de gestão desencadeadores de mudanças. A liderança, sob esse aspecto, se insere tal qual uma face da gestão escolar. No limite é a sua mais importante face, a que, de fato, impinge-lhe significado e sentido.

Seguindo por essa mesma via, considera-se que, apesar do termo *diretor* poder ser substituído por *gestor* sem prejuízos para o claro entendimento, haja vista a natureza ocupacional inerente a esses conceitos, não se pode dizer o mesmo entre *liderança escolar* e *gestão escolar*. De certo que a liderança é um fenômeno constituinte da gestão, mas o contrário pode não ser verdadeiro, o que torna a relação entre ambas, mais complexa do que se supõe à primeira vista. O gestor – ou o diretor – deve gerir a escola, o líder, obviamente também, mas a mais marcante diferença é que este último o fará sob a prerrogativa da necessidade de construção coletiva do projeto da escola e condução das pessoas, aos objetivos propostos, em consonância à missão da escola. Sob esse sentido, outros atores do ambiente escolar, que não representam a formalidade do cargo de diretor, também podem representar, eles próprios e em várias situações, diversas lideranças no território da escola, inclusive com o poder de influenciar na execução do que é proposto pelo próprio gestor.

Assim, como ponto de partida desta pesquisa, entende-se que a liderança escolar, em escolas públicas, se relaciona ao cotidiano das ações desenvolvidas pelos diretores, mas, que tais ações, pelo seu caráter de coletividade, podem sofrer influências advindas dos mais diversos sujeitos da escola. Essa afirmação abre caminho para a ideia de que, na escola, possivelmente existam diversas lideranças, das mais diferentes naturezas e que o diretor, por representar a institucionalidade do Estado objetivada no cargo de servidor público que ocupa, deve ser capaz de atuar como agente catalizador da força das lideranças no ambiente escolar.

Ao se considerar o caso das escolas públicas mineiras, nas quais os diretores passam por um processo misto de ingresso que leva em conta a certificação de competências e a eleição na comunidade⁷, a necessidade de espaços de diálogo, trabalho colaborativo, negociação e transparência nas ações, podem ser ainda mais relevantes. Portanto, a capacidade de fazer convergir as expectativas dos sujeitos da

⁷ O processo de seleção de diretores de escola em Minas Gerais será retomado no Cap. 5 desta tese.

escola em direção a ações coletivas, propostas pelo diretor, com base nas metas de melhoria da educação, redução das desigualdades e promoção da equidade é o que parece ser, pelo menos de início, uma característica distintiva da liderança escolar, em escolas públicas estaduais, que mereça ser investigada.

Nesse ponto algumas indagações tornam-se inevitáveis: dada a polissemia do termo liderança, como entendê-la em sua acepção substantiva? Quais dimensões podem caracteriza-la? De posse desse entendimento, é possível propor um conceito, em específico, para a liderança no contexto escolar?

Essas são algumas das questões que a primeira parte deste trabalho busca investigar e, por conseguinte, apresentar sua contribuição a partir do debate e análise da liderança, em seus aspectos mais gerais, tratados na Ciência Política e na Sociologia, na Psicologia e Administração e na Sociologia da Educação. A ideia desse percurso, nos capítulos a seguir, é construir um entendimento mais refinado sobre a liderança escolar, base para a proposição de um conceito, a ser debatido no Capítulo V, que será a chave para a elaboração das dimensões de liderança escolar discutidas nesta tese.

CAPÍTULO II – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA CIÊNCIA POLÍTICA E NA SOCIOLOGIA

Na literatura para o grande público, vastamente difundida em manuais sobre práticas de liderança nas organizações, há uma tendência à despolitização do debate sobre esse tema. Na maioria das vezes, a despolitização, se caracteriza tanto na ênfase à figura do líder, visto como um visionário, um indivíduo virtuoso, quanto na análise superficial acerca das relações de poder e influência que se estabelecem na conformação das situações de liderança no mundo do trabalho (AMORIM e PEREZ, 2010).

O estudo da liderança, pela via da Ciência Política e da Sociologia, apresentado neste capítulo, propõe, em contraponto, uma tentativa de colocar em debate a natureza política da liderança.

Ainda que os autores a seguir, efetivamente, não tenham feito menção direta à liderança como objeto de estudo, o que se pretende com essa exposição é construir uma possível dimensão política, estruturante da liderança escolar, que leve em conta as relações de poder e de influência no âmbito das relações na escola.

2.1. A liderança, a política e o poder na sociedade

Aristóteles, no século IV a.C., ao discorrer na obra *Política* sobre a origem da servidão natural que justifica as diferenças entre homens livres e escravos, parece antecipar a ideia, muito difundida no início do século passado, de que existiriam características inatas entre os homens que lhes dariam alguma espécie de poder e influência sobre os demais. Uma forma de liderança de origem natural, presente em apenas alguns homens. Para Aristóteles, “*todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para comandar, outros para obedecer*” (PESSANHA, 1987, p. 45).

A menção às características de diferenciação natural dos líderes também é debatida por Platão ao abordar, em *A República*, o quanto a sociedade deveria ser regida por homens capazes de lhe trazer paz, conhecimento e desenvolvimento.

Sob o prisma platônico, a aptidão moral e a ação racional são os principais requisitos de quem deve comandar uma sociedade, condições necessárias para que lhe seja concedida autoridade de dirigir o esforço coletivo. Esses atributos concedem poder e legitimidade de governo sobre a sociedade.

Em grande parte dos estados absolutistas, na Idade Média, o elemento de legitimação do poder do governante, mais do que seus atributos morais ou a ação racional, estava na sua origem divina. Caberia aos homens acatar todas as decisões do monarca supremo, já que questioná-las os transformaria não somente em inimigos públicos, mas também em inimigos de Deus. Para Jacques-Bénigne Bossuet, contemporâneo do rei Luiz XIV e um dos maiores defensores do absolutismo e do direito divino dos reis,

[...] todo o poder vem de Deus. Os governantes, pois, agem como ministros de Deus e seus representantes na Terra. Consequentemente, o trono real não é o trono de um homem, mas o trono do próprio Deus (BRAICK & MOTA 2005, p. 430).

Nicolau Maquiavel, de forma diferente, propõe na obra *O Príncipe*, uma cisão entre o direito divino e o direito terreno do monarca. Essa cisão instaura uma perspectiva pragmática da ação do poder do governante. Na perspectiva do direito terreno, o Estado deveria ser visto como um fim em si mesmo, e os dirigentes poderiam utilizar-se de todos os meios – considerados lícitos ou não – para garantir a conquista e a continuidade do seu reinado. Em Maquiavel o poder é percebido como necessário à manutenção do governo, que deve exercer suas funções tendo em vista o bem comum, para além dos dilemas éticos dos indivíduos. O ponto central desse raciocínio é que os regentes são obrigados, pelas circunstâncias, a agir de forma diferente do homem comum. A finalidade das ações do regente passaria a ser a manutenção da pátria e o bem geral da comunidade, de forma que uma atitude tomada por este, não poderia ser chamada de boa ou má. Para Maquiavel

[...] o príncipe não precisa ser piedoso, fiel, humano, íntegro e religioso, bastando que aparente possuir tais qualidades [...] um príncipe não pode observar todas as coisas a que são obrigados os homens considerados bons, sendo frequentemente forçado, para manter o governo, a agir contra a caridade, a fé, a humanidade, a religião [...] o príncipe não deve se desviar do bem, se possível, mas deve estar pronto para fazer o mal, se necessário (MAQUIAVEL, 1986, p.55).

O poder, nesse caso, é percebido como um recurso absolutamente necessário para a manutenção de um governo, ou para a aplicação de um projeto político, qualquer que ele o seja. Deste poder advém, pois, a força para fazer valer a vontade do governante nas decisões em que pese sua palavra.

Um bom rei, para Maquiavel, seria aquele que, com sabedoria, pudesse combinar a racionalidade com a imprevisibilidade, sem priorizar uma em detrimento da outra. Assim, dotado de amplos poderes, o *Príncipe* deveria ter o equilíbrio e o senso necessários à manutenção da ordem, mesmo que para isso tivesse que abdicar do controle dos pressupostos morais em prol de seus objetivos finais. Para Maquiavel, “*deve-se considerar não haver coisa mais difícil para cuidar, nem duvidosa a conseguir, nem mais perigosa de manejar, que se tornar chefe e introduzir novas ordens*” (MAQUIAVEL, 1986, p.35). Em termos práticos, a obra maior de Maquiavel, *O Príncipe*, muito contribuiu para a solução dos problemas de liderar uma nação, ao elencar um conjunto das ações que o governante deveria empreender para a sua permanência no trono ou para aumentar o seu poder (NIVALDO, 2004; BRAICK & MOTA 2005).

Alguns elementos importantes para a reflexão, sobre a liderança, podem ser extraídos do pensamento de Maquiavel, aqui exposto sem pretensões de esgotamento do assunto. Primeiro, a positividade do poder como recurso para realizar um feito, o que afasta o entendimento do poder somente pela sua expressão de tirania e opressão. Segundo, o poder se legitima – e se sustenta – quando exercido em prol do bem comum, e se assim for percebido. Terceiro, o poder é passível de contestação, podendo ser permanentemente ameaçado, obrigando aquele que o detém a consumir parte do seu tempo e energia para conservá-lo (AMORIM e PEREZ, 2010).

No entanto, para um entendimento ainda mais acurado sobre a base política da liderança, é necessária a incursão a outros pontos de vista.

No pensamento contratualista de Thomas Hobbes, o príncipe de Maquiavel, visto como um governante capaz de produzir uma situação de equilíbrio na socieda-

de, a partir de suas ponderações subjetivas, é colocado em uma posição menor. Em *O Leviatã*, no século XVII, Hobbes afirma que a sociedade civil deveria organizar-se politicamente em torno de um governo comum, por conta da necessidade de abandonar o seu estado de natureza. O governante representa algo maior e que existe além dos indivíduos tomados enquanto tais; representa, pois, o Estado (HOBBS, 1999). Embora defensor da monarquia, o pensamento político hobbesiano tem seu cerne na figura do Leviatã, ou seja, do próprio Estado, visto nessa concepção como regulador e punitivo, capaz de garantir a segurança dos indivíduos. Hobbes parece apontar para a noção de governo em sua forma substantiva, ou seja, ainda que para o exercício do governo seja necessária a existência de alguém que ocupe esse papel, a liderança que tal posto representa é essencialmente política e deve, portanto, ser impessoal – a figura representativa do governante precede a pessoa física que ocupa o trono.

Os conceitos elaborados por Hobbes impulsionaram o desenvolvimento da filosofia política moderna, a qual Rousseau, Locke e Kant, deram prosseguimento – e modificaram – ao criar um panorama social no qual as questões do Estado, do direito e da soberania acoplaram-se à noção do indivíduo. A ideia de pessoalidade do líder, de certa forma, permanece desvinculada da posição de poder ocupada por ele. Os contratualistas, partindo de Hobbes e passando por Rousseau e Locke, mantiveram no contrato a centralidade de seu pensamento político, e não na figura pessoal do governante e suas características específicas, embora reconhecessem o papel que um grande líder pudesse exercer na condução das questões políticas e sociais. É em Hegel que a pessoalidade do governante, como um líder cujos atributos pessoais são de forte relevância, parece tomar forma.

Para Hegel (2003), ao observar a realidade (manifestação das ideias, mesmo que de forma imperfeita), os indivíduos são capazes de perceber o que está além dela, compreendendo o sentido do mundo. Os povos e alguns indivíduos, em específico, incorporam a razão da história. A ideia de grandes personagens da história, nesse sentido, está vinculada a um projeto maior, ao caminho da história. O indivíduo só se torna um grande governante, tal qual Napoleão que exerceu forte centralidade no pensamento de Hegel, se compreende e materializa o sentido da história. A face personalíssima da liderança parece, portanto, ganhar força com a afirmação de Hegel de que alguns homens teriam a capacidade de apreender a realidade

de sua época com maior intensidade que outros, tornando-se naturalmente líderes de seu tempo. Para Hegel, cada época produziria o seu líder e os grandes líderes seriam também “*grandes homens porque souberam querer e realizaram algo de grande; não uma simples fantasia ou mera intenção, mas aquilo que era adequado e de acordo com as necessidades da época*” (SILVA, 2009, p. 18).

Contudo, em Hegel (2003), mesmo com o reconhecimento de que grandes personalidades fossem capazes de entender e incorporar a razão que progride na história, a personagem central em sua obra continua sendo a própria razão e seu desenvolvimento. Ou seja, a compreensão hegeliana da história é impessoal, nela o agente principal é a própria razão, que caminha para seu aprimoramento. Mesmo que Hegel reconheça as grandes personagens da história, o enfoque hegeliano é distante da personalidade do governante, em termos de atributos e características especiais. O líder parece, na acepção de Hegel, ser um instrumento que serve à razão e que é capaz de edificar o Estado. Hegel não desconhece o indivíduo ou a sociedade civil, mas os subordina ao Estado. Sem o Estado, os indivíduos são incapazes de se desenvolverem plenamente. O poder do governante, parece se originar, portanto, no plano político da razão, sustentado pela força do Estado.

A dialética hegeliana, muito influente em seu tempo, também foi impactante para o desenvolvimento da obra de Karl Marx. Cabe ressaltar que, assim como Hegel, Marx não abordou a temática da liderança em sua obra. O recorte de Marx que interessa neste trabalho é, em especial, suas considerações acerca da classe trabalhadora como agente de mudanças da sociedade, um *corpus* de liderança cuja integralidade se encontra ainda mais distante do aspecto pessoal que um líder único pode obter.

Enquanto Hegel havia dado um passo além do idealismo kantiano, mas se mantinha, em alguma medida, vinculado a ele, Marx irá criticar a prevalência do Estado diante da sociedade civil, propondo o inverso (MARX, 2005). É a vida prática, material, que gera as mudanças que irão operar na esfera conceitual, ideal, ou seja, um processo contrário ao que havia sido descrito por Hegel. Essa mudança epistemológica gera uma série de consequências para a teoria que Marx irá desenvolver, acerca da queda do capitalismo.

Marx desenvolveu sua investigação da economia como peça chave para a compreensão de toda a organização da sociedade (concepções de infraestrutura e

superestrutura). Assim, o elemento econômico seria a base sobre a qual todos os outros elementos sociais, como a religião, a arte, o direito e a política, se estruturariam⁸.

Para Marx (MARX, 2007), o próprio sistema capitalista seria seu algoz, visto que geraria crises tão fortes que sua estrutura iria ruir. Os trabalhadores, então alienados, tomariam consciência de sua situação de vida, e percebendo que compartilhavam da mesma situação com outros trabalhadores, se organizariam enquanto classe social (de classe *em si* para classe *para si*). No entanto, como esse processo de tomada de consciência poderia acontecer, de fato, é um ponto obscuro na obra marxiana. Tomando a classe operária como a classe revolucionária de seu tempo, por meio da qual o capitalismo seria substituído por um modo de organização social sem desigualdades, Marx não esclareceu como tal classe assumiria seu papel histórico. O fato é que Marx a tratava como um ser coletivo, portanto, enquanto classe, dando pouca ênfase para aspectos individuais que pudessem ser interpretados como expressão de algum tipo de liderança.

Enquanto Hegel valorizava o progresso da razão no decorrer da história, que poderia ser incorporada por algum indivíduo especialmente dotado, Marx vê na classe trabalhadora o elemento modificador da realidade social. Marx não enfoca na caracterização de um líder, que levaria os trabalhadores à sua organização e à posterior revolução. Em Marx, a própria classe dos trabalhadores deveria ser o *líder* de uma revolução sem sujeitos específicos. A revolução era uma contingência, que ocorreria de qualquer maneira, pelas próprias condições da sociedade capitalista.

A leitura de Marx, nesse ponto, sugere uma espécie de mudança operada na compreensão dos indivíduos acerca de suas próprias condições, que ocorre de forma “natural”, oriunda de sua própria noção de vida e de trabalho. Os trabalhadores, todos, tomariam consciência e entenderiam sua função histórica, mesmo que não fossem conduzidos por algum líder. O tema da liderança, ainda que não tenha sido abordado diretamente por Marx, aparece na tradição marxista, principalmente, pelas mãos de Gramsci.

⁸ Vale notar que há divergências quanto a esta interpretação, tida por muitos críticos como mecanicista. Os primeiros escritos de Marx e a interpretação de Lukács (1989), importante marxista húngaro, sugerem uma leitura menos mecânica e absoluta do condicionamento entre a infraestrutura e a superestrutura.

Gramsci (1992, 2004) apresenta uma leitura crítica sobre *O Príncipe*, de Maquiavel, à luz da realidade politicamente complexa em que vivia a Itália no início do século XX. Para este autor, o desafio maior estava na elaboração de uma vontade coletiva que pudesse dar conta de organizar a massa de trabalhadores em torno de um objetivo comum. Gramsci (idem) acaba por definir o príncipe moderno não mais como um indivíduo, mas como uma organização coletiva que se concretiza no partido político. É o partido, portanto, que deve se apresentar como o organizador da vontade coletiva.

A sociedade, na perspectiva desse autor, possui um direcionamento intelectual e moral, que é sua hegemonia característica. O poder das classes dominantes, em Gramsci, não reside simplesmente no controle dos aparatos repressivos do Estado. Se assim o fosse, tal poder seria relativamente fácil de derrocar, bastando ser atacado por uma força armada equivalente ou superior. Pelo contrário, o poder é garantido pela hegemonia cultural que as classes dominantes exercem sobre as dominadas, por meio do controle do sistema educacional, das instituições religiosas e dos meios de comunicação. Isso significa que as pessoas pensam, agem e se comportam de acordo com tal hegemonia vigente e que a ideologia funcionaria, ao contrário do sentido que lhe é atribuído por Marx, como um conjunto de ideias que podem ser usadas para rompê-la.

Além disso, não basta que uma classe seja dominante, pela força; é preciso que ela seja dirigente, que ela lidere. A vontade coletiva, portanto, não se constrói a partir de decretos ou leis, de forma impositiva, mas emerge da realidade concreta impulsionada por um processo educativo, que deve levar à superação do individualismo em favor da construção do coletivo organizado (DRABACH, 2012). A direção intelectual, e moral, dessa coletividade, se exerce por meio de uma série de aparatos da sociedade civil, tais como, as escolas, as igrejas, as organizações, a imprensa, entre outros, e é organizada por intelectuais capazes de construir e manter a hegemonia. A ideia de intelectual em Gramsci, entretanto, não está vinculada à de erudição. Enquanto o erudito apenas reproduz o mundo, há outro tipo de intelectual, o intelectual orgânico, capaz de preparar e organizar as pessoas para a função revolucionária. O intelectual orgânico organiza as massas e deve conquistar a hegemonia, pois não basta simplesmente reproduzir a cultura dominante, é preciso produzi-la. Se as massas precisam ser convencidas, portanto, a capacidade das lideranças

se revela. Nesse ponto, Gramsci parece ter reunido a tradição da importância focal dos governantes sobre o povo, característica dos autores italianos, com as preocupações trazidas pelo marxismo. A função primordial do partido, para Gramsci (2004), está em sua possibilidade de efetivar a formação dos sujeitos em direção a aquisição de uma consciência crítica e emancipadora, capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Nessa visão, a construção da vontade coletiva se dá por meio de um longo processo formativo. A consolidação da democracia, portanto, demanda a vivência de experiências democráticas no interior das instituições, dentre elas as instituições escolares. Esse ponto abre caminhos para o entendimento do quanto a liderança escolar, em sua perspectiva política, pode contribuir para a consolidação de espaços e práticas institucionais que consolidem, nas unidades escolares, as experiências democráticas.

As contribuições filosóficas e da Ciência Política, tratadas até aqui, apresentam uma perspectiva de construção política da ideia de liderança, com base nas relações de poder estabelecidas na sociedade. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma tentativa de relacionar, de forma sintética, a partir dos conceitos tratados, a figura do líder, a expressão da liderança e suas relações de poder no âmbito político da sociedade.

Quadro 2 – Líder e Liderança: Perspectivas, Imagens e Representações na Filosofia e na Ciência Política.

Autor	Perspectivas da liderança	Imagem do líder	Representações de poder do líder
Platão	Moral e Racional	Rei-filósofo	A aptidão moral e a ação racional são os principais requisitos do Rei, condições necessárias para que lhe seja concedida autoridade para influenciar e poder para comandar.
Maquiavel	Prática e pessoal	Príncipe	As ações de governo devem ser pautadas pela busca da manutenção do poder do dirigente, mesmo que para isso seja necessário abdicar do controle dos pressupostos morais, em prol dos objetivos finais.
Hobbes	Política, estatal e impessoal	Estado	A sociedade deve se organizar em torno de uma liderança comum para abandonar o seu estado de natureza. O governante, no entanto, representa algo maior e que o precede, ou seja, o Estado. O Estado é, pois, o poder máximo da sociedade.
Hegel	Racional, histórica e pessoal	Governante	O governante representa o progresso da razão no decorrer da história e pode ser incorporado por algum indivíduo que só se torna um grande líder, entretanto, se for capaz de compreender e materializar o sentido da história. Assim, esse líder, seria capaz de influenciar os homens e mudar os rumos da própria sociedade.
Marx	Coletiva, histórica e impessoal.	Classe Proletária	O líder inexistente enquanto representação pessoal e a classe trabalhadora, em si, é a origem de um poder revolucionário sem sujeitos específicos e cujo objetivo é a modificação da realidade social.
Gramsci	Partidária	Partido Político	Existe uma forte necessidade de liderança para a classe trabalhadora, que deve ser expressa pelo partido político por meio dos intelectuais orgânicos, influenciadores sociais que se apresentam como sendo capazes de organizar as pessoas e formá-las para a transformação social.

Fonte: o próprio autor.

É na Sociologia, no entanto, principalmente à luz das concepções de Max Weber, apresentadas a seguir, que a questão da liderança, e sua relação com a dominação, ganha novos e substanciais contornos.

2.2. Liderança e dominação

Diferentemente de Marx – que apontava os indivíduos como determinados socialmente por sua condição de classe – para Weber o peso da sociedade é atuado diante do indivíduo, o que abre espaço para o estudo do sentido que estes últimos

dão a suas ações na sociedade⁹ (GIDDENS, 2005). Ao se concentrar nas interações sociais, Weber percebe que as relações de poder e influência são elementos constituintes de toda dinâmica social. Essas relações de poder se manifestam na forma de dominação de alguns indivíduos sobre outros, aspecto presente em Marx e em todo o marxismo, mas de distintas formas. A dominação é percebida como um elemento fundamental para a manutenção da ordem social, pois em toda relação há, em alguma medida, complexos processos de dominação, o que assegura determinada organização na coletividade social. Dominação é poder, e por poder Weber entende “*toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessas legitimidades*” (WEBER, 1999, p.33).

No entanto, a dominação, tomada como uma forma especial de poder, não deve ser entendida como algo predatório sempre, o que levaria a um alto grau de desconfiança social. Na verdade, Weber se interessa pela dominação legítima, ou seja, por aquele tipo de dominação exercida com o consentimento das pessoas. Weber entende as relações de poder como intersubjetivas: todo indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de poder. É claro que ser mais sujeito do que objeto de poder depende de uma série de fatores, como o *status*, o carisma, e outras características dos indivíduos e dos grupos sociais. Embora Weber tenha se debruçado sobre as interações sociais dos indivíduos, ele não desconhece o peso dos grupos e estratos sobre as ações dos indivíduos, em tese, todos exercem poder, em maior ou menor medida, e são alvos de ações de poder. O interesse pela dominação legítima vem da compreensão weberiana de que o poder mais eficaz é o legítimo. Quando se aceita o poder que é exercido, mais eficaz ele se torna. Além disso, vale notar que, por estar presente e disperso em todas as interações sociais, o poder é a forma típica do agir social.

Mas afinal, o que faz legítima uma forma de dominação? De acordo com Weber, para que a dominação seja legítima são necessários o interesse e a vontade

⁹ O embate entre a sociedade e o indivíduo, que pode ser traduzido pelo embate entre a conformação normativa da sociedade e a liberdade individual de agir, é um dilema nodal para as Ciências Sociais. Muitos se posicionaram do lado da sociedade, percebendo-a como determinante do comportamento do indivíduo, reduzido a um reprodutor das normas sociais (Marx e Durkheim estão localizados nesse registro). Outros como Weber, em alguma medida, e os interacionistas simbólicos, se posicionam ao lado do indivíduo, percebendo-o como agente ativo de suas ações no mundo. Há aqueles que tentam, ainda, realizar uma aproximação entre os dois pólos, como Giddens (GIDDENS, 2005).

na obediência, por parte daqueles que são objetos de poder (idem). À observância desses requisitos, Weber dá o nome de princípio de legitimidade. Tal princípio permite que todo exercício de poder perdure no tempo e que as ordens emitidas sejam obedecidas e percebidas como válidas. É pela dominação, que obedece a algum princípio de legitimidade, que Weber se interessa, pois, se trata do tipo de dominação mais eficaz, com efeitos temporais prolongados. Weber ressalta ainda que toda forma de dominação apresenta uma estrutura mínima, composta por três elementos: os agentes dominantes, representantes da autoridade; os agentes dominados, destinatários dos comandos emitidos pela autoridade e o quadro administrativo, responsável pela execução dos comandos dos dominantes para os dominados.

Analiticamente, Weber concebeu um esquema com três formas puras de exercício regular da dominação.

As formas puras se referem aos tipos ideais¹⁰, constructos teóricos e abstratos que auxiliam na compreensão da realidade social. São três formas por meio das quais a crença na legitimidade do poder perdura: dominação carismática, dominação tradicional e dominação racional-legal.

2.2.1. A dominação carismática

A dominação carismática tem como personificações típicas o herói, o profeta, o líder tribal, o demagogo, o revolucionário, entre outros. Ela se baseia nas características pessoais dos indivíduos, em seus talentos, percebidos, muitas vezes como místicos, excepcionais ou sobrenaturais, capazes de exercer influência e dominação sobre os seus seguidores. Weber define a dominação carismática como aquela “*baseada na veneração extra-cotidiana da santidade, do poder heróico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas*” (WEBER, 1999, p. 141). Trata-se de uma dominação baseada, portanto, em aspectos individu-

¹⁰ Tipo ideal é um recurso metodológico do qual se vale o cientista para, na tentativa de manter a objetividade e uma neutralidade axiológica, compreender fenômenos sociais complexos. É um recurso abstrato, que não pode ser encontrado na realidade em seu estado puro. O tipo ideal condensa, unilateralmente, características mais ou menos generalizáveis a fim de apresentar um tipo analítico que não existe na realidade e seja capaz de perdurar no tempo. De acordo com Florestan Fernandes (1974), ele molda um comportamento humano artificial, que ajuda a controlar os dados e interpretá-los.

ais, pois o carisma não pode ser transmitido a quem não o detém. Regra geral, o líder carismático traz em si a possibilidade de ações revolucionárias, que rompam com as regras estabelecidas (como o faz os profetas), pois ele é capaz de influenciar as pessoas a agirem e a pensarem de maneiras diferentes, arrastando atrás de si uma legião de seguidores. Como o carisma é algo pessoal, oriundo de atributos pessoais considerados excepcionais, a dominação carismática se funda na confiança que o líder passa para seus comandados.

Vale ressaltar que a adesão e o cumprimento dos mandamentos emitidos pelo líder carismático são proporcionais à percepção, por parte do grupo, da excepcionalidade de seus atributos. Como a dominação carismática é organizada desta forma, ela só pode perdurar enquanto o líder for capaz de manter a crença de seus seguidores em seus atributos fantásticos. Com isso, essa dominação depende da prova para manter sua eficácia. Além disso, essas provações são acompanhadas, regra geral antecedidas, de um discurso profético, promissor e heroico, que garante a entrega dos discípulos. Sendo assim, a dominação carismática encontra seu fundamento revolucionário no fato de questionar o *status quo*, de propor o novo em substituição ao tradicional, para estabelecer, então, uma nova tradição.

Baseada em comportamentos revolucionários que combatem a tradição, a grande questão da dominação carismática é que, com o tempo e na busca por estabilizar-se, corre o risco de ter que se tradicionalizar. O carisma acaba por tentar institucionalizar-se a fim de perpetuar-se.

2.2.2. A dominação tradicional

Por basear-se na legitimação pela via da tradição, a dominação tradicional tem relação direta com o fator temporal. É o tempo que permite a consolidação das regras, normas, valores e comportamentos taxados como os que devem ser seguidos. Segundo Weber, a dominação tradicional tem lugar quando “*sua legitimidade repousa na crença na santidade de ordens e poderes senhoriais tradicionais (‘existentes desde sempre’)*” (WEBER, 1999, p.148). A investidura no poder é de longa duração, se apresentando como algo que sempre existiu, ou seja, embora a tradição tenha sido construída em algum momento da história, ela se naturaliza, parecendo

algo inquestionável e pertencente à natureza das coisas. O costume define quem exerce o poder e garante a sua legitimidade. Aqui, os súditos não obedecem às normas impostas única e exclusivamente pela vontade do líder, como ocorre na dominação carismática, mas obedecem ao costume, ou seja, a dominação se desloca da figura do líder para o costume estabelecido. De fato, pode ocorrer de, na prática, as ordens emanarem da vontade pessoal do líder, mas, mesmo nesse caso, a legitimidade vem da tradição e não do carisma. A dominação tradicional possui uma estrutura burocrática baseada em técnicas e procedimentos arraigados e de longa duração, e se reforça na interpretação de mandamentos sacralizados, como textos religiosos ou dogmas jurídicos estabelecidos, daí a ideia de naturalização. O líder tradicional se apresenta como legítimo devido à percepção, por parte dos liderados, de que não poderia ser de outra forma, já que *sempre foi assim*, ou, nas palavras de Weber, o que reforça o poder do líder é uma permanente “*crença no eterno ontem*” (WEBER, 1999).

Ponto interessante na dominação tradicional é que ela impõe limites às ações do líder. Como sua liderança se funda no costume e na tradição, esse mesmo costume é um elemento limitador da vontade do líder. O costume, como centro da dominação tradicional, funciona como uma espécie de barreira para que o líder aja segundo sua própria vontade. O rompimento com os hábitos estabelecidos faz com que os súditos exerçam resistência à liderança tradicional.

2.2.3. A dominação racional-legal

A dominação racional-legal, ou simplesmente legal, se funda “*na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação*” (WEBER, 1999, p.141). A obediência, neste tipo de dominação, não decorre nem dos atributos excepcionais, de caráter pessoal e intransferível de um líder, como na dominação carismática, nem da força que o costume exerce, com seu caráter naturalizante, sobre os comandados e sobre o próprio líder, como na dominação tradicional. A dominação legal se abriga sob a observância de preceitos jurídicos, da norma jurídica instituída. A obediência está relacionada à regra impessoal e abstrata, pelo menos teoricamente, produzida

por procedimentos estabelecidos como legítimos. O atributo de racional vem da ideia de que a obediência será fundada em preceitos que passam por critérios de legitimidade previamente estabelecidos.

A figura do líder adquire, aqui, um sentido diferente. A norma, legalmente estabelecida, é que se torna o cerne em torno do qual a dominação se legitima, princípio da legalidade. A hierarquia estabelecida no sistema organizacional também se estrutura de acordo com as previsões normativas, e ocorrem de acordo com a divisão das funções. Tanto o superior na estrutura hierárquica quanto o subordinado devem obedecer aos preceitos estabelecidos na norma. *Subordinados*, e não seguidores, discípulos ou súditos. Todos ganham o *status* de cidadãos, possuidores de direitos e de deveres. Nota-se que a forma típica de dominação racional-legal é a burocracia moderna: dominação normativa e impessoal, estrutura hierárquica, distribuição de cargos e funções, registros de atos, controle dos atos e do tempo, entre outras características.

A impessoalidade é um elemento distintivo da dominação racional-legal, que a diferencia das formas de dominação carismática e tradicional. Nestas duas últimas formas de dominação, a figura pessoal do líder é importante para a manutenção da legitimidade do exercício da liderança. Na dominação carismática, o líder extrai a legitimidade da liderança de suas próprias características pessoais, intransferíveis. Na dominação tradicional, por sua vez, embora o cerne do poder gire em torno da tradição e do costume, estes podem se personificar na figura de alguém, ou de uma família, por exemplo. Já na dominação racional-legal isso não ocorre. A pessoalidade é substituída pela impessoalidade característica do preceito normativo. É o imperativo abstrato, contido na norma, que fundamenta a legitimidade do poder, consolidando os estatutos e sendo dirigido a todos.

Outro ponto importante a ser destacado, e que singulariza a dominação racional-legal, é a “substituibilidade” das normas que regulam os comportamentos. Ao contrário do que ocorre com a dominação tradicional, na qual a mudança dos preceitos é vista como problemática e comprometedora da própria ordem estabelecida, na dominação racional-legal os preceitos reguladores da relação mando-obediência podem ser alterados, desde que se observem as normas instituídas para que essas mudanças se realizem. Ou seja, os preceitos reguladores podem ser alterados sem que isso comprometa a legitimidade do tipo de dominação em questão.

Se a legitimidade do poder carismático encontra limites na própria duração do carisma do líder, e a legitimidade do poder tradicional encontra limites na própria tradição, a legitimidade do poder racional-legal encontra seu limite na norma estabelecida. O direito de mando e o dever de obediência se constituem como atributos normativos e com caráter temporário, ou seja, as posições de mando e de obediência são determinadas pela norma e por ela podem ser alteradas. É a norma que estabelece as competências, que são objetivadas, do exercício da autoridade (WEBER, 1999). Nas dominações de tipo carismático e de tipo tradicional, há, em maior ou em menor grau, algum nível de arbitrariedade em relação às decisões tomadas pelo líder (menor grau para a dominação tradicional, maior grau para a dominação carismática). Na dominação legal, a arbitrariedade é reduzida ao máximo e, quando permitida, o é por própria previsão da norma, e dentro de limites objetivamente estabelecidos. A racionalidade que caracteriza este tipo de dominação pode ser percebida em uma série de características encontradas na burocracia moderna, como a divisão funcional dos órgãos, a fixação de critérios técnicos, a continuidade do serviço, entre outras.

Vale ressaltar, mais uma vez, que estas três formas de dominação são formas típicas ideais, ou seja, são constructos abstratos que fornecem instrumentos os quais podem ajudar a compreender a realidade, em especial, podem ser úteis ao entendimento da liderança.

2.3. Contribuições da Ciência Política e da Sociologia

O debate sobre o poder na Ciência Política e na Sociologia, travado na arena das instituições sociais, fornece algumas importantes pistas para a elaboração de uma possível dimensão estruturante da liderança em contexto escolar. Nessa direção, as principais contribuições que as áreas da Ciência Política e da Sociologia oferecem, aqui brevemente expostas, residem na possibilidade de uma análise qualificada do poder, da influência e da dominação, a partir das relações estabelecidas entre os agentes políticos.

Ou seja, haja vista a natureza política da sociedade e considerando o poder como uma possível característica constitutiva da liderança, torna-se conveniente investigar as ligações entre a primeira e o segundo, sob a lógica das relações estabe-

lecionadas entre os sujeitos, a sociedade e o Estado. Neste debate interessou, portanto, a forma como o Estado e suas estruturas, a legitimidade dos governantes e as concepções de poder são entendidas, por exemplo, à luz do pragmatismo de Maquiavel, do contrato social de Hobbes, da luta de classes em Marx, da hegemonia da classe dominante tratada em Gramsci ou da lógica dos processos de legitimação da dominação, de Weber. Mesmo que esses autores não tenham se debruçado diretamente sobre o tema da liderança, as discussões que trazem importam no sentido de traçar alguns caminhos à compreensão desse tema em sua acepção política.

As relações de poder apresentadas em suas teorias, fundadas geralmente no Direito seriam, pois, responsáveis pela garantia da unidade política de uma determinada sociedade, na qual se estabeleceria uma espécie de *contrato* representado por algum tipo de liderança. Pelo cumprimento das obrigações legais previstas é que se veriam garantidas a paz e a segurança entre os indivíduos. A política se estabeleceria pela via do consenso, sob a prerrogativa de legitimidade do poder emanado das lideranças, com a finalidade de realização de bens comuns. No contexto próprio da modernidade, aqui exposto em linhas gerais, a noção de cidadania passou a constituir referência para a sustentação da sociedade, o que abriu caminhos para o fortalecimento do sentido político das instituições escolares.

O entendimento da função educacional, sob o caráter político que assumiu, por sua vez, tem passado pela discussão de uma dupla possibilidade da escola: ou a reprodução da cultura dominante, ou a promoção de reformas na sociedade pela via da autonomia dos indivíduos. A natureza política da escola parece girar em torno da manutenção ou superação da ordem vigente, definida pelas relações políticas que a determinam.

De maneira geral, na Pedagogia moderna, crê-se na possibilidade de transformação da sociedade pela garantia do acesso dos indivíduos à escola, com a consequente socialização do conhecimento científico historicamente acumulado. A função política da educação na sociedade, principalmente pela ótica marxista, deve-se exercer por meio da garantia da posse destes saberes pelas classes menos favorecidas, com o intuito de promover reformas sociais, considerando que o acesso ao conhecimento é fator de libertação política.

Essas considerações, em certa medida, abrem caminho para a proposição de uma dimensão política da liderança em contexto escolar.

Como ponto de partida, de maneira geral, é preciso reconhecer que as relações de poder, historicamente construídas e culturalmente difundidas, são parte integrante das hierarquias sociais, sendo, portanto, características próprias da ação de liderar. Em certa medida, o exercício da liderança se dá sob a prerrogativa de poder que se estabelece no centro do jogo entre os líderes e os liderados. Nesse aspecto, assim como nas demais instituições sociais, é de se esperar que, também nas escolas, a liderança se efetive no bojo de um processo que lida diretamente com as relações de poder ali instituídas.

Nas escolas, a dimensão política da liderança pressupõe, por exemplo, que os gestores escolares sejam os responsáveis por coordenar, em um espaço de participação conjunta, o planejamento – e a execução – das ações pedagógicas e curriculares de todos os envolvidos no ato educativo. O diálogo, o debate, a construção coletiva e o compartilhamento da missão e objetivos, devem ser marcas essenciais de todo o trabalho. As características de realização desses processos escolares, no entanto, podem estar sujeitas ao tipo de poder que os gestores estabelecem com a comunidade escolar. Estima-se que esse poder de liderar a escola será tanto mais positivo, no sentido de ser agregador e produtivo, ou tanto menos positivo, quanto mais a comunidade escolar considerar legítima a liderança exercida pelo gestor.

O espaço institucional da liderança escolar, nesse aspecto, parece se construir sob um processo político que se configura nas relações de poder entre os sujeitos da escola. Souza (2012) aponta algumas pistas, acerca da dimensão política da liderança escolar, ao afirmar que a coordenação da política da escola é, ela mesma, o objeto da gestão escolar:

[...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar (SOUZA, 2012 p.160).

Há ainda outro ponto a se considerar. Para a comunidade escolar o gestor é, em certa medida, tanto um representante do Estado quanto deve ser capaz de representar, para o próprio Estado, os interesses dessa comunidade. Essa aparente contradição entre, de um lado, ser o preposto da racionalidade legal e burocrática do

Estado e, de outro lado, atender às demandas e expectativas da comunidade, se estabelece no terreno das relações pessoais e das costuras políticas construídas entre os diferentes sujeitos no espaço institucional da escola. Essas relações, pelo mimetismo ao pleito eleitoral, podem ganhar um peso ainda maior ao se considerar os sistemas educacionais brasileiros nos quais os diretores são eleitos, como é o caso de Minas Gerais. Nesse sentido, o poder de exercício da liderança na escola pode, inclusive, variar em intensidade a partir da qualidade das relações estabelecidas, das alianças e pactos firmados, dos interesses comuns, bem como do carisma do diretor, da tradição e cultura escolar ou da forma como as normas são aplicadas e seguidas no cotidiano das atividades na escola.

Por conta dessas variáveis, o diretor, na perspectiva política da liderança escolar que se configura aqui, demonstra ser um agente articulador da política escolar, cujas habilidades de comunicação, negociação e mediação parecem ser fundamentais para a garantia do trabalho pedagógico e execução dos objetivos propostos.

É nesse território das expressões de poder entre os atores educacionais e da necessária atuação do gestor, a fim de responder ao objetivo finalístico da escola – o de ensinar –, que se configura a dimensão política da liderança escolar.

Para uma abordagem ainda mais ampla da liderança e, conseqüentemente, delimitação de outras possíveis dimensões da liderança escolar, faz-se necessário aprofundar o assunto em outras áreas que apresentam estudos e pesquisas específicas sobre o tema. A Psicologia Organizacional e a Administração, tratados a seguir, são os campos nos quais é possível encontrar os trabalhos mais consolidados e tradicionalmente referenciados no tocante à classificação, caracterização e enfoques da liderança.

CAPÍTULO III – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E NA ADMINISTRAÇÃO

A liderança, como tema de pesquisa científica, surgiu no início da década de 1930 nos estudos da Psicologia Organizacional¹¹ e das Ciências da Administração, como um fenômeno social capaz de ser analisado à luz do método científico. A literatura sobre liderança, nestes dois campos, evoluiu de teorias que descreviam traços e características pessoais inatas dos líderes, passando por uma abordagem funcional da ação destes, até abordagens situacionais ou contingenciais, as quais propuseram um estilo mais flexível, adaptativo e colaborativo para a liderança a partir do contexto em que ela seria exercida.

Este capítulo apresenta, de maneira sucinta, os principais estudos sobre liderança naqueles dois campos do conhecimento. O objetivo é situar, de forma geral, as contribuições da Psicologia Organizacional e da Administração no tocante à tipologia, classificação e delimitação da liderança e seus processos no interior das organizações de trabalho e nos grupos sociais, passo fundamental ao entendimento da liderança em contexto escolar.

3.1. Marcos da Pesquisa em Liderança

Inicialmente, sob a perspectiva da teoria clássica da Administração de Henry Fayol, a liderança era considerada apenas sob o aspecto de autoridade formal, vinculada ao exercício do cargo de comando e suas relações com os subordinados. Nesse sentido, ressalta-se o caráter de *chefia*, legitimado pela configuração hierárquica do cargo. Com o desenvolvimento da Escola das Relações Humanas, do psi-

¹¹ A Psicologia Organizacional é uma especialização da Psicologia que estuda os fenômenos psicológicos presentes nas organizações. Mais especificamente, atua sobre os problemas organizacionais ligados à gestão de pessoas, bem como ao seu bem estar, relações interpessoais e emoções no ambiente de trabalho. Em resumo, são considerados dois aspectos importantes nos trabalhos dessa área: o lado humano das organizações, em pesquisas que são realizadas com pessoas no ambiente de trabalho, e a aplicação dos princípios e das descobertas obtidas nas pesquisas (SPECTOR, 2002).

cólogo Elton Mayo, logo no início do século XX, no entanto, o conceito de liderança começa a ser visto de forma mais abrangente e desvinculado da formalidade do cargo (GOODWIN, 2005).

Tiveram importantes desdobramentos as investigações dos Estudos Hawthorne, como ficaram conhecidas as pesquisas de Elton Mayo, no período de 1923 a 1949, na *Western Electric Company*, uma fábrica de componentes elétricos de Chicago, Estados Unidos (MAXIMIANO, 2009). Dentre os resultados encontrados, destacou-se a constatação de que elementos comportamentais, como a motivação, a interação social entre os grupos de trabalhadores e a liderança formada no interior desses grupos, possuíam maior influência sobre a produtividade do que os aspectos puramente ambientais, como, por exemplo, a luminosidade do ambiente de trabalho. Os resultados da pesquisa na *Western Electric Company* acabaram por representar o oposto das premissas defendidas à época pela Teoria da Administração Científica. Ao se afastar desta, o conjunto das ideias nascidas do trabalho de Mayo, serviu de base para a fundação da Teoria das Relações Humanas, uma nova abordagem que veio a revolucionar o entendimento da dimensão homem e trabalho (GOODWIN, 2005).

Em relação ao campo de estudo da liderança, o grande feito dos Estudos Hawthorne foi o de apontar, para além dos pressupostos rígidos da hierarquia do cargo na Administração Clássica, a existência dos líderes informais e sua influência nos processos produtivos. Esses líderes eram capazes, segundo Mayo, de assumir as expectativas do grupo e manter forte controle sobre o comportamento de seus integrantes por meio de normas compartilhadas e aceitas coletivamente, o que ajudava a manter os trabalhadores como um grupamento social, integrado e coeso. A partir desses resultados, conceitos como a motivação, a organização e a dinâmica dos grupos, as relações de poder no trabalho, a expressão e os determinantes do comportamento organizacional e, em especial, a liderança, tornaram-se foco de estudo de diversas pesquisas emergentes (LACOMBE, 2003; GOODWIN, 2005; MAXIMIANO, 2009).

Nesse sentido, a sucessão de trabalhos pós-estudos Hawthorne, contribuiu para a emergência de um conjunto de teorias explicativas do fenômeno da liderança. Comumente essas teorias têm sido agrupadas em três grandes conjuntos: as teorias de enfoque individual, as de enfoque comportamental e as de enfoque situa-

cional, discutidos nos tópicos a seguir (STOGDILL, 1984; BASS, 2007; MAXIMIANO, 2009). Na atualidade, alguns pesquisadores da área apontam também para o surgimento de movimentos integradores, bem como de estudos que têm procurado entender a liderança de forma transacional ou transformadora. Discorre-se sobre esse assunto no quarto tópico, nas perspectivas atuais de abordagem da liderança (ALBUQUERQUE & PUENTE-PALACIOS, 2004).

3.2. Teorias de Enfoque Individual

As teorias de enfoque individual podem ser consideradas como a primeira sistematização dos estudos sobre liderança. As pesquisas nesse enfoque se iniciaram nos primeiros anos do século passado e prevaleceram até fins dos anos de 1940. Essas teorias apresentavam, por pressuposto, o entendimento da liderança como uma característica inata à pessoa. Tinham como finalidade, portanto, identificar atributos de personalidade, sociais, físicos e intelectuais que descrevessem os líderes e que os diferenciasssem dos não-líderes.

A liderança, nesse enfoque, é resultado da junção de uma série de traços individuais que atribuem algumas características especiais às pessoas que os detêm, ou seja, essas pessoas já nasceriam com certas habilidades que as identificariam como líderes e, conseqüentemente, as tornariam superiores às que não as possuísem. Os estudiosos acreditavam que o líder nato, ou o possuidor de determinados traços individuais, seria capaz de exercer espontaneamente a liderança.

As teorias do enfoque individual da liderança tiveram por influência a abordagem da Teoria dos Grandes Homens, de Thomas Carlyle. Segundo Carlyle

A história universal, a história que o homem realizou neste mundo, é fundamentalmente a história dos homens que atuaram à superfície da terra. Foram condutores de homens, os homens superiores, modeladores, forjadores e, num sentido amplo, criadores de quanto as multidões se propuseram fazer ou atingir. Todas as coisas que vemos terem sido realizadas no mundo são propriamente o resultado material, a elevação prática, a incorporação dos pensamentos que surgiram nos homens superiores, enviados ao mundo; pode dizer-se com justiça que a alma de toda a história mundial é a história dessas almas (CARLYLE, 1963, p. 19-20).

Para Carlyle (idem), de tempos em tempos, apareceriam indivíduos geniais com a tarefa de exercer profunda influência sobre os homens, a ponto de mudar o destino da sociedade. Sob essa perspectiva a liderança encontra sua expressão

[...] em uma reduzida quantidade de pessoas cuja herança e destino as convertia em líderes. Os indivíduos do tipo adequado poderiam liderar; todos os demais deveriam ser liderados. Ou se tinha essa característica ou não se tinha. Nem o aprendizado nem o desejo, por grandes que fossem, poderiam alterar o destino de um indivíduo (BENNIS & NANUS, 2001, p.78).

Com base nas concepções de Carlyle, os pesquisadores da época elaboraram um conjunto de elementos teóricos explicativos da liderança com base em traços naturais dos indivíduos, que veio a ser chamado de Teoria dos Traços.

Defendida por estudiosos como Richard Mann e Stogdill, a Teoria dos Traços, entendia que certas características de personalidade e caráter possibilitariam a algumas poucas pessoas serem líderes (BERGAMINI, 1994). A natureza dessas características tinha como origem a própria essência do indivíduo, uma condição inata sem nenhuma influência do meio para sua constituição, daí ser entendida como um traço individual. As pesquisas com foco na Teoria dos Traços buscaram encontrar aspectos universais de personalidade que pudessem identificar os líderes dos não líderes. O objetivo principal era estabelecer, por meio da enumeração de características relacionadas ao sucesso, os perfis considerados ideais de líder

A crescente utilização dos testes psicológicos e de personalidade, à época, contribuiu para o grande número de pesquisas da área. Segundo Bergamini (1994), de 1904 a 1948, é possível identificar aproximadamente 124 projetos voltados a esse tipo de enfoque no estudo da liderança, nos quais se podia listar aproximadamente 34 traços de personalidade considerados como características típicas dos líderes eficazes. Dentre esses, os traços mais comuns presentes nos líderes seriam os:

- Físicos: aparência, energia e peso corporal.
- Intelectuais: agressividade, adaptabilidade, autoconfiança e entusiasmo.
- Sociais: habilidades interpessoais, administrativas e cooperação.
- Relacionados com a tarefa: persistência, impulso de realização e iniciativa.

Os resultados dos estudos centrados nas Teorias de Enfoque Individual, entretanto, foram inconclusos na demonstração empírica de seus pressupostos. Essas pesquisas, ao identificar que os líderes não eram os mesmos em termos de perfil,

nem agiam da mesma forma nas situações de resolução de problemas, foram incapazes de determinar as características universais da liderança. Os estudos da área, em sua totalidade, apresentaram elementos incapazes de estabelecer uma correlação positiva entre as características inatas dos indivíduos, as adquiridas por ele nas interações com o meio e os possíveis traços de liderança. O enfoque individual da liderança também ignorou os fatores situacionais e, embora se preocupasse em elencar as características específicas que apenas os líderes possuíam, as pesquisas desse enfoque revelaram que essas mesmas características foram encontradas em um grande número de pessoas não-líderes. Essa constatação, por si só, invalidou a noção de universalidade dos traços de liderança que supostamente seriam exclusividade dos indivíduos que nasciam para serem líderes. Entretanto, ainda que sejam inexistentes os estudos capazes de provar que uma pessoa seja líder por causa de suas características individuais inatas, é importante considerar que alguns atributos pessoais, como, por exemplo, a inteligência, a perseverança, a comunicabilidade, e a empatia, podem aumentar a probabilidade de que certas pessoas assumam, com maior frequência, os papéis de liderança.

Houve muitas críticas à abordagem de traços de personalidade, dentre elas, Longaray & Giesta (1999) destacam: (i) a imprecisão das medidas de personalidade; (ii) a contradição entre os resultados das pesquisas, de forma que traços apontados por algumas pessoas como relevantes eram ignorados por outras; (iii) a desconsideração com o contexto em que o líder estava inserido.

Para Albuquerque & Puente-Palacios (2004), os decepcionantes resultados dos estudos centrados nas teorias de enfoque individual, acabaram por transpor o foco dos pesquisadores, dos traços do líder para a conduta destes, ou seja, de uma tentativa de entendimento de *o que o líder é* passa-se a buscar *o que o líder faz*.

3.3. Teorias de Enfoque Comportamental

Entre o final da década de 1930 até a década de 1960, os estudos sobre liderança são fortemente influenciados pelas teorias comportamentalistas. Essa influência determinou o foco da atenção na investigação dos comportamentos e condutas do líder em relação aos integrantes do grupo.

Os cientistas comportamentais passaram a se preocupar especialmente com o aspecto que caracterizava mais claramente a dinâmica do comportamento do líder. Buscava-se identificar os comportamentos que estavam vinculados a uma liderança eficaz para, a partir daí, criar modelos de liderança passíveis de serem difundidos nas organizações. A aplicabilidade dos modelos de comportamento dos líderes partia da noção de que, diferentemente da concepção inatista da liderança, os comportamentos dos líderes poderiam ser *ensinados* (BRYMAN, 2004). Pessoas treinadas nos modelos de liderança detectados como eficazes estariam aptas a liderar, também, de forma eficaz.

Portanto, enquanto no Enfoque Individual a suposição básica era a de que o líder nascia com os atributos qualificativos para o exercício da liderança, no Enfoque Comportamental se aceita que, uma vez sendo racionalmente conhecido o comportamento responsável pela liderança eficaz, devia-se reproduzi-lo e multiplicá-lo em forma de treinamentos.

Em especial após a II Guerra Mundial, crescem os estudos sobre liderança movidos pela identificação de comportamentos eficazes no ambiente de trabalho. Como campo de pesquisa, os investigadores lançaram mão da análise e investigação de contextos reais, ou bem próximos destes, tendo por sujeito as pessoas que já ocupavam posições formais de liderança (LACOMBE, 2003). A origem desse movimento efervescente remete, no entanto, ao período imediatamente anterior à Segunda Grande Guerra, com os trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin.

Atento ao contraste entre a democracia dos Estados Unidos, país em que passou a viver desde a década de 1930, e o ambiente ditatorial da Alemanha, Lewin interessou-se pelas pesquisas das diferentes expressões do comportamento de liderança. Suas pesquisas tiveram por resultado a elaboração da *Teoria do Campo Psicológico*. Nessa concepção, as variações individuais do comportamento humano, em relação às normas, são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que ele se insere, o que Lewin chamou de *espaço vital*. Suas constatações abriram um novo campo de estudo que muito influenciou a Psicologia, sobretudo em relação ao processo, funcionamento e dinâmica dos grupos. Para Lewin era notável, no processo de funcionamento dos grupos, a expressão de três estilos de liderança nos líderes: o autocrático, o democrático e o liberal ou *laissez-faire* (GOODWIN, 2005).

Os estudos de Lewin deram início a uma série de trabalhos que buscaram aplicar, ao contexto organizacional, as concepções dos comportamentos de liderança. Esses trabalhos acabaram concentrando-se em dois aspectos principais da investigação do comportamento de liderança: os propriamente ditos *Estilos de Liderança* e as *Funções de Liderança*.

Em 1939, White e Lippit, dois discípulos de Lewin, colocaram à prova os estilos de liderança em um estudo na Universidade de Iowa, no qual investigaram a modificação de comportamento em quatro grupos de meninos de dez anos que recebiam como tarefa diversos projetos de artesanato, como por exemplo, construir máscaras (PENTEADO, 1986; GOODWIN, 2005). O que mais chamou a atenção nos resultados da pesquisa foram as reações observadas nos grupos durante as alternâncias nos estilos de liderança. Os grupos que estavam sob a liderança democrática eram participativos e amigáveis, mas rapidamente se tornavam apáticos e agressivos, quando se mudava o seu líder para um de estilo autoritário. De modo análogo, os participantes encontravam problemas em aceitar a nova liderança democrática quando egressos de líderes de estilos autoritários (GOODWIN, 2005).

Nas palavras do próprio Lewin

[...] para mim houve poucas experiências tão impressionantes quanto a visão da expressão das crianças no seu primeiro dia com um líder autocrático. A equipe que antes era aberta e amigável, solidária e cheia de vida, em meia hora transformou-se num grupo apático e sem iniciativa (citado por GOODWIN, 2005, p. 324).

No entanto, estudos posteriores demonstraram que os grupos cujos líderes apresentavam estilos democráticos eram tão produtivos quanto qualquer dos outros estilos. Para além da produtividade, a vantagem do estilo de liderança democrático sobre o autocrático e o liberal consistia, segundo os resultados desses estudos, em certa predisposição do grupo democrático à expressão de atitudes criativas, o que poderia contribuir para aumentar sua eficiência na resolução de problemas a partir do estímulo à inovação pela via da participação.

As Teorias das Funções de Liderança, por sua vez, tiveram por base os estudos das Universidades de Michigan e Ohio, também nos Estados Unidos. O objetivo desses estudos era a investigação dos comportamentos do líder em sua atuação direta no grupo *versus* a sua eficácia no cumprimento das tarefas previstas. Essas

teorias foram inovadoras no sentido de identificar a interferência dos subordinados nas expressões de comportamento dos líderes. Os resultados dos estudos das Teorias das Funções de Liderança indicaram a existência de duas dimensões distintas de expressão do comportamento dos líderes, uma orientada para os subordinados e outra para a produção (GOODWIN, 2005).

Quando orientados para os subordinados, os líderes tendiam a enfatizar as relações interpessoais e suas atitudes para com os liderados. Essas atitudes variavam desde o esforço em assegurar a estima dos subordinados e em obter a sua confiança e respeito, até o empenho em garantir boas condições de trabalho, benefícios sociais e outras vantagens. Quando orientados para a produção, tendiam a ressaltar os aspectos instrumentais do trabalho, como, por exemplo, o desempenho e o cumprimento das metas estabelecidas. Nesse tipo de liderança, o líder empenhava-se na aferição da quantidade e da qualidade do trabalho produzido. A primeira orientação, segundo os dados dos autores, foi detectada como a expressão de liderança capaz de obter maior eficácia no desenvolvimento de tarefas (ROBBINS, 2007).

Blake e Mouton (1989), pesquisadores que faziam parte do grupo de Ohio, desenvolveram um programa de treinamento gerencial e desenvolvimento organizacional sob o nome de *Grid Gerencial*. Esse treinamento buscava analisar as diferentes nuances de manifestação de duas dimensões de orientação dos líderes, para os subordinados – pessoa – e para a produção – tarefa. Os autores afirmavam que um tipo de liderança poderia interferir no outro.

Com base nas relações entre essas duas dimensões e a eficácia na consecução de atividades, Blake e Mouton (idem) classificaram cinco tipos de liderança:

- Preocupação máxima com a produção e mínima com as pessoas: o líder se utiliza do poder de sua autoridade para alcançar resultados. Em geral, age de forma centralizadora e controladora no desenvolvimento das tarefas.
- Preocupação máxima com as pessoas e mínima com a produção: o líder tem extrema preocupação em não fomentar o conflito entre os membros da equipe. Busca sempre a harmonia nos relacionamentos, ainda que para isso tenha que sacrificar a eficiência e a eficácia do trabalho a ser realizado.
- Preocupação mínima tanto com a produção quanto com as pessoas: o líder desempenha uma gerência empobrecida, manifestada em uma postura passi-

va em relação ao trabalho. Sua atitude produtiva equivale ao mínimo para garantir sua permanência na organização.

- Preocupação média tanto com a produção quanto com as pessoas: o líder busca obter o equilíbrio entre os resultados obtidos e a disposição e ânimo dos liderados no trabalho.
- A máxima preocupação tanto com a produção quanto com as pessoas: o líder enxerga no trabalho em equipe a melhor maneira de alcançar resultados. Ele estimula a participação e interação entre os subordinados na consecução de objetivos comuns.

Para os autores do *Grid Gerencial*, este último estilo seria o mais apropriado para atingir as metas organizacionais. Os treinamentos realizados por esses pesquisadores tinham por objetivo fazer com que os líderes passassem a agir com seus subordinados de acordo com o último estilo.

Apesar do sucesso que o treinamento apresentado por Blake e Mouton fez no meio organizacional, pesquisas posteriores revelaram que nem sempre o estilo de liderança, apontado por esses autores como sendo ideal, era o mais indicado para a obtenção da eficiência e a da eficácia dos resultados.

Na verdade, tanto as hipóteses que viam nos traços de personalidade a elucidação da problemática da liderança, quanto as que acreditavam que nos estilos de liderança residia um padrão de comportamento que pudesse ser descoberto e treinado em larga escala, foram incapazes de, empiricamente, demonstrar seus pressupostos.

Na prática, as informações elaboradas pelas Teorias de Enfoque no Indivíduo e as de Enfoque Comportamental ofereceram uma listagem de traços, condutas e comportamentos sobre liderança. Essas teorias ficaram a dever em termos de uma análise mais consistente que levasse em conta a realidade e as circunstâncias ambientais, sociais e culturais nas quais se encontravam os sujeitos estudados.

Albuquerque & Puente-Palacios (2004) acrescentam que, nos anos de 1960, frente ao desencanto produzido pelos enfoques centrados no indivíduo e no comportamento, surge uma série de teorias que acabaram sendo conhecidas por Teorias de Enfoque Situacional ou da Contingência.

3.4. Teorias de Enfoque Situacional

Os dois enfoques anteriores procuraram definir uma forma de liderança cabível em todas as situações, a partir da década de 1960 com a expansão das pesquisas na área organizacional, contudo, ficou notório que era impossível haver uma única forma de liderança aplicável em todos os contextos. A inexistência de um padrão de características do líder, ou um estilo de liderar válido em qualquer circunstância, fez com que a análise da situação passasse a ser levada em conta ao se tratar da liderança. Inicia-se então, nesse período, prosseguindo até meados da década de 1980, a abordagem situacional da liderança (BERGAMINI, 1994).

Nesse enfoque, passa-se a considerar as condutas e os tipos de pessoas adequadas às diferentes situações. Como variáveis situacionais, determinantes à expressão das diferentes modalidades de liderança, os estudos desse enfoque centraram-se em diversos elementos, como, por exemplo, a natureza do trabalho realizado, o ambiente organizacional e as características dos subordinados.

Para Lacombe (2003), o princípio fundamental das teorias situacionais de liderança se pauta na eficácia do líder como algo que reside na sua capacidade de responder ou se ajustar a determinada situação. Assim, os estudos desse enfoque começaram a valorizar as variáveis intervenientes às atitudes de liderança, como, por exemplo, a ação do liderado, o aspecto motivacional e o ambiente em si. O que importa, sob o ponto de vista situacional é o grupo e a situação, sendo a última essencial na determinação de quem deveria ser o líder. O enfoque situacional sustenta uma ampla ideia de flexibilidade dos comportamentos, de tal forma que estes devem se adaptar às demandas das situações, inclusive o estilo dos líderes.

Tannebaum e Schmidt, na Teoria dos Padrões de Liderança (citados por ALBUQUERQUE & PUENTE-PALACIOS, 2004) afirmavam que as possíveis condutas de liderança poderiam ser representadas em um contínuo de sete pontos que variariam entre os conceitos dicotômicos de autoridade (autoritarismo) e liberdade (democracia). Nesse contínuo, cada comportamento da pessoa, no momento de tomar decisões, estaria relacionado com o grau de autoridade que o líder empregaria e o grau de liberdade disponível para os seguidores.

A liderança, para esses autores, baseia-se em três tipos de força: *forças no gerente*, que são a motivação interna do líder e fatores externos que ele sofre; *forças*

no subordinado, que são a motivação externa, proveniente do líder, e fatores externos que atuam sobre os subordinados; e *forças na situação*, que são as condições pelas quais a liderança é exercida. Por meio dessas três forças o líder se torna capaz de escolher um estilo de liderança que vai adotar naquele momento, com aquelas variáveis, para poder sintonizá-las (LONGARAY & GIESTA, 1999).

Fred Fiedler foi um grande contribuinte da abordagem situacional por ter desenvolvido o Modelo Contingencial de Liderança Eficaz (FIEDLER, 1967). Sua teoria se baseia em três fatores situacionais: *poder de posição do líder, estrutura da tarefa e relação entre líder e membros do grupo* (LONGARAY & GIESTA, 1999; BASS, 2007; MAXIMIANO, 2009). Essa teoria, uma das mais conhecidas de enfoque situacional, busca investigar o relacionamento entre o estilo do líder e as diferentes demandas de uma dada situação.

Fiedler enumerou como variáveis situacionais determinantes as relações interpessoais entre os atores organizacionais, o modo de estruturação dos processos de trabalho e, ainda, o poder inerente à posição hierárquica do líder. Para Fiedler,

[...] no modelo de contingência, considerando a liderança um processo de influência social, a facilidade com que o líder é capaz de influir nos seguidores dependerá do quanto favorável lhe é a situação (citado por ALBUQUERQUE & PUENTE-PALACIOS, 2004, p. 367).

Para Cruz (*et al* 2010), Fiedler ampliou o entendimento de liderança ao levar em conta o impacto das situações sobre os líderes. Nesse sentido, a situação é mais favorável para o líder, quando as relações com os subordinados são boas. O que torna os subordinados mais propensos a cumprir os requisitos e direcionamentos do líder. Quando a tarefa é estruturada, é mais fácil para o líder direcionar e monitorar o desempenho de seus subordinados. No entanto, essa situação torna-se mais difícil, quando as relações são pobres, e a tarefa é desestruturada, o que torna baixa a influência do líder. Posteriormente, Hersey & Blanchard acrescentaram às duas variáveis propostas por Blake & Mouton (pessoa e tarefa) uma terceira, capaz de interagir com elas, a eficácia (*idem*).

A Teoria Situacional proposta por Hersey & Blanchard tem por premissa a ideia de que não existe um estilo ideal de comportamento do líder que possa se adequar a todas as situações; a conduta do líder irá variar de acordo com a demanda requerida, com a finalidade de garantir a eficácia no cumprimento dos objetivos. Ou seja, quanto mais os líderes conseguirem aproximar o seu estilo de comporta-

mento no sentido de atender à situação específica e às necessidades dos seus subordinados, tanto mais eficazes serão na consecução dos objetivos pessoais e organizacionais. O líder eficaz analisa primeiramente os requisitos da situação e logo procura ajustar o seu estilo para satisfazê-los ou, se for o caso, para fornecer os meios necessários para a modificação de alguns ou todos os elementos da situação (ALBUQUERQUE & PUENTE-PALACIOS, 2004).

Segundo Cruz (*et al* 2010), a teoria situacional enfocaria o uso de um padrão diferente de comportamento de liderança em função da maturidade do subordinado. A maturidade, nesse caso, incluiria dois componentes: maturidade no trabalho, que são as habilidades relevantes relacionadas ao trabalho e ao conhecimento técnico que o subordinado possui; e a maturidade psicológica, entendida como a autoconfiança e o auto-respeito do subordinado. O nível de maturidade do subordinado determinaria o melhor modelo de comportamento do líder. Conforme se desenvolve a maturidade do subordinado, mais o líder deveria empregar o uso de comportamentos de relacionamento e menos o comportamento de tarefa.

A Teoria do Caminho-Meta de House (LONGARAY & GIESTA, 1999) é outra importante abordagem de enfoque situacional. Essa teoria afirma que a responsabilidade do líder é aumentar a motivação dos subordinados para atingir objetivos individuais e organizacionais. Em contraste com a abordagem situacional, na Teoria do Caminho-Meta sugere-se que o líder deva se adaptar ao nível de desenvolvimento de seus subordinados. Diferente da teoria contingencial, que enfatiza a união entre o estilo do líder e as variáveis situacionais específicas, a teoria do caminho-meta centra-se no estudo do relacionamento entre o estilo do líder, as características dos subordinados e o conjunto do trabalho. Para o líder, o desafio maior é encontrar o estilo de liderança que melhor se ajuste às necessidades motivacionais de seus liderados.

A partir do fim da década de 1980, dando prosseguimento ao enfoque situacional, surgem diversos movimentos de estudo da liderança. Esses estudos têm direcionado o foco no carisma e na capacidade de transformação do líder, bem como na dinâmica de liderança de equipes auto-gerenciadas.

3.5. Perspectivas Atuais

Por volta do final da década de 1980, as teorias que buscaram unir elementos dos diversos enfoques começaram a ocupar lugar de destaque entre os estudos sobre liderança. Dentre essas, destacam-se as teorias com base no Modelo da Complexidade da Liderança e o Modelo Integrador de Chamers.

O Modelo da Complexidade da Liderança sofreu forte influência das Teorias da Complexidade, uma corrente de pensamento que tomou força nos anos de 1990, cujos pressupostos fundamentais afirmam que o mundo deve ser visto por meio de um todo indissociável, o que requer uma abordagem multidisciplinar e multirreferencial para a construção do conhecimento (MORIN, 2000).

Tendo por norte esse ponto de vista, o Modelo da Complexidade da Liderança abrange três pontos principais (ALBUQUERQUE & PUENTE-PALACIOS, 2004):

- Complexidade cognitiva: capacidade do líder em interpretar os acontecimentos sob diferentes pontos de vista;
- Complexidade social: capacidade do líder de ver a si mesmo desempenhando múltiplos papéis, bem como de compreender as relações políticas e afetivas que se dão nas organizações e;
- Complexidade comportamental: capacidade de o líder pôr em prática múltiplos comportamentos e, ao mesmo tempo, adequá-los as exigências das situações.

O modelo integrador de Chamers (SANCHES, 2002) também afirma que a liderança é um processo com múltiplas facetas, mas que deve ser entendida por meio de dimensões integradoras. Para este autor, a liderança deveria ser entendida sob dois tipos de integração:

- A integração de funções: que implica no controle da imagem do líder, para que sua posição seja legitimada; no desenvolvimento, com os seguidores, de relações de motivação e foco na obtenção de resultados e; na utilização eficaz dos recursos para cumprimento das metas estabelecidas.
- A integração de níveis: entre o líder e o ambiente e entre o líder e seus seguidores.

Na atualidade, merecem destaque, também, a Teoria Transacional e a Transformadora, as chamadas teorias de foco na mudança.

As Teorias da Liderança Transacional e Transformadora surgiram dos estudos de McGregor Burns em 1978 sobre liderança política. Para Burns, a Liderança

Transacional acontece quando são efetuados contatos entre o líder e o seguidor com o objetivo de troca, que pode ser, por exemplo, econômica, política e psicológica (BERGAMINI, 1994; LONGARAY & GIESTA, 1999). A relação entre as partes continua, à medida que o interesse mútuo permanece, ao passo que a troca é rompida quando não há mais participação de um dos beneficiários. Nessa pesquisa, Burns analisou líderes e subordinados que se inclinavam pela liderança de transação, de acordo com suas trocas, e classificou-os em: *óbvios*, emprego por voto, por exemplo; e *pouco óbvios*, como compromissos, respeito ou confiança mútua.

Para Couto-de-Sousa & Tomei (2008), os líderes transacionais podem ser definidos como aqueles que enfatizam o trabalho padronizado e as tarefas orientadas. O ponto central está na finalização das tarefas, sujeitas a recompensas ou punições, a fim de influenciar e melhorar o desempenho dos subordinados.

Bass (citado por COUTO-DE-SOUZA & TOMEI, 2008) desenvolveu a tipologia de Liderança Transacional e transformadora a partir dos trabalhos de Burns e mediu o grau em que os líderes são considerados transformacionais em termos do efeito nos subordinados. A Liderança Transacional seria aquela que utiliza a transação entre líderes e seguidores recompensados ou disciplinados com base em seu desempenho no trabalho. Os reforços podem ser materiais ou simbólicos, imediatos ou posteriores, parciais ou totais. Esse estilo de liderança depende, nesse caso, fortemente do poder do líder.

Por outro lado, os líderes transformadores são aqueles que identificam o potencial em seus seguidores. O líder transformador é capaz de fazer os seguidores abdicarem de suas próprias preocupações e batalharem por um objetivo comum para alcançar metas consideradas, até então, difíceis de serem alcançadas.

A Liderança Transformadora pode, então, ser caracterizada pela harmonia entre o líder e o seguidor, já que o importante nesse caso são as motivações e valores dos seguidores. Essa teoria se configura como um processo de liderança compartilhada que, ao longo do tempo, é capaz de modificar e transformar os liderados (NORTHOUSE, 1997).

Em outras palavras, a Liderança Transformadora refere-se às ações que o líder pode utilizar para influenciar as pessoas, elevando o nível de motivação do grupo. A ênfase está no desenvolvimento dos seguidores, *empowerment* e criação

de ligações emocionais. Os líderes são descritos como aqueles que inspiram os seguidores e os capacitam a atingir as metas determinadas pela organização.

Goleman, ao tratar dos aspectos das emoções e afetividade no trabalho, informa, acerca da Liderança Transformadora que esta,

[...] diferentemente dos estilos mais racionais de liderança, em que o líder utiliza prêmios, como salários e promoções, para incentivar os trabalhadores, o líder de transformação vai um nível adiante, mobilizando as pessoas para as mudanças organizacionais e despertando suas emoções para o trabalho que realizam. Ao fazer isso, esse tipo de líder apela para o sentido de valor e significado que as pessoas possuem (GOLEMAN, 1998, p. 212).

Os seguidores desses líderes demonstram confiança, admiração, lealdade e respeito por eles e são motivados a se comportar com performances acima das expectativas. O processo transformador da liderança pode se basear, em grande parte, no carisma do líder, capaz de proporcionar importantes transformações no ambiente de trabalho.

Líderes com comportamento altamente transformador, portanto, conseguem desempenho máximo dos subordinados porque são capazes de inspirá-los a perseguir critérios de sucesso bem como a desenvolver capacidades inovadoras para a solução de problemas. A relação transformadora entre o líder e os seguidores é vista como uma mútua estimulação e inclui carisma, estímulo intelectual, consideração individualizada e motivação (COUTO-DE-SOUZA & TOMEI, 2008).

Os líderes transformadores possuem três fatores que os caracterizam (LONGARAY & GIESTA, 1999):

- Consideração individualizada: o líder se dedica aos subordinados preocupando-se com suas necessidades, estimulando-os e tratando-os com respeito;
- Estímulo intelectual: o líder ensina a analisar uma questão por vários ângulos, viabilizando a resolução de problemas por parte dos seguidores; e
- Carisma: que é uma das principais e mais analisadas características do líder transformador. O líder carismático tem habilidade Relacional que inspira orgulho, confiança, fé e respeito, facilidade de comunicação; e uma grande capacidade de ver o que é realmente importante, o que ocasiona a sua eficácia.

A Psicologia Organizacional e a Administração, como visto, são os dois campos do conhecimento que mais estudos desenvolveram sobre liderança.

O Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese dos enfoques sobre a liderança, nessas duas áreas, apresentados neste capítulo.

Quadro 3 – Principais Enfoques da Liderança na Psicologia Organizacional e na Administração

Enfoque	Período	Teorias	Características	Principais teóricos
Individual.	Início do século XX até década de 1940.	Teoria dos Grandes Homens. Teoria dos Traços.	O líder possui traços individuais inatos. Alguns grandes homens os possuíam. Liderança não poderia ser aprendida.	Thomas Carlyle. Richard Mann. Rauph Stogdill.
Comportamental	Final da década de 1940 a 1960.	Teoria dos Estilos de Liderança. Teoria das Funções de Liderança. Teoria do Grid Gerencial.	Foco na conduta e comportamento do líder. A liderança pode ser aprendida e, portanto, deve ser ensinada.	Kurt Lewin. White & Lippit. Black & Mouton.
Situacional.	A partir dos anos de 1970 até final da década de 1980.	Teoria dos Padrões de Liderança. Modelo Contingencial de Liderança Eficaz. Teoria Situacional. Teoria do Caminho-Meta.	Leva em conta as variáveis situacionais. Considera as condutas e os tipos de pessoas adequadas às diferentes situações. A eficácia do líder reside na sua capacidade de responder ou ajustar-se a determinada situação.	Tannebaum & Schmidt. Fiedler. Hersey & Blanchard. House.
Perspectivas atuais.	A partir do fim da década de 1980 até a atualidade.	Modelo da Complexidade da Liderança. Teorias da Liderança Transacional e Transformadora. Carisma do Líder e liderança compartilhada.	Apresentam uma proposta integradora. Buscam entender a liderança como fenômeno de troca entre sujeitos ou ação compartilhada capaz de transformar as organizações e as pessoas.	Chamers. McGregor Burns.

Fonte: o próprio autor.

Apesar da inexistência de definições conceituais unívocas e totalmente aceitas sobre liderança, na atualidade admite-se, ao nível da prática operacional, a possibilidade de adaptação, treinamento ou formação de alguém para o exercício das funções de líder.

Na aprendizagem para o desenvolvimento de lideranças, em geral, leva-se em conta as competências e habilidades necessárias ao tipo de liderança que se quer formar, as características de contexto do trabalho e a complexidade exigida na execução das tarefas, o perfil esperado do líder e as expectativas dos liderados.

3.6. Contribuições da Psicologia Organizacional e da Administração

A liderança, na perspectiva dos enfoques apresentados, pode ser entendida como traço de personalidade inato, como comportamento aprendido, como resposta às tarefas e às situações organizacionais, ou como uma ação compartilhada entre os sujeitos, capaz de levar à transformação organizacional. A essência que fica desse debate é a de que, a liderança, se trata de um fenômeno de múltiplas dimensões, condicionado à existência de grupos sociais, à necessidade de realização de algum tipo de tarefa, pelo grupo, e à dinâmica das relações que se estabelece entre as pessoas.

Considerando-se, portanto, a característica geral da liderança como um fenômeno de natureza social, é de se supor que as relações interpessoais, nascidas no interior dos grupos, constituam uma forte condição para a própria existência da liderança. Neste último ponto se insere a principal contribuição da Psicologia Organizacional e da Administração para o estudo apresentado nesta tese: a proposição de uma dimensão relacional para a liderança escolar. Para tanto é preciso, antes, fazer algumas ponderações.

A primeira, parte do princípio de que a liderança escolar não é uma característica inata; essa, inclusive, deve ser uma premissa a sustentar as políticas de formação e capacitação de gestores escolares, cujo objetivo é desenvolver, nos diretores, as habilidades e competências de liderança essenciais ao seu trabalho. Não se pode negar, entretanto, que algumas características pessoais como, por exemplo, a inteligência, a capacidade de persuasão, a empatia e outras já debatidas, sejam importantes para o exercício da liderança. De certo modo tais habilidades podem até ser importantes para que uma pessoa se torne um bom diretor de escola, mas são incapazes, *per si*, de definirem qualquer possibilidade de uma defesa inatista da liderança escolar.

A segunda ponderação, decorrente da primeira, traz à luz o risco em criar definições de um estilo, ou de uma prática, universal de liderança escolar eficaz em todas as situações. Tendo em vista, por exemplo, as múltiplas características sociais, culturais e econômicas de cada escola, considera-se difícil, senão impossível, eleger uma forma padrão de liderança escolar que leve irremediavelmente a escola

ao sucesso, a ponto de ter seus pressupostos organizados em manuais e multiplicados para toda uma rede de ensino.

No que diz respeito à formação de gestores e líderes educacionais, Teixeira & Malini (2012), apresentam uma importante discussão sobre esse tema. Para esses autores os diretores de escola são muito exigidos sobre as várias habilidades que devem possuir como, por exemplo, conhecimento sobre legislação, administração escolar e gestão do currículo da escola. No entanto, as ações de formação continuada em oferecimento a gestores da educação, nas diferentes redes de educação brasileiras, ainda são insuficientes no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à efetividade da liderança escolar. Essa constatação confirma a ideia de que, ainda que se elejam grandes conjuntos de temas de formação para gestores escolares e indicativos de quais competências e habilidades são as mais esperadas de quem deve exercer o cargo de diretor de escola, dentre outros aspectos, é arriscado eleger um perfil definidor de um *modus operandi* de liderança escolar que seja universalmente aceito.

A teoria situacional da liderança, como exposto nesse capítulo, é clara ao indicar a inexistência de um perfil ideal de liderança para todas as situações. Dada a pouca segurança na proposição de estilos de liderança, em contexto escolar, que sejam universais, uma possibilidade seria a adoção de um padrão de liderança escolar de forma situacional, capaz de responder às contingências adequando as práticas gestoras às necessidades ambientais, na medida em que elas vão surgindo. Essa postura, no entanto, pressupõe comportamento reativo da liderança escolar, expondo uma restrita capacidade de antevisão para a resolução dos problemas o que, em tese, representa uma contradição ao que se espera de um comportamento típico de liderança, a pró-atividade.

Por outro lado, por mais diversas que sejam as situações a serem enfrentadas pelas escolas, as contingências do ambiente escolar podem encontrar seu limite nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas nas quais estão sujeitas a organização das escolas públicas nos sistemas educacionais brasileiros. Regulamentado pelas normativas federais e estaduais, esse contexto de organização escolar, pressupõe perspectivas de maior autonomia, descentralização e gestão democrática das escolas, o que as impulsiona à necessidade de criação de espaços de trabalho coletivo, de instâncias colegiadas de tomada de decisão e de maior participação de to-

dos nas ações estratégicas da escola¹². Ainda que seja arriscado defender um estilo de liderança escolar factível a todas as escolas, é de se supor, que as práticas de liderança escolar de características democráticas – dadas as demandas da sociedade atual e a configuração das redes de ensino brasileiras – sejam aquelas com maior possibilidade de alcançar melhores resultados educacionais.

Soares e Teixeira (2006), inclusive, discutem esse ponto em pesquisa que buscou relacionar o perfil de diretores aos resultados de proficiência dos alunos da rede estadual de Minas Gerais, para eles

(...) os resultados sugerem que um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência (SOARES & TEIXEIRA, 2006).

A terceira ponderação, cabível neste ponto, parte da prerrogativa de que o líder, isoladamente, não é o mais importante membro de uma organização. Mais ainda, é forte a evidência de que o líder pouco pode fazer sem olhar à sua volta e considerar, significativamente, o potencial de compartilhamento da liderança com outros membros que integram o grupo (BERGAMINI, 1994).

De forma análoga, se é verdade que a gestão escolar deva ser regida por princípios democráticos, nos quais pese a participação de todos em cada aspecto das decisões da escola, o diretor, então, deve ser capaz de lançar as pessoas à ação. Para isso é preciso estimular os diferentes sujeitos da escola – equipe pedagógica, funcionários e inclusive os alunos – a se tornarem, eles próprios, líderes e, a partir do compartilhamento da liderança, fazer dos líderes protagonistas de mudança em todos os âmbitos da escola.

É provável que a efetividade das ações propostas pelo diretor seja resultante, em certa medida, do nível de confiança e aceitação de sua liderança pela comunidade escolar. O diretor, nesse sentido é alguém que ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional da escola, mas um lugar cuja liderança tende a ser mais forte, quanto menos isolada ela estiver, ou seja, quanto mais ela puder ser compartilhada e sentida por todos como expressão legítima de suas necessidades e

¹² A Gestão Escolar Democrática será tratada, em maiores detalhes, no próximo capítulo.

identidades. É pela via dos processos relacionais, de contornos participativos, portanto, que se supõe que o diretor pode conduzir, com maior facilidade, a aceitação, junto às pessoas, das ações propostas pela gestão escolar sem precisar utilizar-se do poder formal do cargo ou de outros meios coercitivos.

Se as relações interpessoais estabelecidas entre o diretor e a equipe escolar forem, por exemplo, negativas, baseadas na desconfiança e insegurança, um bom projeto pode não ser levado adiante porque, na origem, já se impregnou de descrédito. Ao contrário, relações calcadas na confiança, na segurança e em processos claros e transparentes de comunicação, podem fortalecer a identidade escolar e contribuir para a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos.

A contribuição da Psicologia Organizacional e da Administração para a pesquisa desta tese, portanto, reside na possibilidade que estes referenciais oferecem de entendimento da liderança como um fenômeno organizacional de natureza social, sujeito em menor ou maior grau à forma como são travadas as relações entre os sujeitos na escola. À dimensão política, tratada no capítulo anterior, soma-se, dessa forma, uma possível dimensão relacional da liderança em contexto escolar.

Como visto até aqui, essas duas prováveis dimensões são proposições de entendimento do fenômeno da liderança, a partir da análise de distintos campos do conhecimento. No entanto, ao se referir especificamente à área da educação, como a liderança tem sido entendida? O capítulo IV, a seguir, apresenta alguns indicativos de resposta a essa questão.

CAPÍTULO IV – ABORDAGENS DA LIDERANÇA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Nos capítulos II e III foram apresentadas conceituações teóricas que referenciam duas prováveis dimensões da liderança escolar: a política e a Relacional. Ambas as dimensões, respectivamente, propostas a partir da análise de estudos vindos dos campos da Ciência Política e da Sociologia bem como os da Psicologia Organizacional e da Administração.

Este capítulo aprofunda o debate sobre a liderança ao trazê-lo para o contexto escolar, propriamente dito, a partir de estudos, em especial os de literatura estrangeira, que versam sobre o tema da liderança. Delineiam-se, aqui, as características da liderança escolar a partir da perspectiva da Gestão Escolar Democrática e, principalmente, de pesquisas sobre o efeito das escolas, uma área específica do campo da Sociologia da Educação que investiga o impacto das escolas para o desempenho acadêmico dos alunos (ALVES & SOARES, 2007).

4.1. A Gestão Escolar Democrática

Na década de 1970 começa a ganhar força, no campo educacional, o debate sobre a construção de uma escola de características democráticas, intensificando-se na década de 1980, com o movimento pelo fim da ditadura militar e a favor da democratização do país. Esse movimento de luta pela democracia se materializa na Constituição Federal de 1988, a qual inclui em seu texto o princípio da participação da sociedade civil, marco importante na construção da democracia no país (DRABACK, 2012). Nesse período, acentuam-se as críticas direcionadas ao modelo administrativo escolar inspirado nas Teorias da Administração Geral. Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1986) são as principais vozes que encabeçam a necessidade de mudança na gestão das escolas brasileiras.

Para esses autores o caráter hierárquico, verticalizado, centralizador e burocrático das escolas enfraquecia a criação de um sistema educacional baseado na autonomia e participação conjunta no processo de tomada de decisão. A adoção de mecanismos de gestão escolar democráticos, capazes de favorecer o protagonismo

dos sujeitos, tornando-os agentes do processo educativo, justificava-se na medida em que a gestão democrática passa a ser encarada, na visão dos educadores da época, como uma condição importante, não só para a melhoria da educação pública, mas para a transformação de toda a sociedade.

A Gestão Escolar Democrática passou a ser compreendida como uma forma de gestão fortemente comprometida com a transformação social que, “*indo contra os interesses de conservação social contribui para a instrumentalização cultural dos sujeitos das classes trabalhadoras*” (PARO 1986, p. 129). A gestão democrática, como uma construção coletiva pressupõe, portanto, mudanças na forma de compreender os objetivos e fins da educação, nas relações que se estabelecem no âmbito da escola e em sua função como instituição social.

Nesse contexto de mudanças, e em meio a críticas sobre os rumos que a educação pública brasileira vinha tomando, é que em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, vê-se regulamentado o princípio da gestão democrática do ensino público, expresso na Constituição Federal. No rol da reabertura política e democrática do Brasil, a LDBEN pode ser reconhecida como importante conquista civil e democrática por referendar um modelo de organização escolar fixado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva.

A Gestão Escolar Democrática, nessa ótica, consolidou um projeto de escola vinculado a um sistema que se pretende descentralizado, no qual estão presentes maiores possibilidades de autonomia nas decisões financeiras, na implementação de projetos pedagógicos e na ação administrativa de seus gestores. Nesse modelo, torna-se fundamental a existência de mecanismos e espaços institucionalizados de participação da comunidade escolar que possibilitem o diálogo com vistas à tomada de decisão conjunta.

Em linhas gerais, a Gestão Escolar Democrática, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação da comunidade no processo de tomada de decisão sobre a orientação e planejamento da escola. A presença da comunidade escolar passa a ser condição fundamental para a elaboração de um projeto educativo capaz de atender as expectativas dessa mesma comunidade. A ação do colegiado, em seu universo local, contribuiria para a disseminação de um modo de vida democrático, pela via da participação política da comunidade nas decisões escolares (TEIXEIRA, 2010).

O entendimento de gestão democrática de estabelecimento escolares, nesse sentido, está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões, por meio do colegiado escolar, e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. A Gestão Escolar Democrática associa-se, pois, à premissa de participação da comunidade escolar nas decisões do cotidiano da escola. É a possibilidade de participação legítima da coletividade escolar, como sua característica central, que imprime uma real administração democrática no interior da escola. Para Teixeira

Os processos de descentralização das políticas educacionais levados a cabo a partir da década de 1980, numa perspectiva de democratização ou de transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares, passaram a exigir a tomada de decisões ou a execução de ações pelas equipes escolares, tendo a sua frente os diretores (TEIXEIRA, 2010).

A Gestão Escolar Democrática desenha um projeto de escola calcado na descentralização administrativa, na maior autonomia no processo de tomada de decisão e, principalmente, na necessária participação coletiva para a construção do projeto político e pedagógico da escola. Ou seja, na medida em que as escolas tomaram rumos de descentralização de poder e responsabilidades com o fim da ditadura militar e com a abertura instituída pelas normativas federais – Constituição Federal e LDB – a gestão escolar reforçou sua participação para a viabilização de um projeto de escola centrado em inalienáveis valores democráticos.

Ainda que o processo de Gestão Escolar Democrática tenha sido, de fato, um avanço da sociedade brasileira, dando vazão aos anseios de liberdade e justiça social, os desdobramentos dessa política não têm escapado de críticas. Essas críticas se tornam mais fortes ao se considerar a aproximação com o modelo da excelência e eficiência na administração pública, motes do chamado Novo Gerenciamento Público¹³, iniciado na década de 1990, que consolidou as características gerencialistas de reforma do Estado.

¹³ O Novo Gerenciamento Público, no cenário mundial, surgiu em resposta às históricas transformações do mundo do trabalho, em especial a crise do modelo fordista de produção, e o advento do paradigma da flexibilização e acabaram por influir na forma de pensar a gestão do setor público, na qual passam a ser exigidas características organizacionais de eficácia, eficiência e efetividade (ERKENS, 2010).

Na educação, o conjunto das reformas de base nesse paradigma foi fortemente criticado por conta de sua inspiração neoliberal, ao combinar as ideias de um Estado mínimo com a lógica de mercado fortemente influenciada por organismos internacionais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional – FMI, e o Banco Mundial. Para Shiroma (2006), o discurso gerencialista na educação instituiu uma nova linguagem para promover a mudança na escola, a qual tendeu a ressignificar a gestão democrática como uma gestão participativa. Assim, o gerencialismo:

[...] embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pro-ativo [...] busca transformar o servidor burocrático em um líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores (SHIROMA, 2006).

Também Drabach & Mousquer (2009), em seu artigo sobre a administração escolar no Brasil, trazem discussão semelhante. Essas autoras ressaltam, de um lado, o quanto os pressupostos de Gestão Escolar Democrática estão, verdadeiramente, vinculados às conquistas civis da sociedade brasileira, pós-ditadura militar. Por outro lado, o modelo de Gestão Escolar Democrática, centrado na possibilidade de autonomia dos estabelecimentos escolares, descentralização e democratização do acesso à educação, também teve em sua origem, a influência da perspectiva da nova gestão pública. Nesse sentido, a Gestão Escolar Democrática

[...] ao mesmo tempo em que se apresenta como uma conquista das forças civil e democráticas, marcada pelas lutas dos movimentos populares e protestos pela abertura política do Brasil nos anos 80, coincide com um contexto em que as respostas à crise do capitalismo, iniciada na década de 1970, desdobravam-se em nível global, implicando em redimensionamento nas políticas educacionais (DRABACH & MOUSQUER, 2009, pg. 277).

A questão maior, no entanto, incide no fato de que a desejada gestão democrática do ensino público despontou, em sua origem, de forma multifacetada. Ou seja, ao discurso da Gestão Escolar Democrática, somou-se a perspectiva de modelos de gestão centrados na racionalidade econômica e busca pela eficácia, eficiência e efetividade dos serviços educacionais públicos. Como indicam Drabach & Mousquer (2009), a Gestão Escolar Democrática assume, ao mesmo tempo, as características

de guardadora de um projeto de ampliação dos espaços de cidadania e consolidação de perspectivas de qualidade e equidade educacional, no bojo da ação estratégica do gerencialismo econômico, com vistas à eficácia dos serviços educacionais públicos ofertados e à eficiência dos recursos empregados para tanto.

Nesse espaço social, a capacidade do gestor em representar, de fato, uma liderança escolar legítima, transformadora do universo escolar e emancipatória, se apresenta como fiel da balança entre um modelo de gestão escolar economicista e a consolidação de espaços democráticos e representativos, capazes de proporcionar as vias de autonomia social e desenvolvimento dos sujeitos.

No âmbito prático, para os gestores escolares, a reforma instituída pela Gestão Escolar Democrática acarretou, principalmente, a mudança de lugar de suas atividades que se deslocam do universo da administração escolar, de base tecnocrática, e se centram no da efetiva liderança escolar, com foco em sua natureza política e pedagógica e crença em sua capacidade transformada do ambiente educacional. O gestor, como líder desse processo de transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático torna-se, pois, o agente central para a criação das condições necessárias a isso. A ele compete, junto a todos da escola, ser o guia para a:

- Elaboração e execução da proposta política e pedagógica da escola (LDB, art. 12, inciso I);
- Informação aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica (LDB, art. 12, inciso VI);
- Administração dos recursos físicos e financeiros da escola;
- Efetivação das condições necessárias à participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes (LDB, art. 14, inciso III).

A liderança escolar, nesse sentido, parece assumir um duplo papel: não só assegurar que os valores de uma gestão verdadeiramente democrática se cumpram, mas também que eles sejam revitalizados, de modo a se estabelecer, de forma permanente na escola, um território de decisão coletiva e, sobretudo, compartilhada, capaz de gerar eficácia e eficiência escolar. A liderança escolar, no contexto da Gestão Escolar Democrática, torna-se uma importante variável para o alcance de melho-

res indicadores de desempenho estudantil, por meio de sua capacidade de mobilização da comunidade escolar em direção aos objetivos de aprendizagem.

Esses são, inclusive, fatores que têm sido citados como justificativa para os investimentos em políticas de formação de gestores, bem como a criação de formas de credenciamento para diretores de escolas públicas baseadas em modelos de certificação de competências, como é o caso de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006).

Em grande parte, a proposta da Gestão Escolar Democrática, encontrou sustentação e legitimidade acadêmica no debate sobre o efeito escola e no movimento das escolas eficazes, ou seja, o quanto as escolas poderiam, realmente, agregar conhecimento, fazendo a diferença na vida de seus alunos. Sob o prisma do efeito das escolas, as pesquisas na área educacional, buscaram entender quais fatores seriam próprios de escolas de sucesso para, a partir daí, incrementar políticas públicas voltadas à melhoria dos indicadores educacionais. De maneira geral, nessas pesquisas, investiga-se a efetividade escolar (*school effectiveness*) e as características das escolas consideradas eficazes (*effective schools*), ou seja, aquelas que agregam desempenho escolar independente da origem socioeconômica do aluno. Desde então, nos resultados de diversos trabalhos internacionais, existe uma convicção de que a eficácia, eficiência e efetividade escolar estão associadas à qualidade da liderança existente no interior das escolas (MORTIMORE *et al*, 1991; TEDDLIE & REYNOLDS, 2000; PLOWRIGHT, 2007).

4.2. O Efeito Escola

James Coleman e colaboradores, em estudo encomendado na década de 1960, por exigência de um dos artigos da recém-aprovada Lei dos Direitos Civis norte americana, buscaram descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos. As informações produzidas nesse estudo, amplamente divulgado sob o título de *Relatório Coleman*, suscitaram um forte debate no meio acadêmico e político da época.

Segundo Brooke & Soares (2008), o Relatório Coleman constatou fundamentalmente que, ao contrário do pensamento vigente à época, era a origem social dos alunos que exercia forte influência sobre o seu desempenho e não os fatores

intraescolares como, por exemplo, os investimentos governamentais de infraestrutura nas escolas. Para Coleman e seus colaboradores, a qualidade das escolas se explicava, portanto, muito pouco pela conexão entre os insumos e os resultados e muito mais pelo *background*¹⁴ do aluno.

De imediato, os resultados do Relatório Coleman ajudaram a fortalecer a ideia de que as escolas atuavam mais para a reprodução das desigualdades sociais pré-existentes do que para diminuí-las, ou, em outras palavras, a escola não fazia a diferença. O potencial de aprendizagem dos alunos já era previamente determinado por suas características de origem pouco importando a intervenção escolar.

Os resultados descritos no relatório proporcionaram uma série de outros trabalhos e pesquisas que convergiram para dois pontos. Em um primeiro momento, os trabalhos pós Relatório Coleman buscaram referendar os dados apresentados nesse relatório. Já em fins da década de 1970 e início dos anos oitenta, em um segundo momento, outras pesquisas apresentaram uma proposta contrária. O movimento de reação buscou, principalmente, identificar o real efeito da escola sobre a aprendizagem do aluno.

Na linha dos trabalhos que, de certa forma confirmavam ou complementavam os achados de Coleman e seus colaboradores, estão o *Relatório Plowden*, encomendado pelo governo inglês e os estudos de Bourdieu na França.

Na Inglaterra, o *Relatório Plowden*, um amplo estudo de análise do estado-da-arte da escola primária inglesa, teve por objetivo identificar as principais tendências educacionais naquela modalidade de ensino para, a partir daí, programar políticas públicas mais direcionadas. O relatório apresentou como conclusões, de forma análoga a Coleman, a quase nula incidência dos fatores intraescolares sobre a qualidade do ensino ministrado. Na França, os trabalhos de Pierre Bourdieu e colaboradores, de maneira semelhante, apresentaram análises reforçadoras dessas conclusões. A grande inovação dos trabalhos franceses, no entanto, foi o destaque dado

¹⁴ O *background* diz respeito às características de origem familiar que afetam o desempenho do aluno na escola: o capital econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais dos filhos; o capital cultural da família ou recursos educacionais, que podem propiciar um ambiente mais adequado ao aprendizado; e a estrutura dos arranjos familiares, que pode facilitar ou prejudicar a ação dos indivíduos dentro da estrutura social. Para mais sobre esse assunto, conferir Riani & Rios-Neto (2008).

ao peso do capital cultural na herança familiar definidora das trajetórias escolares, o que relegou ao sistema de ensino o papel de agente reprodutor das relações entre as classes sociais (BOURDIEU & PASSERON, 1982).

Ao mesmo tempo em que o Relatório Coleman reforçou a tendência nas pesquisas, ao afirmar a pouca interferência da escola na qualidade da aprendizagem, abriu caminho para o movimento de investigadores de postura contrária ao determinismo do fracasso ou sucesso escolar, com base na origem familiar do aluno. O argumento principal desses investigadores sustentava-se na crítica à metodologia usada por Coleman e seus colaboradores, que relegava ao segundo plano algumas importantes dimensões referentes aos processos internos das escolas.

Com essa mudança de foco, a metodologia centra-se na “*ideia de eficácia como um atributo da escola e não como característica de um conjunto de escolas ou do sistema como um todo*” (BROOKE & SOARES, 2008, p. 218). Ou seja, diferentemente de eficiência, que representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados, passa-se a considerar a eficácia escolar como a capacidade das escolas em produzir efetivamente os resultados que a sociedade espera delas. Ao mesmo tempo, admitiu-se também que o nível de eficácia teria variação de uma escola para outra, em função justamente de processos internos que as pesquisas anteriores, dentre as quais o Relatório Coleman, haviam desprezado. Portanto, escolas de um mesmo sistema educacional e com os mesmos recursos, poderiam produzir resultados diferentes, por conta de seus processos internos serem diferentes. A eficácia de algumas escolas se explicaria, então, não só pelas diferenças entre os alunos, mas também pelas diferenças entre as escolas em termos de processos escolares, dentre eles o tipo de gestão executada por seus diretores (Idem).

Buscar quais seriam os fatores preponderantes das escolas eficazes, ou seja, identificar a parcela de responsabilidade exclusiva do estabelecimento de ensino no desempenho do aluno, o chamado *efeito escola*, passou a ser o mote central de uma série de estudos surgidos como reação aos resultados do Relatório Coleman. O termo *efeito escola* é, portanto, usado para designar quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Em geral os pesquisadores, em suas abordagens, defendiam a análise de variáveis referentes ao processo interno da escola, como, por exemplo, as intera-

ções cotidianas entre os alunos e os membros da equipe escolar. Segundo seu ponto de vista, era pela investigação das variáveis de processo que se poderia chegar ao ponto em que as escolas, efetivamente, exerceriam impacto sobre o ensino e aprendizagem e seriam capazes de fazer a diferença (BROOKE & SOARES, 2008).

Um grande impulso teórico e metodológico, para o estudo do efeito escola, deu-se a partir das informações dos crescentes bancos de dados fornecidos pelas avaliações sistêmicas da educação. Os programas de avaliação em larga escala, tendo à frente o *Programme for International Student Assessment* – PISA – em nível internacional; e, no Brasil, as ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por exemplo, permitiram o cruzamento de informações com maior profundidade e detalhamento¹⁵.

No Brasil, em estudo sobre os dados dos questionários contextuais – instrumentos de investigação dos fatores intra e extraescolares aplicados aos gestores, professores e alunos – e das avaliações de desempenho do PISA e do SAEB, conduzido por Soares & Candian (2004), nota-se que, controladas as diferenças nos antecedentes familiares, também há aqui escolas cujos alunos têm desempenho muito melhor que os de outras. A diferença no desempenho dos alunos das escolas de melhores resultados é um forte indicativo de que os projetos pedagógicos e a gestão dessas escolas, variáveis de processo interno, podem estar respondendo de forma mais adequada à realidade brasileira. A mera presença de recursos na escola seria, então, novamente incapaz de explicar a diferença no desempenho dos alunos. Mais provável é supor que as atividades desenvolvidas internamente nas unidades escolares sejam os elementos mais fortemente responsáveis pela diferença entre as escolas. Ao se considerar a diferença entre as escolas brasileiras, conforme indicam aqueles autores, a gestão assume especial relevância, já que dela devem partir as

¹⁵ O *Programme for International Student Assessment* – PISA, é um programa internacional de avaliação comparada, com o objetivo de produzir indicadores sobre os sistemas educacionais, por meio da avaliação do desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi a primeira iniciativa, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro. Começou a ser desenvolvido no final dos anos de 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que possibilitou a comparação do desempenho escolar ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). Disponível em <www.inep.gov.br>

ações de mobilização dos recursos para a promoção de atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos.

Mais recentemente, o uso dos resultados das avaliações em larga escala juntamente com outros indicadores, em consonância com a perspectiva do modelo gerencialista de educação, têm servido de base para a criação de políticas públicas de *accountability*¹⁶, ou seja, de responsabilização, prestando contas à sociedade sobre a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas. Unido a essa concepção, os governos, em especial as instâncias estaduais, têm criado programas de incentivo e bonificação com base nos resultados de desempenho, fluxo escolar e metas de qualidade propostas às escolas. São exemplos dessas políticas o acordo de resultados de Minas Gerais, que utiliza, dentre outros elementos, os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública no Programa de Avaliação da Educação Básica, o SIMAVE/PROEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Ceará (IDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), dentre outros.

4.3. Liderança e Desempenho Escolar

No final da segunda metade do século passado, o foco das pesquisas sobre o efeito escola voltou-se à descrição das características das escolas identificadas como produtoras de melhores resultados de desempenho, independente do *background* do aluno, as chamadas escolas eficazes. A maioria das pesquisas, nesse tema, indicou que as escolas de melhores resultados de desempenho apresentavam variáveis de processo indicativas da existência de: i) um bom clima de trabalho; ii) elevadas expectativas de rendimento por parte dos professores; iii) docentes motivados e satisfeitos e, principalmente e com maior força; iv) a existência de gestores

¹⁶ *Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução específica para o idioma português. Seu significado remete à obrigação de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Dessa forma, quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que anda a fazer, como faz, por que faz quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Portanto, não se trata apenas de prestar contas em termos quantitativos, mas de auto-avaliar a obra feita, de dar a conhecer o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou. A obrigação de prestar contas, neste sentido amplo, é tanto maior quanto a função é pública, ou seja, quando se trata do desempenho de cargos pagos pelo dinheiro dos contribuintes. Sobre responsabilização conferir Melo (2007).

com marcante liderança no ambiente escolar (BROOKE & SOARES, 2008). Também Teddlie & Reynolds (2000), em um vasto levantamento dos elementos comuns presentes nas pesquisas sobre o efeito escola, realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, afirmam que a liderança escolar estava presente em todos os trabalhos como um forte fator associado ao desempenho escolar.

A partir da identificação da liderança como um fator presente nas escolas eficazes, intensificam-se, nas últimas duas décadas, os estudos que buscam mensurar e qualificar o quanto, e de que forma, a liderança pode influenciar nos resultados de desempenho dos alunos. As conclusões desses estudos, em sua grande maioria de origem americana e inglesa, têm demonstrado que a liderança escolar está associada ao incremento da aprendizagem.

No entanto, apontam as pesquisas, os efeitos diretos da liderança escolar no desempenho dos alunos são relativamente pequenos, indo de 3 a 5% na variação positiva da aprendizagem, se comparados com o ato pedagógico exercido pelos professores em sala de aula (BROOKE & SOARES, 2008). Ainda assim, a ação dos diretores é pedagogicamente significativa. No estudo do *National College of School Leadership* – NCSL, apenas o ensino em sala de aula teria maior possibilidade de influir sobre a aprendizagem do que a liderança escolar, o que a posiciona, dentre os fatores de processos internos à escola, como a segunda variável de maior influência nos resultados de desempenho dos alunos (citado por DE RÉ, 2011). Também em recente estudo americano, sobre a relação entre a liderança escolar e o desempenho dos alunos, nota-se que o efeito do professor sobre o desempenho, apesar de ser o fator de maior importância para a aprendizagem, tende a ficar restrito à turma, enquanto o efeito da direção escolar, mesmo sendo menor que o docente, tende a se estender a todos os alunos da escola (BRANCH et al, 2013).

No Brasil, apenas com a criação do SAEB, na década de 1990, foi possível avaliar, em âmbito nacional, as características escolares que mais favoreciam a aprendizagem. Em conformidade com os achados internacionais, aqui também se verificou que um dos aspectos importantes das escolas eficazes é o tipo de liderança nelas exercido (BROOKE & SOARES, 2008). Nesse sentido, Franco & Bonamino (2005), ao proceder a uma revisão de literatura das pesquisas sobre as características de escolas eficazes no Brasil, informaram a existência de cinco fatores associados à eficácia escolar, sendo eles: i) os recursos escolares; ii) o clima acadêmico; iii)

a formação e salário docente; iv) a ênfase pedagógica e; v) a organização e gestão da escola. Neste último, as pesquisas nacionais indicam que a liderança escolar, assim como a responsabilidade coletiva dos atores educacionais, é uma característica associada ao desempenho acadêmico.

Destacam-se, dentre os trabalhos brasileiros, os resultados da Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Escolar. Trata-se, essa pesquisa, de um esforço do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em colaboração com as secretarias estaduais de educação de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Sul e um grupo de professores da *Graduate School of Education* da Universidade de Harvard. O objetivo principal foi o de coletar dados sobre as características pessoais, de gestão e, ainda, identificar práticas do cotidiano de trabalho que fazem diferença na melhoria da educação ofertada e no desempenho dos alunos na instituição. Dentre os resultados apresentados, percebe-se o quanto o diretor estar próximo à comunidade, apoiar os estudantes com dificuldades nos estudos, por meio de parceria com pais e professores, conseguir adesão dos professores à gestão e ter atitudes de superação de obstáculos, está vinculado a melhores indicadores educacionais (SOARES, 2011).

Uma parte dos trabalhos sobre eficácia escolar no país foi influenciada pelas pesquisas de Sammons, Hillman & Mortimore (citados por BROOKE & SOARES, 2008), sobre investigação e identificação das características das escolas eficazes. Esses autores identificaram uma série de onze fatores-chave¹⁷, ou correlatos de eficácia, que caracterizariam as escolas de maior eficácia. Dentre as onze características das escolas eficazes, a liderança da escola encontra-se posicionada em primeiro lugar, devendo ser firme e objetiva, com enfoque participativo e fruto do trabalho de um profissional que lidera, e não apenas que gerencia.

A constatação de que a liderança escolar é um dos fatores responsáveis pela melhora dos níveis de desempenho acadêmico dos alunos é, de fato, tão recorrente na literatura especializada que, em alguns trabalhos, a liderança é tratada quase como um sinônimo de escola eficaz (TEDDLIE & REYNOLDS, 2000).

¹⁷ Os onze fatores das escolas eficazes são detalhados no capítulo: As características-chave das escolas eficazes In: BROOKE & SOARES (2008, p.351).

O que torna a liderança escolar, particularmente importante, não é tanto o seu efeito direto para aprendizagem do aluno, mas o seu efeito indireto, ocasionado na possibilidade de criação de espaços de participação coletiva, no apoio aos professores, no monitoramento do progresso dos estudantes e na busca e sustentação por melhores indicadores de qualidade educacional (DAY, 2000; ELMORE, 2000).

4.4. Tipologias da Liderança Escolar

Dentre a grande variedade de tipos de liderança escolar na literatura americana e europeia, há duas que têm sido mais discutidas nas pesquisas sobre o tema: as que se espelham no enfoque da Liderança Transacional e as que têm por influência o enfoque da Liderança Transformadora (Santos 2007). Ambas, já apresentadas no capítulo anterior, possuem origem marcadamente organizacional.

Em relação à Liderança Transacional, Bass (2007), um dos pesquisadores que mais se dedicou ao detalhamento dessas tipologias, identifica esse tipo de liderança de características fortemente centradas nas exigências, ações e tarefas necessárias para atingir os resultados esperados. A função do líder transacional, na escola, é focalizar-se na execução técnica e instrumental das atividades de gestão objetivando atingir os resultados pedagógicos.

Na Liderança Transformadora, por sua vez, o líder procura transformar a cultura escolar, ao instaurar mecanismos e estruturas que permitam o planejamento conjunto e a colaboração nas questões curriculares e didáticas. Para Northouse (1997), na Liderança Transformadora, o líder cria situações de inter-relação com os demais membros da equipe escolar, possibilitando um aumento da motivação entre todos os envolvidos de forma que os níveis de confiança sejam elevados. Nas escolas cuja liderança representa as características transformadoras, os envolvidos no processo educativo participam de forma democrática da tomada de decisões, baseando o trabalho na colaboração, autonomia, motivação, comunicação aberta e responsabilização (SANTOS 2007). O gestor, nesse sentido, é o responsável pela mobilização dos agentes escolares a partir de objetivos e metas estabelecidas em consenso. Dez dimensões caracterizariam a Liderança Transformadora, conforme apresentado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Dimensões da Liderança Escolar Transformadora

Para que a liderança nas escolas seja transformadora, é preciso:	
Dimensões	1. Carisma, inspiração, visão.
	2. Consideração individual.
	3. Estímulo intelectual.
	4. Objetivos consensuais.
	5. Influências sobre os outros.
	6. Expectativas elevadas no desempenho de todos os membros da escola.
	7. Construção cultural.
	8. Controle e gestão do pessoal.
	9. Partilha de decisões e de poder.
	10. Gestão pela exceção (atenção àquilo que fugiu ao planejado inicialmente)

Fonte: adaptado de Santos (2007).

Hallinger (1983), sob outro ponto de vista, aborda a liderança escolar como relacionada à definição de uma missão para a escola, administração de seu currículo e instrução, bem como a promoção de um clima escolar didático e favorável ao aprendizado. O enfoque de Hallinger apresenta, nesse sentido, concepções de caráter marcadamente político, técnico e pedagógico. O Quadro 5, a seguir apresenta as orientações de Hallinger para a liderança escolar.

Quadro 5 – Orientações de Hallinger para a Liderança Escolar

Liderança escolar implica em:		
Definir uma missão para a escola.	Administrar o currículo.	Promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas.
Estabelecer metas; comunicar as metas da escola; gerir os recursos e administrar os processos escolares.	Avaliar e monitorar o currículo e a instrução; orientar os professores; promover a colaboração e o consenso entre os professores.	Visibilidade; valorizar professores; promover o desenvolvimento profissional; promover um clima ordeiro e orientado para a consecução de tarefas.

Fonte: Adaptado de Scheerens (2005, p. 8).

A primeira categoria de Hallinger enfatiza a necessidade, dos gestores, de desenvolverem metas que orientem o trabalho dos educadores em prol de um objetivo comum. Essas metas devem ser elaboradas a partir de um diagnóstico da situação escolar, realizado de forma coletiva e compartilhada. As metas devem ser capazes de representar os anseios e expectativas das pessoas, serem exequíveis e desafiadoras.

A segunda categoria implica atividades de, por exemplo, monitorar o progresso dos alunos e sugerir aos professores maneiras de aperfeiçoar o seu trabalho.

Essa categoria também inclui ações ligadas à orientação e coordenação dos professores de modo a garantir a coerência da ação pedagógica com o projeto da escola, bem como incentivar a colaboração e o diálogo entre os profissionais da escola.

A terceira categoria inclui as atividades relacionadas à promoção de uma cultura escolar, ordeira e segura. Para tanto, algumas medidas devem ser levadas a contento, como, por exemplo, a formulação de regras claras para o comportamento dos alunos, cobrança de maiores níveis de comprometimento e envolvimento do corpo docente, além da adoção de parâmetros de comportamentos esperados no ambiente escolar.

Em todas as categorias estão implícitas a necessidade de uma postura eminentemente política, pedagógica e técnica do gestor. Política no sentido de que o diretor deve ser capaz de atender aos anseios da comunidade escolar e às exigências burocráticas das instâncias administrativas mantenedoras da escola, trabalhando no sentido de consolidar o debate coletivo e a participação de todos nas decisões e planejamento da escola. Pedagógica e técnica porque, para administrar o currículo, estabelecer metas e buscar o cumprimento das tarefas escolares, é necessário domínio das informações, dados sobre a escola, conhecimento geral acerca dos objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino, o que requer do diretor habilidades de comunicação, assertividade, negociação dentre outras. Nessa perspectiva, o papel essencial da liderança escolar seria o de tornar factível a missão e os objetivos centrais da escola, pela via da transformação da cultura e propagação dos valores escolares.

Para Donaldson (2001), semelhante a Hallinger, a liderança escolar deve ser capaz de centrar-se na mobilização coletiva, voltada à edificação de um clima de abertura ao diálogo, confiança e comprometimento em torno de um trabalho conjunto e partilhado. Nessa mesma vertente, Fullan (2003) descreve a importância da liderança escolar como elemento chave, capaz de transformar as escolas em ambientes coletivos de aprendizagem, nos quais a colegialidade e a colaboração entre os docentes se torne parte integrante de um aperfeiçoamento constante e sustentado.

Essas concepções encontram respaldo nos trabalhos de Leithwood, Jantzi & Steinbackh (2003), nos quais a liderança efetiva dos gestores é entendida como uma força promotora do desenvolvimento organizacional das escolas, porque as impulsiona a obter e melhorar seus recursos e criar estruturas facilitadoras de uma cultura

de colaboração e desenvolvimento profissional. Esses autores aprofundaram o tema da liderança escolar em um importante estudo, no início deste século, no qual analisaram 121 artigos em quatro revistas especializadas em gestão escolar. Os tipos mais tratados de liderança escolar, encontrados nas publicações investigadas, foram a Liderança Pedagógica, a Transformadora, seguidos pela Liderança Moral, pela Participativa e pela Gerencial.

O Quadro 6, a seguir, sintetiza esses tipos, mais comumente presentes nos trabalhos americanos e europeus sobre esse assunto.

Quadro 6 – Principais Tipos de Liderança Escolar

Tipo	Características	Objetivos	Resultados Esperados
Pedagógica ou Instrucional	É exercida por aqueles que têm papéis de liderança formal na unidade escolar. As decisões são tomadas com foco nas ações pedagógicas desenvolvidas, bem como no planejamento e monitoramento das práticas educativas de sala de aula.	Realçar a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com ênfase no currículo.	Melhora da aprendizagem do aluno a partir do desenvolvimento das aprendizagens previstas em currículo.
Transformadora	É exercida por aqueles que têm papéis de liderança formal, mas não necessariamente apenas por esses. As decisões são tomadas com foco nas mudanças, flexibilidade e abertura à inovação e renovação.	Elevar a produtividade do corpo docente. Elevar os níveis de compromisso e capacidade entre os membros da organização	Crescimento da capacidade da organização escolar em melhorar continuamente. Desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão mais hábeis. Abertura às mudanças.
Moral	Exercida por todos aqueles que têm papéis formais de administração na unidade escolar. As decisões são tomadas com base em um sistema de normas e valores que são importantes e necessários à política escolar.	Aumentar a sensibilidade para a justiça de uma decisão. Aumentar a participação nas decisões.	Ações justificadas moralmente, vínculos entre os sujeitos tornam-se mais pessoalizados.
Participativa	É exercida de maneira descentralizada. O grupo, inclusive os membros da organização sem papéis administrativos, tomam partido na tomada de decisão, mas cabe ao gestor a decisão final, uma vez que somente este possui a legitimidade formal do posto.	Aumentar a participação de todos em decisões. Criar um espaço escolar democrático, aberto e receptivo, com ênfase na força das relações interpessoais.	Melhora da capacidade da organização e de responder, de forma produtiva, às necessidades internas e externas. Criação de uma organização mais democrática.
Gerencial	Exercida apenas por aqueles que têm papéis formais de administração, em especial o diretor da escola. O poder nesse caso está fortemente unido à posição do cargo e ao conhecimento técnico necessário ao seu exercício. Dá-se ênfase às políticas e procedimentos de instâncias superiores.	Assegurar o cumprimento eficaz pelos membros da organização de tarefas e atividades específicas para cada um.	Alcançar as metas formais estabelecidas para a unidade escolar; cumprir prazos e atender aos requisitos burocráticos das instâncias reguladoras.

Fonte: Adaptado de Leithwood, Jantzi e Steinbach (2003).

Outra importante abordagem da liderança escolar pode ser atribuída ao estudo de Teddlie & Reynolds (2000). Esses autores realizaram, a partir de publicações compreendidas entre os anos de 1980 e 2000, também de autorias norte americanas e europeias, uma compilação das principais características das escolas cuja liderança se mostrava eficaz.

A liderança escolar nas escolas eficazes, segundo o estudo, foi comumente associada a cinco grandes características, a saber: firmeza e clareza de objetivos, participação da comunidade, ênfase nos processos pedagógicos, monitoramento e seleção de pessoal. O Quadro 7, logo abaixo, apresenta essas cinco características, a atuação do líder em cada uma delas e alguns exemplos de habilidades esperadas.

Quadro 7 – Características da Liderança Escolar Eficaz

Característica	Atuação do Líder	Habilidades Esperadas
Objetividade e firmeza	O líder escolar deve ser forte e firme o suficiente para amortecer e intermediar o impacto de situações contraproducentes, além de estruturar e comunicar de forma clara os objetivos e responsabilidades de todos da equipe.	Comunicar de forma clara e objetiva as decisões tomadas. Mediar os conflitos de forma justa e precisa, sem favorecimentos pessoais ou de grupos específicos.
Participação	O líder escolar deve garantir o envolvimento das pessoas em todo o processo de tomada de decisão, os professores e a comunidade escolar devem se sentir representados e ouvidos.	Compartilhar com outros membros da equipe as responsabilidades de liderança, delegando tarefas e atividades. Consultar a comunidade escolar a respeito de gastos e outras decisões gerais que envolvam a escola.
Ênfase nos processos pedagógicos	O líder escolar deve ser o responsável na promoção de um ambiente de aprendizado acadêmico, assegurar os recursos necessários ao trabalho dos professores, bem como fortalecer os vínculos entre a família e a escola.	Estabelecer um planejamento com base no melhor aproveitamento do tempo e dos recursos da escola, fortalecer novas e criativas práticas pedagógicas com vistas ao aumento dos índices de desempenho escolar, promover debates abertos e produtivos com as famílias dos alunos.
Monitoramento	O líder deve acompanhar e monitorar o trabalho da equipe, estabelecendo formas de avaliação e <i>feedbacks</i> acerca do desempenho dos atores educacionais.	Realizar visitas frequentes às salas de aula. Identificar os pontos fortes e fracos dos professores e promover reuniões de avaliação de desempenho da equipe escolar.
Seleção de pessoal	O líder escolar deve procurar selecionar bons candidatos, capazes de atender aos requisitos de habilidades e competências necessárias ao trabalho da escola.	Promover processos de recrutamento e seleção de profissionais com base em seus currículos acadêmicos, referências e provas práticas.

Fonte: Adaptado de Brooke e Soares (2008).

Em recente trabalho realizado nos Estados Unidos e publicado pela *Wallace Foundation* (LOUIS et al, 2010) a liderança escolar, advinda não só do diretor, mas compartilhada com todos os membros da escola, é apresentada como um fator for-

temente associado à eficácia escolar. Neste tipo de liderança, considera-se não apenas o diretor como a fonte da liderança, mas diversos sujeitos, em diferentes níveis, que colaboram para a consolidação de um ambiente no qual vigore uma liderança embasada na coletividade.

Na pesquisa, apontada como uma das maiores sobre o tema já realizada naquele país¹⁸ buscou-se, ao longo de seis anos, investigar quais tipos e práticas de liderança escolar mais se associam ao sucesso educativo. Foram examinados os vários níveis em que a liderança escolar pode ser exercida, desde as instâncias hierárquicas superiores dos distritos escolares (órgãos administrativos equivalentes às Superintendências Regionais de Ensino mineiras), até o nível das relações de sala de aula. Seus resultados forneceram algumas compreensões da forma como líderes bem-sucedidos exercem sua liderança, respondendo às demandas das políticas governamentais e às necessidades e prioridades locais.

Uma das conclusões é que a influência da liderança, sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, tem maior impacto quando há na escola várias pessoas atuando como líderes em diferentes situações, o que foi denominado, na pesquisa, por liderança coletiva. Ou seja, a gestão escolar é mais eficaz quando a liderança é exercida de forma colaborativa, sustentada a partir de metas claras e objetivos institucionais definidos em comum acordo com todos da escola. O diretor, nesse caso, é o agente catalizador das lideranças em direção a proposições compartilhadas. Com isso há maior confiança no ambiente institucional escolar o que facilita o processo de delegação de poder entre os membros, fato que contribui, por sua vez, para o aumento da eficácia do trabalho do gestor.

Nos distritos onde os níveis de aprendizagem foram altos, os líderes distritais se mostraram mais propensos a enfatizar objetivos e iniciativas que iam além das expectativas estaduais mínimas para o desempenho do aluno. Nas escolas de sucesso, nas quais os resultados dos alunos foram considerados acima da média, não só os diretores, mas também os professores apresentaram como prática corren-

¹⁸ A pesquisa coletou dados em nove estados norte americanos, 43 distritos escolares e 180 escolas de ensino fundamental, médio e secundário. Foram coletadas informações com 8.391 professores e 471 gestores escolares, além de entrevistas com 581 professores e dados de observação de 312 salas de aula, utilizaram-se também os resultados dos alunos nos testes padronizados estaduais. Tais dados foram analisados sob diversas metodologias e perspectivas teóricas e compõem o relatório publicado em 2010 pela *Wallace Foundation* (LOUIS et al, 2010).

te o acompanhamento da aprendizagem do aluno por meio dos resultados de múltiplas medidas de desempenho, como fonte para tomada de decisão e planejamento estratégico conjunto. A liderança compartilhada seria, portanto, capaz de promover o desenvolvimento de um sentimento coletivo de comunidade profissional. Nas escolas onde os professores se sentiram conectados a uma comunidade profissional, havia maior propensão ao uso de práticas instrucionais capazes de promover melhorias no processo de aprendizagem dos alunos.

Estudos como os apresentados aqui, os quais atestam a existência da relação entre a liderança escolar e os resultados de aprendizagem, têm subsidiado, em diversos países, a criação de políticas públicas educacionais orientadoras, tanto das ações de formação de gestores, quanto da captação e seleção de pessoas aptas a exercer funções de liderança na escola.

No Brasil, em especial nas duas últimas décadas, o reconhecimento do efeito positivo da liderança sobre os resultados acadêmicos e a sua vinculação com a eficácia e efetividade escolar, também tem levado os formuladores de políticas públicas a estruturar o que se considera como características esperadas de um bom gestor escolar. Para Luck (2009)

Os sistemas de ensino (*brasileiros*), considerando o que está posto na literatura internacional sobre a qualidade da gestão escolar, investem em estratégias que possam contribuir para apoiar as comunidades escolares na escolha de melhores candidatos como também apoiar os diretores escolares na preparação para sua atuação gestora. Dessa forma, tem sido definidos padrões de qualidade do ensino, da escola e da prática de gestão escolar (LUCK, 2009 pg 10).

4.5. Contribuições da Sociologia da Educação

As contribuições da Sociologia da Educação, a partir da discussão apresentada, centram-se no debate sobre o efeito escola, na questão da gestão escolar democrática no Brasil, nos conceitos de liderança escolar presentes na literatura norte-americana e europeia e, principalmente, no debate sobre as relações entre a liderança e o desempenho escolar. Esses temas contribuem, neste capítulo, para o delineamento de duas importantes dimensões da liderança escolar, a dimensão técnica e a dimensão pedagógica.

Para Souza (2006), a solução democrática para as situações que a escola enfrenta irá depender, em grande parte, das relações estabelecidas entre os sujeitos e da condução dessas situações pela via do debate, organizado pelo gestor. O peso e a importância dessas relações variam, para mais ou para menos, no grau em que a liderança escolar é percebida como fonte de uma representação legitimamente referenciada e, por conseguinte, aceita e reconhecida na escola. Ou seja, em sua perspectiva moderna, para o cumprimento do ideário de consolidação dos valores democráticos e atendimento aos pressupostos de qualidade esperados, a gestão da escola pública requer de seus líderes o desenvolvimento de habilidades e competências de dimensões técnicas e pedagógicas.

Para entendimento dessas dimensões é preciso considerar dois pontos importantes. Primeiro, que a liderança escolar apresenta alguma relação com os resultados de aprendizagem dos alunos, o que remete à necessária atenção pedagógica que o diretor deve ter em todas as ações que desenvolve no âmbito das escolas. Segundo, que a força dessa relação pode estar sustentada na capacidade do diretor em desempenhar, com eficiência e profissionalismo, as tarefas destinadas para si, o que demanda a uma maior complexidade do campo técnico de atuação do gestor. As possibilidades de criação de espaços democráticos para o compartilhamento de decisões e responsabilidades junto a comunidade escolar e, principalmente, a construção coletiva da missão e objetivos da escola expressas em seu projeto político e pedagógico, reforçam o escopo técnico e pedagógico da liderança escolar.

A natureza do conjunto dessas habilidades e competências, por parte da liderança escolar, denota tanto o conhecimento técnico quanto o pedagógico para a efetivação, a contento, das atividades de gestão escolar. Espera-se do líder escolar, por exemplo, clareza na comunicação e compartilhamento de objetivos, atuação ponderada, mas firme e diretiva, desenvolvimento e manutenção de um clima escolar positivo, além de uma atenção constante no aprendizado dos alunos, com estímulo à participação ativa de toda a comunidade escolar nesse processo.

A atuação técnica e pedagógica do líder, como um guia para a promoção do processo de melhoramento da escola, ratifica a importância da liderança escolar como ponto importante para a melhoria da aprendizagem. No entanto, a concepção de liderança, caracterizada em suas dimensões técnica e pedagógica, deve considerar que, mesmo centrada no cargo do gestor e executada por este, a liderança esco-

lar, diferentemente da característica personalista da gestão, parece ter a capacidade de se espalhar por todo o ambiente da escola, emergindo e se auto-referenciando nas relações entre as pessoas em suas situações cotidianas.

Os líderes formais – gestores escolares que exercem a liderança pela formalidade instituída pelo cargo – podem tender a encontrar maior possibilidade de legitimação de sua liderança quando, e se, forem reconhecidos pela comunidade como tecnicamente capazes de inspirar ações de mudança e condução da escola aos seus propósitos de ensino e de aprendizagem. Esse reconhecimento, por sua vez, pode se respaldar nas crenças acerca do quanto o diretor é, de fato, uma liderança. Ou seja, o quanto ele é capaz de representar a identidade institucional da escola expressa nos anseios e expectativas da comunidade escolar.

Portanto, o debate pela via da Sociologia da Educação, em especial a partir dos resultados das pesquisas sobre o efeito escola, abre espaço para o entendimento da liderança escolar como uma ação técnica, executada pelos gestores, mas compartilhada por todos da escola, cujos fins centram-se nos aspectos pedagógicos do ensino e da aprendizagem.

No próximo capítulo, a partir das contribuições das três grandes áreas do conhecimento apresentadas até aqui, é proposto um conceito multidimensional para liderança em contexto escolar.

CAPÍTULO V – PROPOSIÇÃO DE UM CONCEITO PARA LIDERANÇA ESCOLAR

A abordagem multidisciplinar da liderança, nos capítulos anteriores, teve por objetivo buscar referências capazes de traçar alguns limites e definições mais precisas sobre o termo, desde o caráter mais geral, até o seu entendimento no campo da educação. Tais discussões referenciam uma proposta de conceituação para liderança em contexto escolar, apresentada neste capítulo, tendo por início de debate, os padrões de competências dos diretores de escola em Minas Gerais.

5.1. Padrões de Competência dos Diretores de Escolas em Minas Gerais

O estado de Minas Gerais foi pioneiro em introduzir a eleição, pela comunidade escolar, como forma de provimento do cargo público de diretor de escola. Em 1983, afirma Teixeira (2010), a eleição direta para diretores já era uma das reivindicações dos educadores presentes ao I Congresso Mineiro de Educação. Nos discursos, a justificativa para a adoção desse critério de seleção de diretores – bem como para a criação de colegiados nas escolas – centrou-se no argumento de que a adoção desses processos poderia se tornar um importante instrumento para o fortalecimento dos valores democráticos na sociedade. A eleição de diretores e a criação de colegiados escolares seriam, portanto, estruturas por meio das quais a comunidade escolar poderia contribuir, de forma ativa, para a construção de uma escola democrática.

Desde 1991, na tentativa de aperfeiçoar seus critérios de seleção para diretores, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais tem investido em um sistema misto de escolha desses profissionais, o qual busca combinar seleção e eleição para o provimento do cargo (idem, 2010). Com base no critério misto, a partir de 2011, época em que aquela secretaria regulamentou esse critério, são considerados aptos ao pleito os candidatos que, dentre outros pré-requisitos, forem aprovados em um exame de certificação ocupacional de dirigente escolar, com base em padrões de competência esperados do diretor de escola.

A Resolução SEE N.º 1812, de 22 de março de 2011, estabelece os critérios e condições para indicação de pessoal aos cargos de Diretor e Vice-diretor no esta-

do e referenda os padrões de competências de diretor de escola (MINAS GERAIS, 2010). A introdução de um exame de certificação com base em padrões de competência, expressos nessa resolução, tem por objetivo selecionar candidatos que apresentem um perfil profissional condizente com o que se espera de um diretor, haja vista que a eleição, sozinha, não é capaz de garantir que o eleito seja aquele mais apto, tecnicamente, a assumir o cargo de gestor.

As evidências que relacionam a ênfase em fatores técnicos, na seleção para gestor, e melhores resultados de aprendizagem são apresentadas por diversos estudos. Soares (et al, 2011), em pesquisa que analisou as características pessoais e de gestão escolar de 2.477 diretores de seis estados, com o objetivo de perfilar diretores eficazes, concluiu que a indicação política para diretor não é considerada uma boa opção para a escolha de gestores, quando relacionada aos resultados de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, empossar gestores por meio de critérios que envolvam também os aspectos técnicos, a partir de exame de seleção está fortemente associado a um maior IDEB¹⁹ da escola.

Em todo o Brasil, segundo pesquisa desenvolvida por Luck (2011), 14 secretarias estaduais e sete municipais (dentre as capitais) apresentam padrões de competências esperadas dos líderes escolares. Entretanto, em alguns casos, como apresentado na própria pesquisa, os pesquisadores perceberam se tratar de pré-requisitos ao exercício da função como, por exemplo, tempo de serviço, qualificação profissional e experiência docente – o que não indica, necessariamente, as competências necessárias ao domínio do cargo.

A valorização do perfil profissional dos diretores, nos processos seletivos é, inclusive, uma característica presente nos países de maior desenvolvimento educacional, medido pelo PISA. Nesses países os critérios de seleção de diretores escolares, utilizados já há algum tempo, são marcadamente técnicos e bem menos políticos – no sentido da indicação de pessoas para assumir cargos de diretores. Neles há grande ênfase na certificação de competências, o que evidencia o quanto as *exigências técnicas e a formação estão cada vez mais presentes nos processos de escolha dos gestores* (LUCK, 2011, pg 16).

¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira, calculado com base em resultados de avaliação em larga escala (Prova Brasil e SAEB) e os dados do fluxo, considerando uma etapa de escolarização. Conferir: inep.gov.br

Sob a premissa de criação de padrões de competência dos líderes escolares subjaz a ideia de que, para empreender ações de melhoria da qualidade do ensino é necessário, do profissional que ocupará o cargo de gestor, o atendimento a critérios de competência que lhe permita assumir e executar, de forma efetiva, as funções de liderança. Da liderança escolar espera-se, portanto, a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e tomar decisões conjuntas de modo pertinente às especificidades da unidade escolar.

Um dos mais referenciados documentos de certificação de competências para líderes escolares, no contexto anglo-saxônico, surgiu da necessidade do governo norte-americano em qualificar e certificar aqueles que exerciam a direção das escolas. Em 1996, o *Interstate School Leaders Licensure Consortium* – ISLLC, um programa do *Council of Chief State School Officers* – CCSSO, definiu os padrões de competência esperados dos líderes escolares com base nos resultados de pesquisas sobre lideranças escolares eficazes. Essas competências passaram a ser mensuradas nos testes de licenciamento dos diretores escolares. Com a mesma preocupação, em 1998, a *American Association of School Administrators* – AASA, também fixou padrões de competência para os líderes escolares (DE RÉ, 2011).

Em Minas Gerais a Resolução SEE nº 1812 da Secretaria de Educação de Minas Gerais referenda os Padrões de Competência de Diretor de Escola. Os padrões de competências estabelecidos para os diretores escolares, presentes em documento complementar à essa resolução e elaborados por consultoria técnica contratada por aquela Secretaria, estão agrupados em uma extensa matriz, dividida em cinco grandes padrões, 23 competências e 99 habilidades²⁰.

No Quadro 8 são apresentados, em uma perspectiva comparativa, os padrões, norte americano e mineiro, de competência de líderes escolares.

²⁰ No anexo 1 desta tese encontra-se esse documento em sua íntegra.

Quadro 8 – Comparativo dos padrões de competência de líderes escolares

Padrões ISLLC (CCSSO)	Padrões AASA	Padrões de Minas Gerais
<i>Um administrador escolar é um líder educacional que promove o sucesso de todos os estudantes, pela...</i>	<i>Um líder escolar efetivo tem os seguintes atributos:</i>	<i>O diretor é a liderança central para promover o ganho de qualidade da educação, ele deve possuir as seguintes categorias de competências:</i>
Facilitação do desenvolvimento, articulação, implantação e administração de uma visão de aprendizagem que é partilhada e apoiada pela comunidade escolar.	Liderança visionária, incluindo a criação e comunicação de uma visão centrada no sucesso de todas as crianças e jovens.	Planejamento estratégico e aprimoramento da escola efetivado em conjunto com a comunidade escolar. O diretor deve converter as prioridades da escola e do governo em metas e liderar os esforços de todos a favor da execução bem sucedida do plano de desenvolvimento da escola.
Compreensão, entendimento e resposta às demandas do contexto político, econômico, legal e social e cultural.	Competência de governança escolar e de formulação de políticas colaborativas que demonstre um entendimento do contexto político, econômico, legal social e cultural.	Processo pedagógico e qualidade do ensino. Para exercer liderança no campo pedagógico o diretor precisa acompanhar o desenvolvimento pedagógico e agir na superação das dificuldades.
Colaboração com as famílias e membros da comunidade, respondendo aos seus interesses e necessidades e mobilizando os recursos da comunidade.	Competência de comunicação e de relacionamento com toda a equipe para construir efetiva parceria com a comunidade escolar.	Desenvolvimento da equipe e fortalecimento da autonomia, promovendo a contribuição dos diversos membros da comunidade escolar na gestão da escola.
Gestão e operação dos recursos da organização para uma segura, eficiente e eficaz aprendizagem dos alunos.	Competência no gerenciamento organizacional, incluindo a habilidade de tomar decisões baseadas em dados e que demonstrem boa capacidade administrativa, bem como avaliar com efetividade o desempenho.	Administração da escola e gestão participativa. O diretor deve construir uma gestão eficaz com base em processos internos de avaliação, com ênfase nas responsabilidades e comprometimento de todos.
Defesa, encorajamento e sustentação de uma cultura e programa instrucional que conduza o aluno a aprender e apoie seu crescimento profissional.	Habilidade para planejar e desenvolver currículos que estimulem o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.	Fortalecimento e ampliação das relações da escola com a comunidade. O diretor deve estabelecer relações de parceria entre os pais de alunos, as organizações da comunidade e as instituições escolares na busca pelo bem-estar e a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Competências do Líder Escolar – padrões ISLLC versus AASA (DE RÉ, 2011, pg 76 e 77)
Padrões de Competências de Diretor de Escola (MINAS GERAIS, 2010).

Há de se considerar que, no caso mineiro, os padrões de competência dos líderes escolares, em especial a matriz de habilidades decorrente dos padrões, apresentam alguns aspectos que merecem destaque.

O primeiro diz respeito à extensão da matriz que agrega as habilidades do diretor de escola em Minas Gerais. O documento informa que o diretor deve possuir um elenco de competências e habilidades profissionais relacionadas à gestão escolar e deve saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de aprendizagem,

portanto, as habilidades têm, ou deveriam ter, aplicação prática para a análise das atividades da escola e no seu planejamento (MINAS GERAIS, 2011).

Nesse sentido, uma matriz na qual estão presentes 99 habilidades e conhecimentos, distribuídas em cinco padrões de competências, mais do que referenciar a prática, pode contribuir para a dificuldade de utilização da própria matriz como balizadora do que, de fato, um gestor escolar precisa saber fazer para ser um bom gestor. Além disso, algumas habilidades poderiam ser aglutinadas por apresentarem sentidos próximos como, por exemplo, “*sabe ouvir e utilizar as opiniões dos outros, compartilhando informações e decisões*”, “*conhece e aplica técnicas e estratégias de comunicação interna e externa*”, “*escuta, reflete e age com base em feedback da comunidade*”²¹ o que poderia, em tese, reduzir o número de habilidades presentes no documento original.

Um segundo ponto, que também deve ser tratado, são as habilidades cuja natureza tende mais para as atividades e responsabilidades do gestor, do que efetivamente algum tipo de conhecimento, de forma substantiva, que ele deva dominar, como, por exemplo, “*coordena a equipe no processo de construção do Projeto Pedagógico*”, “*aplica as orientações dos documentos legais nos âmbitos federal e estadual*”, “*gerencia a execução do calendário escolar garantindo a sua total execução*”²². Nesse sentido, as habilidades ora parecem descrever os conhecimentos necessários ao bom desempenho da função de diretor, ora apontam para as obrigações inerentes ao cargo de gestor escolar.

Por último, mas não menos importante, cabe considerar que o documento mineiro, apesar de reconhecer a centralidade da gestão escolar na promoção da qualidade educacional e citar em diversos momentos a perspectiva de liderança escolar, não apresenta uma definição consistente, sobre esse último termo, no qual se apoiem os cinco padrões de competência de diretor de escola. A falta de um conceito institucional sobre liderança escolar, capaz de balizar a percepção dos gestores acerca de sua função, pode tornar mais custosa a compreensão sobre as expectativas e prerrogativas da natureza da ação dos diretores e de sua relação com todos os sujeitos da escola.

²¹ Respectivamente as habilidades 3.2.2; 3.3.1 e 5.1.1.

²² Respectivamente as habilidades 1.3.3; 2.1.3 e 2.3.2.

Nesse ponto, o trabalho desenvolvido, nesta tese, pretende apresentar sua contribuição ao propor, com base no percurso teórico apresentado até aqui, um conceito de liderança escolar. É este conceito multidimensional que referencia a matriz de liderança escolar desta tese, elaborada a partir da releitura dos padrões de competências dos diretores de escola e sua respectiva matriz de habilidades proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. São esses dois elementos centrais, o conceito de liderança escolar e sua matriz de habilidades, que norteiam um estudo empírico, tratado na segunda parte do trabalho.

5.2. Proposição de Conceito e Dimensões para a Liderança Escolar

Ao se propor um dado conceito para um objeto de estudo é preciso, antes, levar em conta alguns pontos importantes, principalmente o que se entende por “*conceituar*” e “*definir*”.

Para Mendonça (1985) definir é dizer o que algo é a partir de sua essência, a sua qualidade básica, a característica ou a substância sem a qual o objeto deixa de ser o que é. A definição, nesse sentido, se faz a partir do caráter endógeno e, pretensamente, universal do objeto a ser pesquisado. Conceituar indica, de forma semelhante, uma ação de delimitação do objeto, entretanto tal delimitação, pela via do conceito, é feita a partir do ponto de vista por meio do qual o objeto é reconhecido. Ao estabelecer um conceito, o pesquisador busca descrever o objeto em razão de cenários possíveis. Ou seja, no conceito algo existe sob um determinado meio físico, social ou teórico no qual ele se manifesta. Trata-se de uma tentativa de caracterização do objeto realizada de maneira exógena, válida diante da singularidade do universo pesquisado.

Nessa direção, o conceito a ser proposto, emerge no contexto de uma investigação, realizada em três grandes campos do conhecimento, sobre as diferentes formas a partir das quais o fenômeno da liderança pode ser entendido. São essas referências, apresentadas nos capítulos anteriores, que subsidiam o entendimento da liderança escolar da forma como proposto nesse trabalho. Ou, no sentido reverso, o conceito de liderança aqui proposto absorve seu significado de objeto social

multidimensional, no conjunto das proposições teóricas apresentadas e é por elas influenciado em sua delimitação e entendimento.

Assim, propõe-se que a liderança escolar **é um exercício de gestão democrática executado pelo diretor, de forma compartilhada, sob um conjunto de práticas de dimensão técnica, relacional, política e pedagógica com vistas ao incremento da qualidade da educação e promoção da equidade.**

A liderança escolar, sob esse conceito, indica uma possível via à efetivação da missão da escola de proporcionar educação de qualidade, à consolidação dos valores democráticos e à realização dos objetivos de aprendizagem. Sua natureza condiciona-se à ação política e ao foco pedagógico do gestor, respaldados tanto pelo conhecimento técnico, necessário à consecução dos processos de gestão, quanto pelo seu reconhecimento e legitimação como líder, o que pode favorecer o comprometimento, o sentimento de unidade, a segurança, a confiança e os laços de solidariedade no ambiente escolar.

Nesse sentido, a legitimação da liderança, por parte da comunidade escolar, pode se ver fortalecida na medida em que o projeto político e pedagógico e, por conseguinte, as decisões estratégicas da escola, sejam efetivados de maneira coletiva, junto a todos os sujeitos da escola, em espaços institucionais caracterizados pelo diálogo e pela possibilidade de compartilhamento nas decisões. Acredita-se que tanto mais eficaz tenderá ser a liderança do diretor, no sentido proposto, quanto mais espaços colegiados, de clara participação popular, com possibilidade de voz e protagonismos dos sujeitos, ele for capaz de criar e consolidar no interior da cultura escolar. O diretor torna-se, na concepção aqui defendida, um criador de líderes dentro da escola.

Diferentemente da gestão, cujo escopo encontra seu limite no organograma funcional das instituições escolares, entende-se que a liderança escolar não se limita à hierarquização prescrita no cargo, o que a confinaria à figura do diretor, mas, pelo contrário, transcende-a a ponto de ser compartilhada e vivenciada por diversos sujeitos nas mais diferentes situações no universo escolar. No entanto – e talvez nesse pretenso paradoxo resida a força da relação entre liderança e gestão – o diretor é aquele que detém as maiores possibilidades de maximizar o potencial das lideranças e canaliza-los em direção a objetivos coletivos, justamente porque, ao assumir a formalidade do cargo de gestão, no desenho da administração escolar pública, tem a

chance de representar, ele próprio, a forma institucional e objetiva da liderança escolar. No fino espaço institucional da escola – onde se entrecruzam os valores da cidadania e da participação democrática com os da exigência de eficácia, eficiência e efetividade – a liderança escolar, ao reunir discursos em torno de objetivos compartilhados, pode contribuir para a execução de um trabalho pedagógico de qualidade resultando em melhorias da aprendizagem para todos os alunos.

É por essa via que as dimensões técnica, relacional, política e pedagógica, elencadas neste trabalho, são vistas como elementos constituintes de uma liderança escolar que se pretende compartilhada e transformadora, executada pelo diretor, mas dependente da coletividade de todos os sujeitos da escola e por ela sustentada. Tais dimensões, discutidas a seguir, assumem, portanto, um importante aspecto no qual se apoia o trabalho desenvolvido nesta tese.

5.2.1. Dimensão Técnica

A coordenação do universo escolar necessita do controle técnico da gestão e liderança escolar, especialmente a técnica-pedagógica, ferramenta central para o trabalho educacional. Essa dimensão, portanto, refere-se à operação de contingências materiais e processos organizacionais com vistas à gestão, por exemplo, de recursos físicos e financeiros da instituição, para além da instrumentalidade da técnica em si, mas, sobretudo, voltados aos objetivos finais de resultados de desempenho escolar. Além disso, contempla também a organização de documentos e procedimentos administrativos, assim como as relações da instituição escolar com instâncias administrativas superiores. Nessa dimensão estão incluídas também a criação e manutenção das regras, bem como o controle regulativo e normativo de todos da escola no que se refere à conduta profissional e disciplina. A dimensão técnica, portanto, abrange os processos que tratam das condições e da operacionalização da proposta educativa da escola, envolvendo a gestão financeira e do patrimônio da escola, manutenção e conservação do espaço físico e administração de pessoal da escola, bem como a criação e aplicação da normatividade institucional. Nessa dimensão, propõem-se as seguintes subdimensões:

- **Monitoramento e avaliação do trabalho escolar:** monitoramento e avaliação do trabalho de toda a equipe escolar, no sentido de fortalecer, corrigir os pontos críticos, fornecer *feedbacks* positivos aos professores e demais profissionais e acompanhar o progresso educacional dos alunos.
- **Gestão de recursos físicos e financeiros da escola:** planejamento, execução e prestação de contas dos recursos financeiros da escola, bem como o bom gerenciamento do patrimônio escolar.
- **Normatização do cotidiano escolar:** estabelecimento e aplicação de normas comportamentais compatíveis com um ambiente de ordem, disciplina e controle social ao nível da escola.

5.2.2. Dimensão Relacional

O envolvimento ativo da comunidade escolar na definição das metas e objetivos da escola, bem como o estabelecimento de canais de comunicação, são fatores que se espera de uma liderança escolar eficaz. Nesse sentido, são importantes as habilidades relacionadas à capacidade de motivar a equipe da escola, manter o engajamento profissional, elogiar a qualidade do trabalho no momento oportuno, cobrar desempenho e, principalmente, fortalecer a noção de responsabilização e prestação de contas do trabalho educativo. Essa dimensão, portanto, relaciona-se às ações que os líderes escolares realizam de comunicação, de motivação, de comprometimento, de cumprimento de metas e de envolvimento com a comunidade escolar. Nessa dimensão, estão agrupadas as seguintes subdimensões:

- **Comunicação interna e externa:** inclui a assertividade e a clareza das informações transmitidas, além da habilidade de dar respostas ao longo do evento comunicativo, ou seja, de emitir *feedbacks* direcionados ao desenvolvimento.
- **Relação com a comunidade escolar:** estar próximo à comunidade, procurar apoiar os estudantes com dificuldades nos estudos por meio de parcerias entre pais e professores, estabelecer parcerias com agentes além da escola.
- **Responsabilização do trabalho educativo:** indica o compromisso que a liderança escolar tem em tornar público, prestar contas à sociedade, aos alunos e suas famílias, das ações e resultados alcançados pelo trabalho da escola. Re-

sulta, dessa forma, em uma atuação transparente do líder escolar unida às expectativas e objetivos de melhoria da qualidade da educação. Por sua vez, requer o conhecimento dos indicadores educacionais alcançados pela escola nas avaliações de larga escala.

5.2.3. Dimensão Política

A dimensão política corresponde à elaboração, por parte do líder, de mecanismos de participação da comunidade escolar na construção e consolidação de um projeto da escola, bem como ao estabelecimento de práticas que sejam percebidas como justas no tocante aos procedimentos e distribuição dos trabalhos e responsabilidades. Envolve também o enfrentamento de conflito e das disputas de poder no ambiente escolar, bem como o compartilhamento de visão e objetivos e a implementação das relações da escola com o sistema de ensino e com a sociedade, voltadas à formação da cidadania, ética e compromisso social. Essa dimensão também agrupa a medida do quanto a adesão às políticas públicas de bonificação, por parte dos professores, pode repercutir em efetiva melhora do desempenho escolar. Nessa dimensão são propostas as seguintes subdimensões:

- **Compartilhamento de visão e objetivos:** estruturação da visão, “missão” ou objetivos compartilhados pela equipe escolar, estabelecimento de objetivos comuns, de um senso de comunidade ligado à cooperação e à solidariedade entre a equipe escolar.
- **Compromisso com a formação de cidadania:** instrumentalização dos sujeitos para que deem respostas satisfatórias às múltiplas demandas sociais da contemporaneidade. Para tanto, o trabalho desenvolvido pelos líderes deve focalizar um planejamento da escola que contemple os aspectos sociais, culturais e éticos e não somente os aspectos cognitivos.
- **Adesão às políticas de incentivo e bonificação:** estabelecimento de formas de adesão às políticas de incentivo e bonificação indica o quanto o professor se reconhece como corresponsável pelo progresso da escola e se sente responsável por seus resultados.

5.2.4. Dimensão Pedagógica

Essa dimensão diz respeito às ações e procedimentos diretamente associados à aprendizagem dos alunos como, por exemplo, a gestão do currículo, o tempo pedagógico, a formação e qualificação das equipes docentes, as ações de formação continuada, os recursos didáticos disponíveis na escola e o desenvolvimento de projetos educativos. A dimensão pedagógica, portanto, se refere à aplicação de métodos pedagógicos específicos com o objetivo de propiciar melhor aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos. Esses métodos ou procedimentos abarcam os alunos e docentes, e estão propostos nas seguintes subdimensões:

- ***Estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar:*** ao líder cabe o papel de estimular e prover, quando possível, o desenvolvimento da equipe escolar. Devem-se criar condições para que o ambiente da escola se torne, efetivamente, um ambiente de aprendizagem e que, por meio das trocas de experiências, o conhecimento produzido no cotidiano das relações de sala de aula também se torne um conhecimento compartilhado por todos.
- ***Otimização do tempo de aprendizagem:*** desenvolvimento de formas de aproveitamento e proteção do tempo da aprendizagem contra possíveis desperdícios, direcionando o corpo docente ao desenvolvimento consistente do currículo escolar.
- ***Comprometimento com a aprendizagem:*** envolvimento e conhecimento, do gestor, sobre as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, incluindo o currículo, estratégias de ensino e o monitoramento do progresso do aluno.

Essas dimensões e suas respectivas subdimensões apresentam, de maneira geral e com base na literatura debatida nos capítulos anteriores, um modelo ideal de liderança escolar que se supõe capaz de promover impactos positivos no desempenho escolar dos alunos. A fim de descrever, de maneira objetiva, as ações esperadas do diretor em cada subdimensão, foi necessária a descrição de habilidades, ou seja, de “*comportamentos observáveis e passíveis de mensuração em maior ou menor complexidade*” (PASQUALI, 1997, pg 87). Essas habilidades são apresentadas na Matriz de Liderança Escolar, a seguir.

5.3. Matriz de Liderança Escolar

Nesta tese, para elencar as habilidades de liderança escolar presentes na matriz, utilizou-se como ponto de partida, uma análise da matriz de habilidades de gestão escolar presente nos Padrões de Competência do Diretor de Escola, regulados pela Resolução SEE nº 1812 da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

A partir da análise desse material foram, então, redigidas as habilidades e, na sequência, distribuídas entre as doze subdimensões de liderança escolar. Para cada habilidade foi atribuído, de maneira arbitrária, um código identificador, precedido pela letra *H* e a ordem aleatória em que ele está disposto na subdimensão. O Quadro 9, a seguir, apresenta a Matriz de Liderança Escolar proposta nesta tese.

Quadro 9 – Matriz de Liderança Escolar

1. DIMENSÃO TÉCNICA		
Sub Dimensões	Código	HABILIDADES
Monitoramento do trabalho Escolar	H1	Organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-se pelo controle da frequência dos servidores.
	H2	Acompanhar os resultados das avaliações da aprendizagem realizadas pelos professores em sala de aula.
	H3	Acompanhar os dados de evasão, reprovação e abandono dos alunos da escola.
Gestão de recursos físicos e financeiros	H4	Elaborar de forma participativa os planos de aplicação dos recursos físicos e financeiros, vinculados à proposta pedagógica da escola.
	H5	Divulgar para a comunidade escolar a movimentação financeira da escola.
	H6	Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação.
Normatização do cotidiano escolar	H7	Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes.
	H8	Garantir a transparência nos procedimentos administrativos, com vistas à legalidade, publicidade e autenticidade das ações e dos documentos escolares.
	H9	Enfatizar responsabilidades e direitos dos alunos e professores.
	H10	Estabelecer, comunicar e zelar pelo cumprimento de padrões de conduta e comportamento esperados no ambiente escolar.
2. DIMENSÃO RELACIONAL		
Sub Dimensões	Código	HABILIDADES
Comunicação interna e externa	H11	Comunicar de forma clara e objetiva o que se espera da equipe escolar.
	H12	Socializar informações e conhecimentos na busca do diálogo permanente com a comunidade intra e extra-escolar.
	H13	Fornecer <i>feedbacks</i> do trabalho desenvolvido pelos professores.
Relação com a comunidade escolar	H14	Fortalecer o vínculo com a comunidade local, buscando estabelecer, com outras instituições e lideranças comunitárias, parcerias que promovam o enriquecimento do trabalho da escola e da comunidade em que ela se insere.
	H15	Comunicar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos.
	H16	Informar à comunidade escolar a execução da proposta pedagógica.
Responsabilização do	H17	Executar ações para a divulgação e estudo dos indicadores educacionais da escola em nível nacional e estadual.

trabalho educativo	H18	Motivar a equipe pedagógica para o cumprimento das metas estabelecidas para a escola.
3. DIMENSÃO POLÍTICA		
Sub Dimensões	Código	HABILIDADES
Compartilhamento de visão e objetivos	H19	Implementar o trabalho coletivo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições de todos os participantes.
	H20	Elaborar um projeto para a escola que coadune com as expectativas da comunidade escolar.
Adesão às políticas de incentivo e bonificação	H21	Identificar e avaliar criticamente os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando tomada de decisão, com vistas à garantia de uma educação plena.
	H22	Fortalecer o comprometimento da equipe a partir de uma visão de coresponsabilização.
Compromisso com a formação de cidadania	H23	Articular a reflexão e o posicionamento da equipe a respeito da sociedade, da educação e do homem.
	H24	Implementar ações que minimizem o impacto da origem social do aluno em sua aprendizagem.
4. DIMENSÃO PEDAGÓGICA		
Sub Dimensões	Código	HABILIDADES
Estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar	H25	Adaptar a rotina dos professores, de forma a facilitar as ações de formação continuadas que estes estiverem desenvolvendo por conta própria.
	H26	Estimular a participação de todos nas ações de formação continuada propostas pelas secretarias.
	H27	Criar espaços e momentos dentro da escola para a reflexão da prática pedagógica e troca de experiências.
	H28	Promover ações de formação continuada com os recursos próprios da escola.
Otimização do tempo de aprendizagem	H29	Criar estratégias de aproveitamento qualitativo do tempo que o aluno passa na escola.
	H30	Monitorar os intervalos destinados ao lazer e à alimentação dos alunos.
	H31	Monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.
Comprometimento com a aprendizagem dos alunos	H32	Monitorar, ao longo dos bimestres, a implementação do currículo em sala de aula.
	H33	Adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas.
	H34	Estimular o desenvolvimento de projetos multidisciplinares com vistas ao ganho de competências nos alunos.
	H35	Estabelecer critérios de enturmação claros e voltados ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Vale considerar, conforme o exposto, que a matriz de liderança escolar, proposta nesta tese, apresenta um modelo *híbrido*. Esse hibridismo refere-se a uma tentativa de agregar, tanto as habilidades e competências reconhecidas como definidoras do que se considera como um tipo ideal de líder escolar – expressas nos documentos de certificação do diretor escolar de Minas Gerais, em especial a Resolução SEE 1812 –, quantas outras habilidades também consideradas relevantes para o exercício da liderança escolar. Dentre essas últimas estariam, por exemplo, a responsabilização e prestação de contas, a criação de institucionalidade e a orientação para os resultados.

Nesta primeira parte da tese foi apresentado um conceito para liderança escolar. A proposição do conceito teve por norte um estudo teórico sobre a liderança, de forma ampla, até o seu entendimento na área educacional, com base nos estudos de trabalhos estrangeiros. Neste aspecto, novas questões são postas: até que ponto o conceito proposto, em suas dimensões, pode ser validado tendo em vista a percepção, sobre a liderança escolar, de diretores de escolas da rede pública estadual mineira? Como a liderança escolar se relaciona ao desempenho dos alunos? E, principalmente, se nas escolas as lideranças podem ser várias, quais ações, desenvolvidas pelos diretores, podem ter maior capacidade de canalizar o seu potencial positivo?

Essas são algumas das questões que a segunda parte do trabalho, a seguir, busca tratar.

Parte 2

VALIDAÇÃO DO CONCEITO PROPOSTO

CAPÍTULO VI – METODOLOGIAS

Este capítulo inicia a segunda parte da tese. A partir daqui são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho – enunciando-se a natureza quantitativa do estudo – os sujeitos e instrumentos de pesquisa, bem como as técnicas de coleta e análise dos dados.

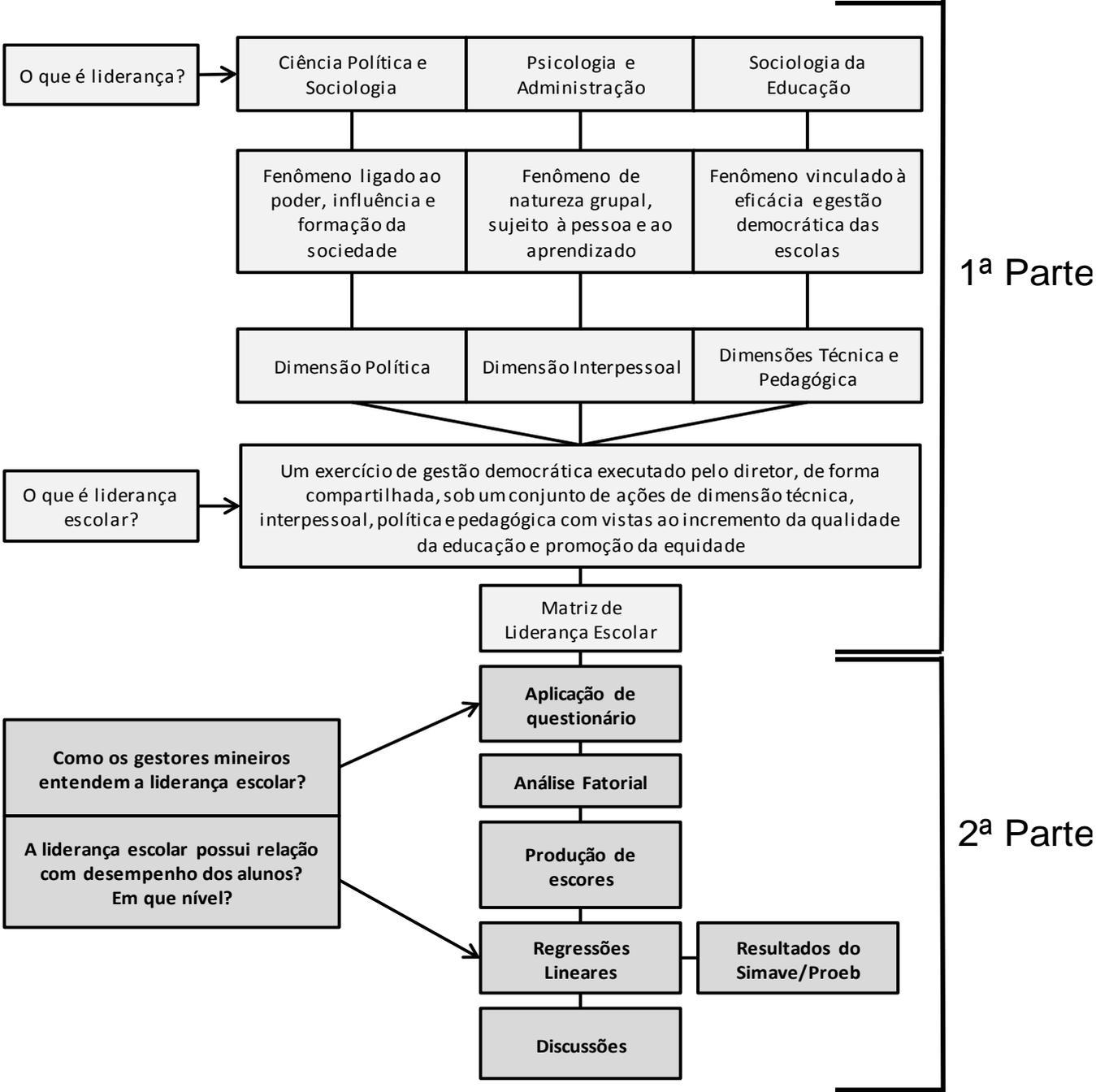
6.1. Percurso Metodológico

O percurso metodológico de uma pesquisa é o meio pelo qual a investigação do problema proposto pode ser viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Em estudos de natureza social, a escolha, pelo pesquisador, do tipo de percurso metodológico não se dá de forma neutra, pelo contrário, tende a vincular-se às suas necessidades e preferências. É nesse cenário de intencionalidades que o pesquisador elege a metodologia mais adequada, e propícia, ao tipo de estudo que se quer realizar (MARCONI & LAKATOS, 1996; BECKER, 1994).

Nesse sentido, mediante os objetivos e finalidades do estudo, do ponto de vista da abordagem metodológica, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza quantitativa. Assim, partindo da proposição de um conceito para liderança escolar, calcado no estudo bibliográfico da primeira parte do trabalho, elaborou-se a matriz e os construtos do questionário destinado aos diretores de escolas estaduais de Minas Gerais.

Com os resultados do questionário, nesta segunda parte do trabalho, constituiu-se uma base de dados que deu origem aos fatores de liderança escolar dos diretores. Os fatores de liderança escolar e os escores das escalas tiveram por base, portanto, as percepções dos diretores sobre a natureza das ações de liderança que desempenham nas escolas. A partir daí, em um estudo complementar, correlacionou-se as respostas dos diretores aos resultados de proficiência dos alunos e aos dados contextuais obtidos no SIMAVE/PROEB, em sua edição de 2011, buscando indicativos acerca da influência da liderança escolar no desempenho acadêmico dos alunos. O esquema ilustrativo do percurso teórico e metodológico pode ser visualizado na Figura 01:

Figura 01: Esquema Ilustrativo do Percurso Teórico e Metodológico



Fonte: o próprio autor.

6.2. Procedimentos de Coleta de Dados

Para coleta dos dados foram utilizados dois conjuntos de instrumentos: um questionário elaborado a partir da matriz proposta nesta tese; e os resultados do SIMAVE/PROEB 2011.

Em relação à elaboração do questionário, foram necessárias três fases: i) ajuste e validação da matriz; ii) elaboração, ajuste e validação dos itens do questionário; e iii) construção da versão *online* do questionário.

Na elaboração do instrumento de pesquisa, a primeira e segunda fases foram realizadas com o apoio de juízes que tiveram a função de validar o conteúdo da matriz e, posteriormente, do questionário por meio da análise teórica dos itens. Para Pasquali (1997) a tarefa principal dos juízes, no trabalho preliminar da pesquisa, consiste em verificar se os itens de um instrumento de coleta de dados estão se referindo, ou não, aos aspectos que podem ser verificados. Seu papel é analisar se os termos são compreensíveis, adequados à população a que se destina, se as questões geram dificuldade de interpretação e se o instrumento atinge o objetivo proposto.

No processo de escolha dos juízes foram considerados: i) o grau de Doutor; ii) o envolvimento com o tema, observado em grupos de pesquisas e artigos acadêmicos; e iii) a facilidade de contato e disponibilidade dos envolvidos. Assim, um grupo de seis pessoas, sendo quatro doutores em Educação e dois em Psicologia (dos quais três eram professores de uma Universidade Federal em Minas Gerais e os outros três de duas Universidades particulares, sendo um do Estado de São Paulo e os outros dois de Minas Gerais), atuaram como juízes nas fases de análise da correspondência entre as habilidades propostas na matriz e as dimensões e subdimensões da liderança escolar e, em seguida, na validação do questionário.

Na fase inicial foi apresentada, aos juízes, uma primeira versão da matriz de liderança escolar com quatro dimensões e 40 habilidades. Após lerem as definições das dimensões e habilidades, estas últimas apresentadas de forma embaralhada, foi-lhes pedido que identificassem quais subdimensões correspondiam a cada uma das habilidades. Por meio de uma tabulação simples, que considerou a maior incidência de respostas semelhantes na ocorrência de classificação entre as habilidades, seguida por uma entrevista com os juízes, foram eliminadas cinco habilidades e

outras quatorze, novamente redigidas. A nova redação seguiu as considerações e opiniões dos juízes. Por fim chegou-se ao modelo definitivo composto por 35 habilidades, apresentado no capítulo anterior.

Tendo por norte as habilidades presentes na versão validada da Matriz de Liderança Escolar, na segunda fase, foram elaborados, de início, 80 itens de resposta graduada variando entre “*concordo muito*”, “*concordo um pouco*”, “*discordo um pouco*” e “*discordo muito*” (itens *likert*²³). As respostas foram valoradas tendo em vista seu grau de concordância, para “*concordo muito*” deu-se o valor de 4, até o valor de 1 para “*discordo muito*”. A redação dos itens pautou-se em elencar tanto atitudes²⁴ quanto possíveis práticas de liderança escolar dos diretores. Assim, itens como, por exemplo, “*esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola*” indicavam o caráter da prática de liderança escolar, enquanto itens do tipo “*acredito que as avaliações de sala de aula não conseguem medir com eficácia a aprendizagem dos alunos*” refletiram as atitudes dos diretores em relação a determinados aspectos de sua liderança. A intenção dessa mescla, entre atitudes e práticas, foi o vislumbre de uma possibilidade interpretativa que levasse em conta tanto o que o diretor acredita ser liderança escolar, quanto o que ele pratica dessa liderança, no dia a dia de seu trabalho.

Os itens foram, então, confrontados pelos juízes que os avaliaram sob os mesmos procedimentos utilizados para a confirmação teórica da Matriz de Referência. Da análise dos juízes eliminaram-se treze itens por serem interpretados como de fraca ou nenhuma vinculação com as habilidades propostas. Três novos itens foram elaborados e outros nove reescritos, seguindo as orientações dos juízes. Com isso, chegou-se ao número final de setenta itens. Esses itens compuseram um questionário²⁵ dividido em três partes principais, um cabeçalho explicativo, questões com dados sociobiográficos do respondente e o conjunto de itens de investigação da liderança escolar.

²³ Para mais informações sobre escalas do tipo *likert*, conferir Likert (1932).

²⁴ As *atitudes* podem ser entendidas, na Psicologia Social, como uma norma procedimental que leva à expressão do comportamento. Nesse sentido, a atitude é uma disposição do sujeito ligada ao juízo de determinados objetos ou fenômenos - ou seja, expressa a tendência de uma pessoa de julgar tais objetos como bons ou ruins, desejáveis ou indesejáveis (Rodrigues, 2009).

²⁵ Questionário na íntegra no Anexo 3 deste trabalho.

A partir daí, na terceira fase, uma versão do questionário em formato de formulário *online* foi desenvolvida no programa *Google Docs*²⁶.

Tradicionalmente os instrumentos de coleta de dados em pesquisas sociais são aplicados mediante a utilização de formulários de papel. A logística de utilização desse tipo de instrumento envolve impressão, envio do questionário aos respondentes, aplicação e recolhimento do material preenchido. Essa logística típica dos instrumentos de pesquisa no formato de papel, associada ao trabalho posterior de digitação e edição dos dados, pode ser um entrave para a realização da pesquisa, que se torna ainda mais sensível quanto maior for a amostra que se quer atingir.

Neste trabalho a utilização de questionário *online*, justifica-se, portanto, pela possibilidade de diminuição do tempo demandado no processo de coleta de dados, maior agilidade na composição da base de dados, que não necessita de digitação, e maior economia, uma vez que não há gastos com impressão, distribuição ou aplicação do instrumento. Além disso, a possibilidade de envio do instrumento de pesquisa à totalidade das escolas públicas estaduais de Minas Gerais foi outro fator que motivou o desenvolvimento do questionário em seu formato *online*.

Apesar das vantagens de um instrumento de pesquisa desse tipo, algumas implicações metodológicas acerca do uso de questionários *online* devem ser observadas no que concerne ao rigor metodológico da pesquisa. Em especial deve-se considerar a confiabilidade da origem dos dados, uma vez que não se pode garantir, efetivamente, que tenha sido o diretor a responder o questionário. Outros fatores como, por exemplo, a motivação dos pesquisados e a familiaridade com a *internet* também podem ser importantes para a obtenção de um retorno satisfatório.

Os questionários foram enviados por correio eletrônico aos diretores das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, a partir de uma base de *e-mails* institucionais cedida pela Secretaria de Estado de Educação, SEE/MG. Os diretores receberam o questionário com carta convite para participação da pesquisa, subscrita por aquela secretaria²⁷.

²⁶ Conferir <docs.google.com>.

²⁷ No anexo 2 encontra-se o modelo da carta convite enviada aos participantes.

As informações contextuais dos alunos e professores, outra fonte de dados da pesquisa, tiveram por origem os questionários contextuais do SIMAVE/PROEB²⁸. Aos dados dos questionários, de diretores, professores e alunos, foram ainda relacionados os resultados de proficiência do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática, do SIMAVE/PROEB no ciclo avaliativo de 2011.

6.3. Validação e consistência interna do modelo proposto

Na tradição psicométrica a validação consiste em saber se o instrumento utilizado mede efetivamente aquilo que se quer medir, ou seja, ela informa se os itens, que se propõem a medir o mesmo construto geral, produzem resultados semelhantes. A consistência interna é, por esse mesmo sentido, uma forma de medida baseada na correlação entre diferentes itens do teste, ou seja, ao se desenhar um instrumento fiável, o objetivo é que resultados em itens semelhantes sejam relacionados e que cada um contribua com uma informação específica.

A consistência interna, comumente, é medida por meio do Alfa de Cronbach, calculado ao se parear correlações entre os itens do questionário. A consistência interna varia entre zero e um. Geralmente é aceito que um α de 0,6 a 0,7 indica fiabilidade aceitável e acima de 0,8 indica boa fiabilidade. Alta fiabilidade – maior ou igual a 0,95 – geralmente não é desejada, já que indica que os itens podem ser redundantes (MAROCO & GARCIA-MARQUES, 2006).

Nesta tese, de posse da base de dados extraída dos questionários *online*, o primeiro procedimento adotado para a exploração dos achados, com vistas à validação e consistência interna, foi a análise fatorial. A análise fatorial é uma técnica largamente usada com o objetivo de reduzir o número de dimensões necessárias para descrever um grande conjunto de dados. Cada dimensão reduzida por meio deste método recebe o nome de “fator”, e pode ser entendida como a medida de um construto ou variável latente, sem condições de ser observado diretamente.

²⁸ Instrumentos de investigação de fatores associados ao desempenho escolar. São elaborados em formato de papel e aplicados aos alunos, professores e diretores das escolas mineiras no mesmo dia dos testes cognitivos do SIMAVE/PROEB. Conferir < <http://www.proeb.caeduff.net>>.

Existem diversas técnicas para se determinar o número ideal de fatores. Neste trabalho, utilizou-se a análise paralela. Nela, são comparados os *eigenvalues*²⁹ da matriz de correlação empírica com os de uma matriz de dados aleatórios e o número de fatores ideal é *encontrado quando o valor do eigenvalue da matriz de dados aleatórios for maior que o da matriz empírica* (LAROS, PUENTE-PALACIOS 2004, p. 115). A análise paralela foi rodada no software *R*³⁰, com o uso do pacote *psych*.

Uma das principais vantagens da análise fatorial diz respeito à validação dos construtos presentes no instrumento de pesquisa (URBINA, 2007). Foi testada, ainda, a adequabilidade da amostra para a aplicação da análise fatorial, por meio do índice de Kaiser-Meyer-Olkin, MKO, e extraídas medidas psicométricas oriundas da teoria clássica dos testes, como o Alfa de Cronbach.

6.3.1. Análise confirmatória dos dados

Para testar um modelo de relacionamento entre os fatores, decidiu-se pelo uso dos modelos de equação estrutural. Os modelos de equação estrutural são um conjunto de técnicas empregadas “*para testar a plausibilidade de hipóteses de inter-relações entre constructos, bem como as relações entre os constructos e as medidas usadas para avaliá-los*” (URBINA, 2007, p. 180). Para tal, o pesquisador deve construir um modelo teórico de relações entre as variáveis latentes e as variáveis observadas e, então, comparar com as relações dadas pelo modelo. Esses modelos comumente são usados na análise confirmatória dos modelos empíricos construídos na análise exploratória dos dados.

A forma mais comum de apresentação do modelo de equação estrutural é sua representação gráfica, composta de formas geométricas e setas, onde retângulos ou quadrados representam as variáveis observadas, círculos e elipses as variá-

²⁹ *Eigenvalues*, ou autovalores, são a soma das variâncias dos componentes principais de uma matriz de correlação ou covariância das variáveis utilizadas na análise. Fatores com altos *eigenvalue* contêm uma maior variância comum entre os indicadores observados, aqueles com menor ou *eigenvalue* negativo são retirados da solução do fator (MARCOULIDES, 1998).

³⁰ O R é um software de domínio público, amplamente utilizado no meio científico, industrial e empresarial, oferece várias funções, dos mais variados métodos estatísticos como, por exemplo, análise exploratória, probabilidades e inferência estatística. O pacote *psych* permite ao R tratar dados de construtos sociais e psicológicos. Para mais sobre o R cf. <r-project.org>.

veis latentes e as setas representam a associação entre as variáveis, sua direção (unidirecional ou bidirecional) e a intensidade dessa associação, por meio das cargas encontradas³¹. Nesse estudo, empregou-se o *software* LISREL[®] 8.53 (JÖRSKOG & SÖRBOM, 2001) para a análise do modelo de equação estrutural elaborado a partir da análise exploratória de dados. O método de estimação dos coeficientes utilizado foi o método da máxima verossimilhança.

6.4. Teoria da Resposta ao Item

A Teoria da Resposta ao Item, TRI, é também conhecida como teoria do traço latente. A expressão “traço latente”, para Pasquali (2003), se refere a características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente como, por exemplo, o desempenho escolar, os aspectos da personalidade e as atitudes, sendo mensuradas por meio de variáveis secundárias. Essas variáveis secundárias, por sua vez, podem ser entendidas como as questões, ou itens, de um teste que são submetidos aos respondentes.

A TRI é mais reconhecida por sua larga aplicação em testes cognitivos de desempenho acadêmico como, por exemplo, os testes de avaliação educacional em larga escala, seu uso, no entanto, não se restringe a esses tipos de testes. Frequentemente tem-se observado a utilização da TRI na construção de medidas as quais se valem de itens politômicos, ou seja, aqueles em que se admite uma gradação de resposta, baseados no relato de práticas, nas atitudes e nas percepções dos respondentes.

A fim de calcular os escores do modelo final da escala de liderança, optou-se, nesta tese, por utilizar o modelo de Créditos Parciais de Masters (MASTERS, 1982) da TRI, já que as assertivas possuíam as respostas mensuradas em escala ordinal.

³¹ Para mais detalhes, ver Kline (2005).

Este modelo pode ser descrito por:

$$P_{ix}(\theta_j) = \frac{e^{\sum_{n=0}^x (\theta_j - B_{in})}}{\sum_{k=0}^{m_i} e^{\sum_{n=0}^k (\theta_j - B_{in})}}, x = 0, 1, 2, 3, \dots, m_i - 1$$

No qual:

x – resposta do avaliado ao item;

a – parâmetro de discriminação;

k – categoria do item;

θ_i – habilidade da i -ésima unidade avaliada;

b_k – dificuldade associada à categoria k ;

x – número de categorias.

6.5. Regressão Linear

Os modelos de regressão linear são usualmente utilizados, na análise de validade, para a explicação de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes, sendo capaz, inclusive, de mensurar a relação entre uma determinada variável independente e uma variável dependente utilizando, como controle, os valores das demais variáveis independentes. Os modelos tradicionais de regressão linear múltipla admitem quatro pressupostos básicos a respeito das características dos dados: linearidade, homocedasticidade, normalidade e independência entre os elementos amostrais³².

Tomando como base os dados educacionais, se aceita que os três primeiros pressupostos são razoavelmente admissíveis, ou resolvidos pelo uso de grandes amostras. Contudo, a independência entre os elementos amostrais não pode ser admitida, já que os diretores estão, necessariamente, ligados a uma escola e estas, no caso de Minas Gerais, organizadas em Superintendências Regionais de Ensino, SRE, que agregam, sob sua jurisdição, escolas de uma mesma região geográfica. Assim, escolas de uma mesma superintendência, por exemplo, tendem a apresentar características sociodemográficas mais homogêneas, como também são submetidos

³² Para uma consideração mais detalhada dos pressupostos supracitados, pode-se consultar Bryk e Raudenbush (1992).

a processos pedagógicos e contextuais diferentes aos de outras escolas. Logo, a estrutura dos dados na população é naturalmente correlacionada e hierárquica.

Em vista disso, optou-se pelo uso dos modelos lineares hierárquicos, cujo objetivo principal é o de considerar a correlação das medidas em função da estrutura hierárquica dos dados. Esse modelo possibilita explicar, com mais propriedade, a influência das variáveis independentes, nos diferentes níveis, sobre os escores dos diretores na dimensão avaliada, tanto quanto possibilita que variáveis contextuais, sejam consideradas em distintos níveis do modelo: no nível da escola, como a influência da condição socioeconômica; no nível da superintendência, como a influência da condição socioeconômica das escolas ali inseridas.

Nesse trabalho, os dados coletados apresentam uma estrutura com dois níveis, considerando que cada escola tem apenas um gestor, estando as unidades do primeiro nível (escolas) agrupadas conforme as unidades do segundo nível (Superintendências Regionais de Ensino). Na expressão matemática do modelo, cada escola é representada pelo índice i , e o índice j representa cada uma das superintendências. Supõe-se que x represente, genericamente, uma variável em nível da escola, e w uma variável em nível da superintendência. O modelo hierárquico então terá a seguinte expressão geral (BRYK & RAUDENBUSH, 1992):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{f=1}^F \beta_{fj} X_{fij} + e_{ij},$$

$$\beta_{fj} = \gamma_{f0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{fs} W_{sj} + u_{fj}, \quad (f = 0, \dots, F);$$

Na representação acima, Y é a variável dependente do modelo, no caso, a proficiência média da i -ésima escola da j -ésima superintendência. O termo β_0 , chamado intercepto, indica o nível na dimensão medida esperado pelas determinadas escolas pertencentes às respectivas superintendências j ; os termos β_f representam o impacto de cada variável x_f representativa das características da escola; o termo γ_0 indica o quanto se espera como nível basal de cada escola, dada as características das superintendências nas quais elas estão inseridas; os termos γ_f o impacto de cada característica da superintendência, representadas pelas variáveis deste nível as quais são constituídas pelas variáveis w_s .

Note-se que, nessas expressões, F representa o número de variáveis do primeiro nível, e S o número de variáveis do segundo nível; y_{ijk} representa o escore na dimensão medida da i -ésima escola da j -ésima superintendência.

6.6. Construção e análise dos modelos

Existem distintas técnicas para a construção dos modelos hierárquicos, contudo, neste trabalho, optou-se pelo procedimento chamado *bottom-up*. Nesse modelo toma-se por base um modelo nulo, no qual somente se ajustam constantes relativas a cada nível representado; em seguida, são incluídas as variáveis ordinariamente definidas por um especialista da área, preferencialmente aquelas já conhecidas na literatura por gerarem um efeito na variável estudada como, por exemplo, variáveis influentes no desempenho dos alunos (SOARES, 2005). Todos os cálculos foram realizados utilizando o *software* HLM[®] 5.04 (RAUDENBUSH, BRYK & CONGDON, 2000). Em adição, verificou-se a existência de efeitos randômicos nos coeficientes estimados. O parâmetro foi aceito como fixo quando não apresentou significância ao nível de 0,05.

6.7. Modelo nulo

O modelo nulo é aquele em que não se introduz nenhuma variável explicativa, sua finalidade é mostrar como a variabilidade observada para a medida na dimensão escolhida se divide segundo os níveis de agregação considerados: escolas e superintendências. Ajustando somente as constantes do modelo, é possível estimar a probabilidade de variância atribuída a cada nível.

Para demonstrar estas relações, utilizaram-se as expressões seguintes:

$$\frac{\sigma_s^2}{\sigma_\varepsilon^2 + \sigma_{\mu 0}^2}, \text{ para o nível 1}$$
$$\frac{\sigma_{\mu 0}^2}{\sigma_\varepsilon^2 + \sigma_{\mu 0}^2}, \text{ para o nível 2}$$

Os valores σ_s^2 e $\sigma_{\mu 0}^2$ representam as variâncias do primeiro e do segundo nível, respectivamente.

Com base nessas técnicas e procedimentos, no Capítulo VII, a seguir, são apresentadas a análise e a discussão dos dados coletados.

CAPÍTULO VII – CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO DE CONSTRUTO E INTERPRETAÇÃO DAS ESCALAS

Este capítulo apresenta as análises de validação interna e a interpretação de escalas construídas a partir das respostas coletadas no questionário *online* de liderança escolar, aplicado os gestores das escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

7.1. Participantes

Foram encaminhados 3.708 questionários para os *e-mails* institucionais das escolas públicas estaduais mineiras, endereçados aos seus diretores. O questionário ficou disponível para resposta durante o período de 03 a 24 de Janeiro de 2011. Do total enviado, 1.486 diretores responderam. Destes, 79,5% são do sexo feminino, com idades variando entre 24 e 74 anos e predominantemente de cor branca, 57,9%. Com relação à escolaridade, 59,4% dos entrevistados têm alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), entretanto 6,3% ainda têm apenas o ensino fundamental ou médio completo.

Em relação à experiência como diretor, 21,1% dos participantes disseram estar nessa função há menos de 1 ano e 37,3%, entre 1 e 5 anos, indicando que mais da metade dos participantes da pesquisa está há pouco tempo no cargo. A maior parte dos respondentes, 90%, não têm outra atividade remunerada e aproximadamente 60,2%, possui rendimentos entre R\$ 2.551,00 e R\$ 5.100,00.

Do total de respondentes, 90%, são diretores de escolas consideradas urbanas e 10% ocupam cargos de gestão em escolas rurais, segundo a classificação dos questionários contextuais do SIMAVE/PROEB. Cada escola continha, em média, 107 alunos, sendo que esse número variou entre 2 e 798 alunos. Na tabela 1, a seguir, é apresentada a distribuição das respostas aos questionários para cada uma das SRE's mineiras.

Tabela 1 – Percentual de Respostas por SRE

SRE	Nº de diretores	Nº de respostas	Participação
Almenara	73	28	38,4%
Araçuaí	102	41	40,2%
Barbacena	57	24	42,1%
Campo Belo	34	11	32,4%
Carangola	34	13	38,2%
Caratinga	91	38	41,8%
Caxambu	43	23	53,5%
Conselheiro Lafaiete	60	26	43,3%
Coronel Fabriciano	74	25	33,8%
Curvelo	42	18	42,9%
Diamantina	126	31	24,6%
Divinópolis	133	41	30,8%
Gov. Valadares	132	65	49,2%
Guanhães	74	27	36,5%
Itajubá	45	24	53,3%
Ituiutaba	30	8	26,7%
Janaúba	95	41	43,2%
Januária	136	54	39,7%
Juiz de Fora	96	42	43,8%
Leopoldina	34	25	73,5%
Manhuaçu	77	36	46,8%
Metropolitanas (Capital)	533	147	27,6%
Monte Carmelo	30	8	26,7%
Montes Claros	172	55	32,0%
Muriaé	39	18	46,2%
Nova Era	69	22	31,9%
Ouro Preto	30	4	13,3%
Pará de Minas	65	36	55,4%
Paracatu	36	17	47,2%
Passos	52	19	36,5%
Patos de Minas	65	22	33,8%
Patrocínio	33	17	51,5%
Pirapora	39	18	46,2%
Poços de Caldas	50	16	32,0%
Ponte Nova	80	39	48,8%
Pouso Alegre	74	28	37,8%
São João Del rei	41	10	24,4%
São Seb. do Paraíso	45	12	26,7%
Sete Lagoas	73	24	32,9%

Teófilo Otoni	156	44	28,2%
Ubá	72	39	54,2%
Uberaba	99	34	34,3%
Uberlândia	108	48	44,4%
Unai	36	11	30,6%
Varginha	123	59	48,0%
Sem identificação	-	98	-
TOTAL	3708	1486*	40,1%

Fonte: Cadastro Escolas - Março de 2013 SEEMG/SI/SEI/Diretoria de Informações Educacionais

*Questionários válidos

A SRE de Leopoldina, com 73,5% foi a de maior percentual de respondentes enquanto a SRE de Ouro Preto, foi a que apresentou o menor percentual de respondentes com 13,3%. Dentre os respondentes, 98 diretores não identificaram a qual SRE sua escola pertencia, o que não invalidou os questionários.

Em relação ao percentual de respondentes, não se encontrou na literatura uma indicação do que poderia ser considerado um percentual esperado para questionários *online* na área educacional. Entretanto, observando-se outros trabalhos que também utilizaram questionários *online*, parece ser comum uma taxa de 20% de retorno³³. O percentual de 40% de resposta ao questionário *online* nesta tese pode ser considerado, em caráter meramente comparativo, um bom índice de retorno, mas há de se observar alguns aspectos em relação a essa afirmação. O envio do questionário por correio eletrônico, subscrito pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pode ter sido um fator que favoreceu tanto o rápido retorno e o bom percentual de respostas, quanto um possível enviesamento dos dados a partir do fenômeno da desejabilidade social. Essa questão será retomada mais adiante neste trabalho.

7.2. Análise de Dimensionalidade

Consistida a base de dados dos questionários *online* a partir das respostas dos participantes, passou-se a testar as dimensões inicialmente definidas pelo mo-

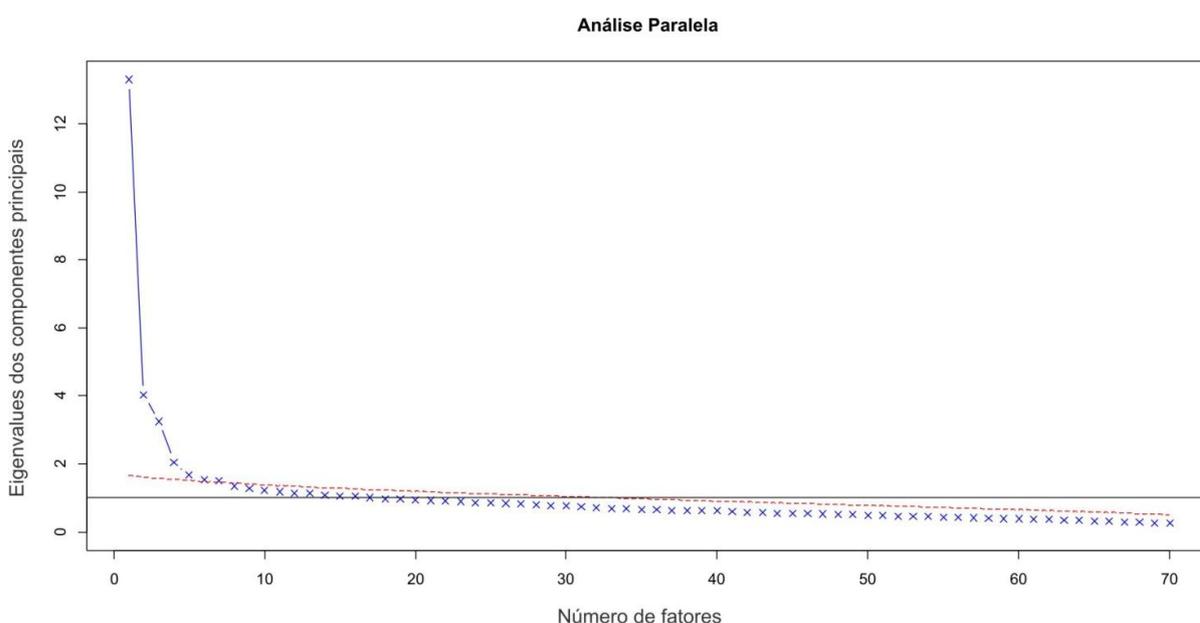
³³ Cf. <capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

delo teórico e conceitual desta tese. Porém, ao se analisar as respostas, ocorreram algumas modificações nas quatro dimensões inicialmente definidas. Dessa forma, utiliza-se o modelo empírico como norte nas próximas análises.

Para dar início a exploração dos dados, resolveu-se dividir a amostra para tornar possível o uso dos métodos da análise confirmatória. O índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi utilizado para testar a fatorabilidade da matriz de dados. Segundo Hair (et al 1998), valores de KMO abaixo de 0,50 são considerados inaceitáveis, entre 0,50 e 0,69 aceitáveis, e acima de 0,70 são considerados desejáveis. Ou seja, quanto mais próximo esse índice se encontrar de 1, maior a comunalidade entre as variáveis e, conseqüentemente, mais adequada ela está para se submeter a análise fatorial. Neste estudo, o índice KMO encontrado foi de 0,926, o que indica que a matriz de liderança proposta é apropriada para ser usada na análise fatorial.

Para se definir o número de fatores a serem extraídos da matriz, foi utilizado o método de análise paralela. O resultado pode ser visto no Gráfico 1, no qual é visível que o número de fatores sugeridos para extração é igual a sete.

Gráfico 01 – Análise Paralela



Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

Em seguida, foi realizada a análise fatorial utilizando o método de extração dos componentes principais para a extração dos fatores, já que este método foi o utilizado na análise paralela. A rotação usada foi do tipo oblíquo (*promax*) adequado para quando se pressupõe correlação entre os fatores extraídos. Utilizou-se esse método para a análise dos coeficientes de correlação, pois se espera que, teoricamente, os itens estejam correlacionados. Além disso, caso haja evidências de algum fator de segunda ordem ligado aos fatores é possível utilizar os métodos da análise confirmatória de dados. De posse dos resultados, interpretou-se a matriz de cargas fatoriais.

A determinação da carga fatorial somente chega ao fim quando é examinada a afinidade dos itens com os fatores do modelo, nesse sentido, os constructos de um modelo fatorial podem ser expurgados de acordo com o que for encontrado. Para exclusão dos itens são considerados os seguintes critérios: 1º) quando o valor absoluto da carga fatorial principal do item é menor do que 0,32; 2º) quando existem cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores em um mesmo item (a diferença entre valores absolutos das cargas fatoriais dos itens é menor do que 0,10); e 3º) ausência de similaridade entre o conteúdo do item e o domínio teórico do construto (KIM & MUELLER, 1987).

A partir destes critérios, os fatores 6 e 7 foram excluídos por não serem interpretáveis, já que apenas dois itens saturavam em cada fator. Com 5 fatores, 34,7% da variância total é explicada. Da escala original de 70 itens foram eliminados 17, restando 53 itens na solução fatorial final. A Tabela 2 com a solução fatorial definitiva e os fatores é apresentada abaixo.

Tabela 2 – Matriz de Correlação

Fator	1	2	3	4	5
1	1,00				
2	0,63	1,00			
3	0,52	0,38	1,00		
4	-0,04	-0,02	0,01	1,00	
5	0,09	0,03	0,14	0,12	1,00

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

Apenas três itens saturaram em mais de um fator e são considerados complexos, são eles³⁴:

- GRUPO IV [Item 60: *Durante os intervalos de lazer e alimentação são desenvolvidas atividades pedagógicas e de boa convivência*];
- GRUPO IV [Item 56. *Como diretor tenho buscado oferecer cursos de qualificação para os professores.*]; e
- GRUPO IV [Item 57. *Na escola, com frequência, planejamos ações e estratégias de Otimização do tempo que o aluno passa na escola*].

Observando a matriz de correlação entre os fatores, apresentada na Tabela 2, é possível notar a existência de correlação moderada entre os fatores 1, 2 e 3, e ainda, entre os fatores 2 e 3. Pode-se interpretar essa correlação pela possível existência de um fator de segunda ordem comum a esses fatores.

Para testar essa hipótese, foi utilizada a técnica de análise fatorial confirmatória, a partir do uso de modelos de equação estrutural. Foram delineados e comparados dois modelos, considerando os cinco fatores encontrados, sendo o primeiro modelo aquele que previa a existência de um fator de segunda ordem e o modelo de base que não previa este fator. Além disso, foi testado o modelo para quatro fatores, considerando a exclusão do fator 5 para eliminação dos itens complexos. A Tabela 3 apresenta as estatísticas de ajuste para ambos os modelos.

Tabela 3 – Índices de ajuste do modelo de equação estrutural

<i>Modelo</i>	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	NFI	RMSEA	RMR
5 fatores	3801,04	1315	2,89	0,95	0,93	0,055	0,029
4 fatores	2802,01	1074	2,61	0,96	0,94	0,049	0,021
5 fatores com variável de segunda ordem	Não convergiu						

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

Notas: χ^2 = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; χ^2/gl = qui-quadrado ajustado; CFI = *Comparative Fit Index*; NFI = *Normed Fit Index*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*; RMR = *Root Mean Square Residual*.

³⁴ A tabela com as cargas fatoriais dos itens em cada um dos fatores se encontra no Anexo 4 deste trabalho.

O modelo que previa o fator de segunda ordem não apresentou convergência, o que inicialmente refuta a hipótese levantada. Dessa forma, há que se supor que a correlação encontrada entre os três primeiros fatores seja devido a própria natureza dos construtos e não devido a um delineamento pouco consistente entre as dimensões avaliadas.

Restou, então, avaliar o ajuste entre os modelos de cinco e quatro fatores. Notadamente, observa-se que todos os parâmetros de ajuste do modelo de quatro fatores são razoavelmente melhores do que o do modelo de cinco fatores. Isso indica que o modelo de quatro fatores é o mais adequado para explicar o conjunto de dimensões avaliadas pelo questionário de liderança escolar e, por isso, ele será escolhido para caracterizar as dimensões avaliadas.

7.3. Análise dos Fatores

Realizada a análise paralela, cada um dos fatores foi analisado considerando suas características de consistência e, quando existiu, foram apresentadas as suas evidências de precisão. Os itens, agrupados em cada fator, também foram interpretados tendo em vista sua natureza semântica e a dimensão e subdimensão a qual pertenciam, originalmente, na Matriz de Liderança Escolar. Essa interpretação norteou a nomenclatura dos fatores do 1 ao 4, chamados respectivamente de Comunicação, Foco na Aprendizagem, Práticas Administrativas e Atitudes Contrárias à Liderança Escolar.

7.3.1. Fator 1: Comunicação

O fator 1 é formado por 14 itens, originalmente presentes nas dimensões, *Relacional* e *Política*, da matriz de liderança escolar. Os itens agrupados nesse fator apresentam em comum um forte apelo às práticas e atitudes comunicativas expressas nas subdimensões de comunicação interna e externa (à escola), relação com a comunidade escolar, estabelecimento e cumprimento de metas de desempenho, compartilhamento de visão e objetivos, adesão às políticas de incentivo e bonificação e compromisso com a formação de cidadania.

O Quadro 10, a seguir, apresenta esses itens e seus grupos e subdimensões originais da Matriz de Liderança Escolar.

Quadro 10 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 1

Fator 1: Comunicação	
Grupo II: Dimensão Relacional	
Subdimensões	Itens
Comunicação Interna e Externa	21. Minha forma de comunicação com a equipe escolar tem sido clara e objetiva, todos me compreendem bem.
	23. Faço uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações da escola.
Relação com a Comunidade Escolar	27. Conheço a comunidade local em que a escola está inserida e me envolvo com suas lideranças.
	29. Mantive os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos.
	30. Procuro investigar as causas e razões da infrequência dos alunos para tomada de atitude.
Estabelecimento e cumprimento de metas de desempenho escolar	33. Nas reuniões com a equipe pedagógica discutimos os resultados da escola nas avaliações estaduais e nacionais.
	35. Nesse ano eu estabeleci metas de qualidade para a escola a partir dos indicadores de desempenho escolar dos alunos.
	36. Tomei ciência das metas gerais estipuladas para a escola e procurei monitorar o seu cumprimento.
Grupo III: Dimensão Política	
Sudimensões	Itens
Compartilhamento de visão e objetivos	37. Sem o trabalho coletivo da equipe escolar, poucas ações poderiam ter sido empreendidas nesta escola.
	38. Cada um da escola pode contribuir de forma igual para a sua melhoria, por isso ouço a todos desta escola.
Adesão às política de incentivo e bonificação	42. As orientações vindas da Secretaria da Educação são fundamentais para o planejamento da escola.
	43. A equipe escolar se sente corresponsável nas ações desenvolvidas na escola.
	44. Se todos se empenharem na superação das metas propostas, todos sairão ganhando.
Compromisso com a formação de cidadania	45. Debato sempre com a equipe pedagógica as estratégias e ações para a formação do aluno como sujeito cidadão.

Nas análises estatísticas nota-se que o valor do alfa de Cronbach para o fator 1 é de 0,896, o que pode ser interpretado como bom. Na Tabela 4, logo a seguir, é apresentada a média, o desvio padrão, a correlação item-total e o alfa de Cronbach, caso o item tenha sido deletado. Por se tratarem de itens politômicos, o desvio padrão deve ser entendido como uma evidência de variabilidade das respostas. Itens com pouca variabilidade são indícios de um padrão homogêneo de respostas, o que leva a suspeição de que aquele item não esteja colaborando para a discrimi-

nação da dimensão e que, portanto, pode ser desnecessária sua presença no instrumento.

Tabela 4 – Características gerais dos itens do fator 1

	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	α de Cronbach se o item for deletado
Item 21	3,64	0,645	0,566	0,889
Item 23	3,69	0,694	0,539	0,890
Item 27	3,58	0,731	0,497	0,893
Item 29	3,80	0,610	0,626	0,887
Item 30	3,80	0,606	0,662	0,885
Item 33	3,83	0,665	0,572	0,889
Item 35	3,54	0,886	0,471	0,897
Item 36	3,76	0,661	0,633	0,886
Item 37	3,88	0,548	0,633	0,887
Item 38	3,79	0,624	0,570	0,889
Item 42	3,78	0,633	0,596	0,888
Item 43	3,71	0,657	0,606	0,887
Item 44	3,91	0,554	0,646	0,886
Item 45	3,87	0,578	0,673	0,885

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

De fato, tomando como base a média nas respostas dos diretores ao questionário, e recordando que a escala de respostas variou entre um e quatro, percebe-se que boa parte dos itens, neste fator, apresenta um alto grau de concordância no conjunto de respondentes, já que a média está próxima do valor mais alto³⁵. Os itens também apresentam desvio padrão próximos, indicando que a baixa variabilidade é um atributo deste fator. Um dos elementos que possivelmente explica esse comportamento dos itens é que provavelmente a amostra possui níveis muito próximos, e altos, do atributo medido. Além disso, as assertivas possuem boa correlação item-total e, ainda, não ocorrem mudanças significativas no alfa de Cronbach, caso algum item seja deletado. Isso indica que o fator apresenta boa consistência e, também, evidências de confiabilidade da medida.

³⁵ O valor máximo equivaleria à média igual a 4, hipoteticamente uma situação em que todos os respondentes “concordariam muito” com o item proposto, conforme a gradação das respostas já apresentada.

O conjunto dos itens desse fator, possivelmente, indica que as dimensões política e relacional da liderança escolar se efetivem na escola por meio de práticas comunicativas realizadas pelo diretor junto a comunidade escolar. É provável também que o diretor acredite que quanto mais se estabeleçam práticas comunicativas com a comunidade escolar, reforçando o caráter político dessas ações e os vínculos interpessoais entre os sujeitos, mais sua liderança se verá fortalecida e consolidada.

Sabe-se, como já apresentado, que a liderança escolar eficaz pode estar relacionada a uma comunicação diretiva entre os atores envolvidos no ato educativo³⁶. Essas práticas comunicativas devem informar, tanto internamente quanto ao público externo, os objetivos propostos e as metas de aprendizagem esperadas, as orientações institucionais dos órgãos controladores, a situação de rendimento dos alunos e as estratégias adotadas em sua formação que leve em conta, tanto os aspectos cognitivos, quanto a aquisição de competências não cognitivas.

Ações de comunicação, dessa natureza, podem abrir espaço à condução de processos de gestão de forma compartilhada, além de reforçar a legitimidade da liderança e favorecer sua aceitação por todos da escola. Para tanto é preciso pactuar procedimentos, delegar responsabilidades, reforçar os espaços institucionais que favoreçam a expressão do coletivo bem como identificar as potenciais lideranças que existam na escola e canalizar sua força para o cumprimento das metas propostas. Isso requer do diretor a capacidade de estabelecer vínculos interpessoais – que sejam efetivamente produtivos – com os sujeitos da escola, por meio da criação de um ambiente escolar de características fortemente democráticas que priorize o debate, a liberdade de expressão, a negociação e o enfrentamento em conjunto dos problemas detectados no cotidiano escolar. Esses aspectos parecem explicar, até certo ponto, porque o agrupamento de um conjunto de itens da dimensão *Relacional* e da dimensão *Política* se deu em um único fator no qual parecem pesar as ações de caráter comunicacional.

Ao se considerar as especificidades gerais do serviço público brasileiro e, em particular, o processo de provimento de diretores em Minas Gerais, já discutidos nesta tese, a reunião dos itens daquelas duas dimensões em um único fator, de características comunicacionais, parece ganhar ainda mais sentido.

³⁶ Cf. pg. 80 desta tese, Quadro 7 - Características da Liderança Escolar Eficaz.

O diretor é um funcionário público responsável por gerir uma unidade escolar e sua função, em resumo, é garantir o bom funcionamento da escola de forma que ela seja capaz de cumprir com seu objetivo, o de ensinar com qualidade a todos os alunos. A gestão democrática, por definição, se expressa por meio do estabelecimento do debate entre os diversos sujeitos da escola. A existência do debate presume, por sua vez, uma intrínseca natureza conflituosa da gestão democrática. O esperado poder de superação e emancipação dos sujeitos reside, justamente, na aceitação do aspecto positivo do conflito como um caminho legítimo de desenvolvimento dos próprios sujeitos. A perspectiva comunicacional da liderança, nesse sentido, tem por raiz a natureza marcadamente política e Relacional da ação do diretor. Ao mesmo tempo assume que, para a efetivação de uma liderança que se pretende realmente democrática, é preciso reconhecer a força existente nas relações interpessoais, entre os sujeitos, no ambiente institucional da escola, no qual estão presentes variáveis como, por exemplo, a confiança, o diálogo, o respeito e o reconhecimento do outro como ator importante no processo pedagógico.

No entanto, e justamente por ser um funcionário público, o diretor é uma liderança cujo poder encontra restrições no âmbito dos limites que caracterizam seu próprio cargo. O diretor de uma escola pública estadual mineira não pode, por exemplo, demitir nem contratar funcionários efetivos, não tem competência para aumentar salários e tampouco alterar o contrato de trabalho dos funcionários. A boa execução da sua liderança, com base em um projeto político e pedagógico que represente de fato a escola, depende muito mais do planejamento coletivo e, por conseguinte, do engajamento de todos nessa tarefa, do que da coerção. Nesse caso, para exercer a liderança de uma escola pública são necessárias, muito mais, ações de convencimento e de diálogo – fortalecidas com o estabelecimento de vínculos de afetividade e de confiança com a comunidade escolar, no interior de espaços institucionais criados para a expressão do debate democrático – do que atos de natureza coercitiva, da ordem do *cumpra-se*.

Não somente por coincidência, os itens 37 e 44, foram aqueles que, nesse fator, apresentaram maior grau de concordância e menor variabilidade nas respostas, com média de 3,88 e desvio-padrão de 0,548 para o item 37 e de 3,91 e 0,554, respectivamente, para o item 45. São esses itens, nesse fator, que mais indicam o quanto o diretor apresenta atitudes positivas, em relação à força da coletividade para

o desenvolvimento do trabalho escolar, e o quanto os resultados da escola estão vinculados à soma dos esforços de todos. No entanto, ainda que essas atitudes sejam positivamente avaliadas, a prática de estabelecer metas de qualidade de ensino para a escola a partir dos indicadores de desempenho do estado, o que requer ampla discussão com a equipe pedagógica, é uma tarefa de liderança escolar que apresentou grande variabilidade de respostas, entre os diretores. O item 35, o qual avalia essa prática, foi aquele de maior desvio padrão dentre os itens desse fator, com 0,886.

No geral a liderança escolar, para os respondentes, parece se espelhar na capacidade que o diretor tem em criar espaços e práticas comunicativas que se traduzam em canais facilitadores da sua atuação. Esses canais poderão ter maior ou menor influência na liderança do diretor, quanto mais ele for capaz de consolidar tanto a dimensão política de sua prática, no sentido de uma tomada de posição frente a comunidade escolar e compartilhamento de poder entre sua equipe, quanto a dimensão Relacional que sustenta o seu trabalho, estabelecendo alianças, fortalecendo pactos e criando fortes laços e sentimentos de pertencimento a uma equipe. Os itens agrupados nesse Fator 1, como, por exemplo, aqueles presentes nas subdimensões que representam a relação com a comunidade escolar, o compartilhamento de visão e objetivos entre todos da escola, bem como o incentivo à adesão as política de meritocracia e bonificação, são indicativos de que, provavelmente, as respostas dos diretores tenham se direcionado nesse sentido.

7.3.2. Fator 2: Foco na Aprendizagem

Um das características mais fortemente presentes nas escolas eficazes é a ênfase pedagógica nas ações de gestão, entendida como a motivação e orientação do trabalho de todos da escola, de forma sistemática, para a formação e aprendizagem dos alunos³⁷. Esse trabalho é tanto mais completo, quanto o gestor for capaz de implementar ações com vistas a diminuir a intensidade e a frequência dos momentos na escola que não têm por foco a aprendizagem, bem como incrementar

³⁷ Cf. capítulo VII desta tese.

qualitativamente aqueles que possuem esse objetivo. O trabalho do diretor, nesse sentido, deve estar em maior grau, articulado com as razões pedagógicas da escola.

A dimensão pedagógica da liderança escolar, portanto, refere-se ao foco principal da escola, à aprendizagem, tanto dos alunos quanto de toda a equipe pedagógica, tendo por norte a premissa de que o investimento na formação da equipe escolar é capaz de impactar de forma positiva nos resultados de aprendizagem dos alunos.

No Fator 2 estão presentes os itens relacionados ao trabalho do gestor com foco na aprendizagem, tanto no que concerne à equipe docente, no estímulo ao seu desenvolvimento profissional e formação continuada, quanto e, principalmente, ao comprometimento de todos com o aprendizado dos alunos em ações que visem, por exemplo, a maximizar o seu tempo de aprendizagem na escola.

Neste fator estão agrupados 14 itens, originalmente, presentes em uma mesma dimensão da Matriz de Liderança Escolar, a Dimensão *Pedagógica*. A nomenclatura, *Foco na Aprendizagem*, para esse fator, representa a centralidade das atividades do diretor nas razões pedagógicas da escola, ou seja, na atuação sistemática e intencional da liderança escolar voltada à promoção de uma permanente cultura de aprendizagem.

No Quadro 11, a seguir, pode-se conferir quais itens compõem esse fator.

Quadro 11 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 2

Fator 2: Foco na Aprendizagem	
Grupo IV: Dimensão Pedagógica	
Subdimensões	Itens
Estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar	50. As ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação devem ser apoiadas pela equipe pedagógica da escola
	51. Esse ano incentivei a participação de todos nas ações de formação continuada propostas pela Secretária de Educação.
	52. Criar espaços de aprendizagem dentro da escola como, por exemplo, grupo de estudos de professores é minha função.
	53. Nas reuniões com o colegiado o principal ponto de discussão são as ações de melhoria da aprendizagem.
	56. Como diretor tenho buscado oferecer cursos de qualificação para os professores.
Otimização do tempo de aprendizagem	57. Na escola, com frequência, planejamos ações e estratégia de Otimização do tempo que o aluno passa na escola.
	59. Os intervalos de lazer e alimentação dos alunos são aproveitados da melhor forma possível.
	60. Durante os intervalos de lazer e alimentação são desenvolvidas atividades pedagógicas e de boa convivência.
	62. Considero importante monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.
Comprometimento com a aprendizagem dos alunos	64. É importante que todos da equipe pedagógica conheçam as habilidades e competências que os alunos devem ter desenvolvido ao fim de uma etapa.
	65. Os resultados das avaliações em larga escala permitem identificar o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.
	66. As escalas de proficiência permitem aos professores planejar aulas com foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.
	67. Projetos multidisciplinares são muito importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos.
	68. O trabalho de maneira integrada entre professores dos diversos conteúdos facilita a aprendizagem dos alunos.

O valor do alfa de Cronbach para esse fator é de 0,892, considerado bom. Observando os dados da Tabela 5, a seguir, vê-se que as médias dos itens, em sua maioria, se encontram mais próximas de 3, inclusive com itens com média abaixo desse valor.

Tabela 5 – Características gerais dos itens do fator 2

	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	α de Cronbach se o item for deletado
Item 50	3,87	0,596	0,656	0,882
Item 51	3,76	0,678	0,668	0,881
Item 52	3,47	0,804	0,574	0,884
Item 53	3,14	0,855	0,531	0,886
Item 56	2,86	0,970	0,491	0,889
Item 57	3,31	0,876	0,584	0,884
Item 59	3,50	0,841	0,594	0,883
Item 60	2,98	0,989	0,518	0,888
Item 62	3,47	0,880	0,498	0,888
Item 64	3,85	0,660	0,641	0,882
Item 65	3,56	0,804	0,567	0,885
Item 66	3,76	0,720	0,620	0,883
Item 67	3,81	0,668	0,645	0,882
Item 68	3,85	0,649	0,633	0,883

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

No geral, houve um ligeiro aumento do desvio padrão dos itens desse fator, quando comparados ao fator 1. Com isso, pode-se afirmar que os itens do fator 2 apresentam maior variabilidade de respostas, parecendo discriminar melhor os respondentes quanto a dimensão avaliada. Isoladamente os itens 50, 64 e 68 foram os que apresentaram maior grau de concordância, ao se observar as médias e os desvios padrão para esses itens. Os itens 56 e 60 apresentaram as menores médias e os maiores desvios padrão, o que indica maior variabilidade nas respostas com tendência a maior número de respondentes que discordaram das afirmativas.

No entanto, não houve perda na correlação item-total, corroborando a afirmação de que a dimensão medida por este fator se distribui de maneira mais heterogênea dentro da amostra. Além disso, o fator apresenta evidências de confiabilidade, dado que a eliminação de um item não impacta no Alfa de Cronbach.

Tais considerações podem ser um importante indicativo de que o potencial pedagógico da liderança escolar esteja sendo compreendido sob múltiplos olhares, entre os gestores das escolas. Desde a sua instrumentalidade, referente ao controle e monitoramento dos espaços e tempos destinados à aprendizagem, até o entendimento mais abstrato da escola como uma ampla comunidade de aprendizagem, na

qual todos constroem a sociabilidade e os conhecimentos de forma compartilhada, a partir de um sentido identitário comum.

Os itens presentes nas três subdimensões supõem, portanto, como circunstâncias para a efetivação da liderança escolar, em sua dimensão pedagógica, a necessidade de que o diretor execute ações no sentido de tirar o máximo de proveito dos espaços e tempos da escola, com vistas ao aprendizado de todos – incluídos aí os próprios professores – e o fortalecimento da noção de compromisso com a aprendizagem e co-responsabilização pelos resultados de desempenho dos alunos. Apesar de indissociáveis, a primeira parece ser, até certo ponto, uma condição para que a segunda possa emergir, ou seja, o desenvolvimento pessoal e profissional da equipe, na concepção dos respondentes, deve ser um estado necessário para que o comprometimento e a co-responsabilização possam ocorrer de forma não impositiva, mas com engajamento e cooperação.

No entanto, de acordo com os respondentes, o desenvolvimento profissional da equipe escolar, embora deva ser apoiado e executado pelos profissionais da escola, é uma responsabilidade mais fortemente ligada às ações da SEE/MG. O item 50, com a maior média e menor desvio-padrão desse fator, respectivamente 3,87 e 0,596, espelha o quanto o diretor apresenta atitudes positivas no que se refere ao apoio, por parte da equipe pedagógica, às ações de formação continuada oferecidas pela SEE/MG. No outro extremo, com a menor média e segunda maior variabilidade nas respostas desse fator, respectivamente 2,86 e 0,970 de desvio-padrão, está o item 56, que indica o quanto o próprio diretor tem buscado oferecer cursos de qualificação para os professores de sua unidade escolar. Ou seja, se por um lado há uma forte atitude dos respondentes em relação à positividade das ações de formação continuada desenvolvidas pela SEE/MG, por outro lado essas ações tendem a diminuir de intensidade quando têm a sua execução a cargo do diretor. Há de se supor que as práticas de promoção de ações pedagógicas que mirem a qualificação do corpo docente, parecem estar condicionadas a outros fatores que não foram objeto da investigação como, por exemplo, os recursos disponíveis, a autonomia do diretor em contratar fornecedores para cursos bem como a um levantamento das necessidades de formação junto à equipe pedagógica.

Os itens agrupados nesse fator colocam em perspectiva a ideia de que a liderança escolar, em sua dimensão pedagógica, deva centrar-se na mobilização co-

letiva, voltada à edificação de um clima de desenvolvimento profissional da equipe escolar e de comprometimento em torno de um trabalho pedagógico compartilhado.

A liderança escolar nesse fator, portanto, se caracteriza como promotora de uma cultura da aprendizagem, fortemente coesa, na qual estejam presentes a colaboração e a busca permanente do desenvolvimento profissional docente com vistas à melhoria do processo educativo.

7.3.3. Fator 3: Práticas Administrativas

Os fatores 3 e 4 reuniram, predominantemente, itens presentes originalmente na dimensão Técnica e nas subdimensões de monitoramento do trabalho escolar, gestão de recursos físicos e financeiros e normatização do cotidiano da escola, da Matriz de Liderança Escolar. Esses fatores analisam, sob a percepção dos diretores, o peso da liderança escolar para o correto funcionamento institucional, o cumprimento coletivo das normas e regulamentos e a estrutura física e material adequadas ao bom funcionamento da escola. O Fator 4, como será apresentado mais adiante, ainda agregou, além dos itens dessas subdimensões, alguns outros da dimensão Relacional da Liderança Escolar.

Portanto, esses dois últimos fatores englobam itens que remetem à organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar, de natureza marcadamente técnica e administrativa. No entanto, no Fator 3 os itens apresentam um caráter de evidente ordem prática da liderança escolar, enquanto o Fator 4 apresenta itens de fortes características atitudinais relacionadas a aspectos negativos da função do diretor, daí a serem denominados, respectivamente, de Práticas Administrativas, para o Fator 3, e Atitudes Contrárias à Liderança Escolar para o Fator 4.

Em específico, o Fator 3 é formado por 11 itens, originalmente presentes na Dimensão *Técnica* da matriz. O Quadro 12, a seguir, apresenta os itens e as subdimensões presentes nesse fator.

Quadro 12 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 3

Fator 3: Práticas Administrativas	
Grupo I: Dimensão Técnica	
Subdimensões	Itens
Monitoramento do trabalho escolar	01. Tenho o controle do quadro de pessoal e da frequência dos servidores.
Gestão de recursos físicos e financeiros	08. Os recursos da escola devem ser geridos pelo diretor(a) com o aval e ciência de toda a comunidade escolar.
	09. Esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola.
	11. O patrimônio da escola deve ser bem cuidado e o seu zelo é minha função.
Normatização do cotidiano escolar	12. Tenho fácil acesso aos documentos de tombamento dos bens da escola os quais procuro manter atualizados.
	13. As normas e diretrizes da secretaria são sempre comunicadas por mim à comunidade escolar.
	14. Nessa escola a equipe escolar está atualizada em relação às normas e diretrizes mais recentes.
	15. Conheço os direitos e responsabilidade dos alunos e professores.
	16. Conhecer os procedimentos administrativos é um direito da comunidade escolar e realizá-lo é meu dever.
	17. O ambiente escolar deve ser regido por padrões de comportamento que o caracterizam, como a ordem e disciplina.
	19. A gestão dessa escola estabelece normas de comportamento e padrões de conduta para todos.

O valor do alfa de Cronbach para esse fator é de 0,831, considerado bom. Na Tabela 6 é possível verificar que as médias dos itens estão mais próximas de 4, como no fator 1, apesar de existirem itens com alto desvio padrão, como o item 9 e o item 12.

Tabela 6 – Características gerais dos itens do fator 3

	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	α de Cronbach se o item for deletado
Item 1	3,92	0,419	0,564	0,818
Item 8	3,69	0,817	0,414	0,826
Item 9	3,43	0,987	0,384	0,835
Item 11	3,76	0,699	0,530	0,814
Item 12	3,63	0,829	0,487	0,819
Item 13	3,75	0,627	0,640	0,806
Item 14	3,67	0,691	0,557	0,812
Item 15	3,89	0,545	0,613	0,811
Item 16	3,83	0,622	0,573	0,812
Item 17	3,79	0,636	0,567	0,812
Item 19	3,63	0,794	0,469	0,820

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

A correlação item-total deste fator não foi tão intensa quanto nos fatores anteriores, mas ainda assim são bons, indicando coerência entre as respostas dos itens e os escores dos respondentes. Além disso, o fator apresenta evidências de confiabilidade, haja vista que não existe variação no alfa de Cronbach quando retirado um dos itens.

Nesse caso, apesar da pouca variabilidade aparente entre as respostas, dado o desvio padrão, é possível que alguns itens sejam respondidos em um esquema tudo ou nada, no qual os respondentes escolhem um dos polos para sua resposta, marcando “*concordo muito*”, ou “*discordo muito*” para o conjunto de itens desse fator.

Talvez uma hipótese seja a de que esse comportamento corresponda à forma de expressão da faceta da dimensão medida pelos itens. Em outras palavras, esse comportamento dos respondentes pode ter origem na característica procedimental dos itens agrupados nesse fator, ou seja, a adoção de procedimentos de regulação, controle e normatização dos processos escolares tenderiam a respostas do tipo sim ou não – ou se domina a técnica e se executa o procedimento, ou não.

A natureza dos itens presentes nesse fator denota o caráter típico da administração de recursos e aplicação de procedimentos de controle e normatização do ambiente escolar, com o objetivo de atingir a eficiência das atividades desenvolvidas³⁸. Apresentam formas pelas quais o diretor deve solucionar tecnicamente os problemas escolares, por meio da coleta de informações e da tomada de decisão, da forma mais adequada, à extensão dos problemas que enfrenta. Para tanto é necessário que o gestor domine técnicas procedimentais necessárias ao pleno desenvolvimento das ações propostas como, por exemplo, a execução da movimentação financeira da escola, o conhecimento de normas e diretrizes da SEE/MG bem como o reconhecimento da relação entre o monitoramento do trabalho dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Não é incomum que os aspectos administrativos escolares, por serem numerosos ou complexos demandem, para a sua resolução, tanto o conhecimento e a experiência, para se lidar com eles, quanto uma necessária dose de tempo na agenda no diretor. Nesse sentido nota-se, nas respostas, um maior grau de concordância com os itens característicos de práticas de rotina, o que parece ser um indicativo

³⁸ Para rever o entendimento de eficiência na gestão escolar utilizado nesta tese, cf. pgs 22, 23 e 67 a 72.

da percepção da necessidade, e importância, do frequente acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na escola, como uma via, por meio da qual os diretores regulam a qualidade dos serviços educacionais prestados. O item 1, por exemplo, que avalia o controle do quadro de pessoal e a frequência dos servidores da escola, por parte do diretor, apresentou a maior média, com 3,92, e menor variabilidade nas respostas encontradas nesse fator, com desvio padrão de 0,419. No entanto, tarefas de maior complexidade de execução, que exigem planejamento, contato com a comunidade escolar e análise de documentos, apesar de também apresentarem médias altas, tiveram maior variabilidade nas respostas. Os itens 09 e 12 que avaliam a prática de prestação de contas à comunidade escolar sobre a movimentação financeira da escola e o acesso e atualização dos documentos de tombamento dos bens da escola, apresentaram como desvio padrão, respectivamente, 0,987 e 0,829, indicando que uma parte dos respondentes encontra dificuldade na execução dessas tarefas.

7.3.4. Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar

Parte dos itens das dimensões Relacional e Técnica se agruparam para dar origem ao Fator 4. A característica mais marcante dos itens presentes nesse fator é sua redação negativa, sinalizando atitudes que podem, até certo ponto, serem consideradas atitudes não esperadas daqueles que ocupam posição de liderança escolar, ou seja, contrárias ao que se espera de uma liderança escolar.

No total estão presentes nove itens, sendo sete, originários da Dimensão *Técnica* e dois, da Dimensão *Relacional* da Matriz de Liderança Escolar.

O Quadro 13, a seguir, apresenta os itens agrupados nesse fator.

Quadro 13 – Subdimensões e Itens Agrupados no Fator 4

Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	
Grupo I: Dimensão Técnica	
Monitoramento do trabalho escolar	02. Eu acho que monitorar as faltas e atrasos dos professores e funcionários não é uma de minhas prioridades.
	04. Acredito que as avaliações de sala de aula não conseguem medir com eficácia a aprendizagem dos alunos.
	05. É difícil dizer quantos alunos evadiram, abandonaram ou foram reprovados no último ano nessa escola.
	06. Os dados de reprovação e evasão dessa escola são altos se considerada a média nacional.
Gestão de recursos físicos e financeiros	10. É desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira realizada pela escola.
Normatização do cotidiano escolar	18. Nem todo procedimento administrativo escolar precisa ser publicizado.
	20. Não é possível conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.
Grupo II: Dimensão Relacional	
Comunicação interna e externa	22. Acho prejudicial dar conselhos aos professores sobre o seu trabalho em sala de aula.
Estabelecimento e cumprimento de metas de desempenho escolar	34. No planejamento da escola não levamos em consideração os resultados do PROEB.

Para este fator, o valor de alfa de Cronbach é de 0,552, considerado fraco. As médias dos itens desse fator, conforme a Tabela 7 a seguir, se encontram entre os valores de resposta 1 e 2, o que demonstra um comportamento diferente do visto nos fatores anteriores, com os respondentes tendendo a discordar pouco ou discordar muito das afirmativas. O desvio padrão também é razoavelmente maior, ficando ao redor de 1, o que indica que esses itens apresentam grande variação de resposta. Ainda assim, para alguns itens, de forma isolada, há de se considerar a informação apresentada pelo desvio padrão.

Tabela 7 – Características gerais dos itens do fator 4

	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-Total	α de Cronbach se o item for deletado
Item 2	1,78	1,049	0,279	0,516
Item 4	2,35	0,931	0,283	0,512
Item 5	1,23	0,639	0,335	0,504
Item 6	1,48	0,789	0,234	0,527
Item 10	1,23	0,772	0,199	0,537
Item 18	2,27	1,067	0,201	0,548
Item 20	1,08	0,418	0,364	0,515
Item 22	1,39	0,714	0,305	0,508
Item 34	1,11	0,596	0,212	0,534

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

A correlação item-total do fator é baixa, o que indica que não existe boa correspondência entre a resposta a esses itens e o escore total final do respondente. Ainda assim, esse fator expressa evidências de confiabilidade, pois, bem como os fatores anteriores, não apresenta alterações no coeficiente Alfa de Cronbach, quando da retirada de um item.

O Fator 4, como já informado, agrupou itens cuja característica mais marcante está na redação das assertivas em seu sentido negativo, representando atitudes pretensamente não desejáveis de liderança escolar, portanto, era de se esperar que os respondentes assinalassem maior grau de discordância com os itens, o que foi atestado pelas baixas médias encontradas. Porém nos itens 2, 4 e 18, foram notadas grande variabilidade nas respostas. Para esses itens os valores de desvios padrão foram respectivamente 1,049 para o item 2, para o item 4 um valor de 0,931 e para o item 18, o desvio-padrão de 1,067. Tais resultados podem ser um indicativo de que uma parte dos respondentes acredita não ser prioridade sua monitorar a falta e os atrasos dos funcionários, que as avaliações não medem a aprendizagem dos alunos e que nem todo procedimento administrativo precisa ser publicizado.

A seguir o Quadro 14 apresenta, a título de comparação, as atitudes contrárias à liderança escolar, presentes no Fator 4 e o seu contraponto, ou seja, o item, ou os itens, em sua redação positiva. Para cada um são apresentadas as médias e os desvios padrão.

Quadro 14 – Atitudes Contrárias à Liderança Escolar e seu(s) Contraponto(s)

Atitudes Contrárias a Liderança	Media	DP	Contraponto*	Média	DP
20. Não é possível conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.	1,08	0,418	15: Conheço os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.	3,89	0,545
34. No planejamento da escola não levamos em consideração os resultados do PROEB.	1,11	0,596	35. Nesse ano eu estabeleci metas de qualidade para a escola a partir dos indicadores de desempenho escolar dos alunos.	3,54	0,886
			65. Os resultados das avaliações em larga escala permitem identificar o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.	3,56	0,804
			66. As escalas de proficiência permitem aos professores planejar aulas com foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.	3,76	0,720
05. É difícil dizer quantos alunos evadiram, abandonaram ou foram reprovados no último ano nessa escola.	1,23	0,639	29. Mantive os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos.	3,80	0,610
10. É desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira realizada pela escola.	1,23	0,772	09. Esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola.	3,43	0,987
02. Eu acho que monitorar as faltas e atrasos dos professores e funcionários não é uma de minhas prioridades.	1,78	1,049	01. Tenho o controle do quadro de pessoal e da frequência dos servidores.	3,92	0,419
			62. Considero importante monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.	3,47	0,880
18. Nem todo procedimento administrativo escolar precisa ser publicizado.	2,27	1,067	16. Conhecer os procedimentos administrativos é um direito da comunidade escolar e realizá-lo é meu dever.	3,83	0,622

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar.

* Os itens 22 e 4 presentes no fator 4, não são apresentados porque seus contrapontos positivos, respectivamente os itens 25 e 3, foram eliminados da solução fatorial final.

* O item 6, presente no fator 4, não aparece no quadro porque não há, no questionário aplicado, um item que seja seu contraponto positivo.

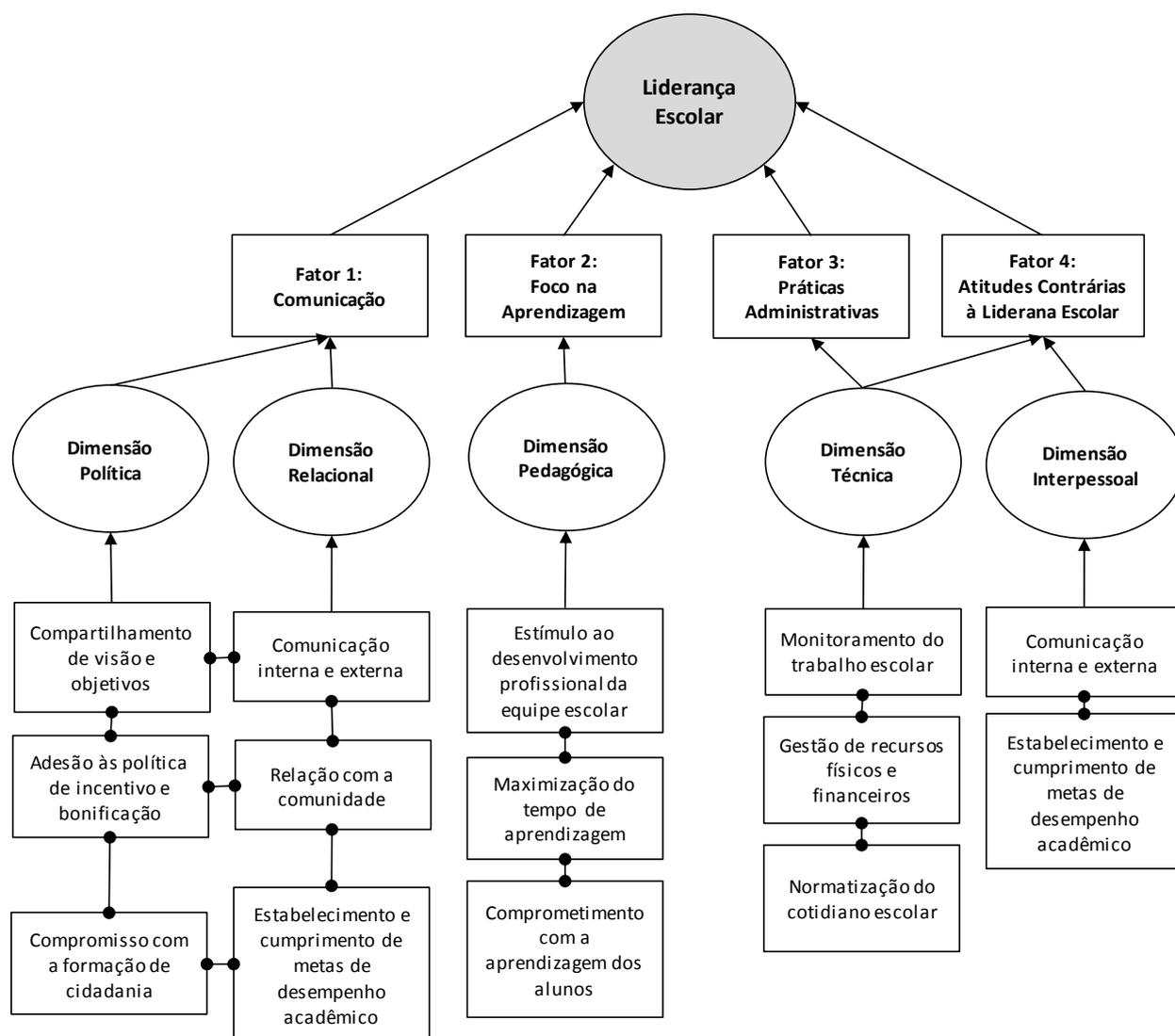
No quadro anterior as atitudes contrárias à liderança escolar estão dispostas em ordem crescente da média e desvio padrão, ou seja, do item com maior frequência de respostas discordantes e menor dispersão de respostas, o item 20, até o item com maior média e mais dispersão de respostas, o item 18.

Conforme esse quadro é possível observar que o padrão de resposta do Fator 4, representado pela maior frequência de respostas discordantes, contribuiu para demonstrar o quanto pode ser considerado alto o atributo de liderança escolar medido na amostra, uma vez que quanto mais os respondentes discordam das assertivas, mais é positivo para a elevação geral do atributo de liderança escolar. De fato foi esse o comportamento dos respondentes ao se observar as relações entre os

itens das atitudes contrárias à liderança escolar, com médias inferiores a 3, e seus contrapontos positivos, com médias próximas de 4, o valor total.

Tendo por base a análise fatorial apresentada, o modelo conceitual proposto, que previa inicialmente quatro dimensões para liderança escolar, teve de ser ajustado considerando-se a inclusão dos quatro fatores encontrados nas análises empíricas das respostas. O Modelo Conceitual Ajustado é apresentado abaixo na Figura 2.

Figura 2 – Modelo Conceitual Ajustado



Fonte: o próprio autor.

É possível notar, de acordo com a Figura 2, que as dimensões Política e Relacional da liderança escolar agruparam-se no Fator Comunicação. Esse agrupamento, como já debatido, provavelmente está sinalizando o quanto os diretores acreditam que, para liderar uma escola, precisam estar dispostos a negociar, a debater, a estreitar laços e criar vínculos entre os sujeitos de forma a garantir a efetividade de seu trabalho.

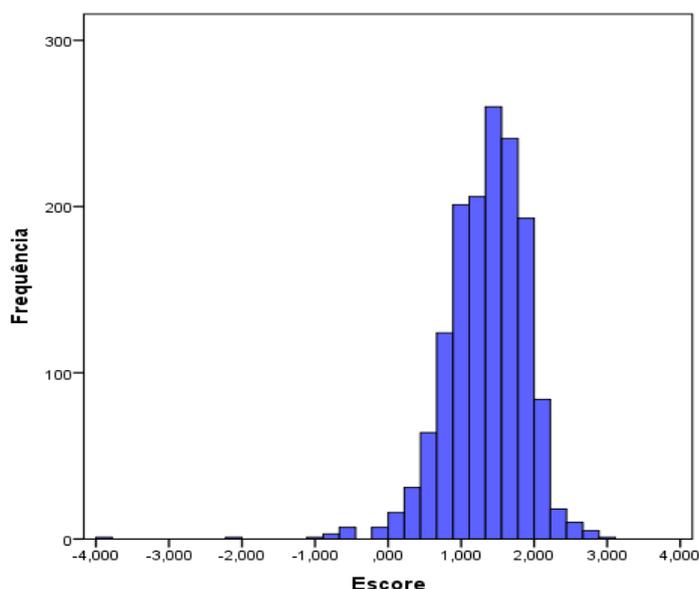
Tanto o Fator 2, Foco na Aprendizagem, quanto o Fator 3, Práticas Administrativas, foram fatores que não agruparam itens de mais de uma dimensão. O primeiro está constituído de itens claramente voltados à atenção do diretor em relação aos aspectos pedagógicos, ligados à aprendizagem dos alunos e, o segundo, reuniu os itens que refletem a atuação técnica e administrativa do diretor. Uma suposição para esse comportamento das respostas pode ser a de que os aspectos da atenção pedagógica, e da prática administrativa do diretor, são os mais claramente entendidos e mais facilmente identificáveis por essa população, bem como, possivelmente, os mais presentes em termos de frequência e intensidade das tarefas realizadas.

Por último, no Fator 4, foram agrupados alguns itens das dimensões Técnica e Relacional da liderança escolar. Notadamente, como já sinalizado, os itens desse fator possuem natureza marcadamente atitudinal, apontando para juízos de valor negativo para a liderança escolar, ou seja, atitudes não desejáveis de liderança escolar, segundo a matriz proposta.

7.4. Produção de escores das escalas de liderança escolar

Após a descrição das características principais dos fatores, nessa seção, serão calculados os escores dos respondentes no teste. O cálculo será efetuado por meio da Teoria de Resposta ao Item, com o uso do modelo de crédito parcial de Masters.

No Gráfico 2, a seguir, é apresentada a distribuição dos escores dos respondentes.

Gráfico 2 – Distribuição dos escores de liderança escolar

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

É possível notar, nesse gráfico, que a distribuição é assimetricamente negativa, ou seja, que a maior parte dos respondentes se encontra no estrato superior da distribuição. Isso significa que a maior parte da amostra obteve altos escores no instrumento respondido o que, nesse caso, significa que os diretores tenderam a concordar com as assertivas que lhes foram apresentadas. A média da distribuição foi de 1,33; com desvio padrão de 0,571.

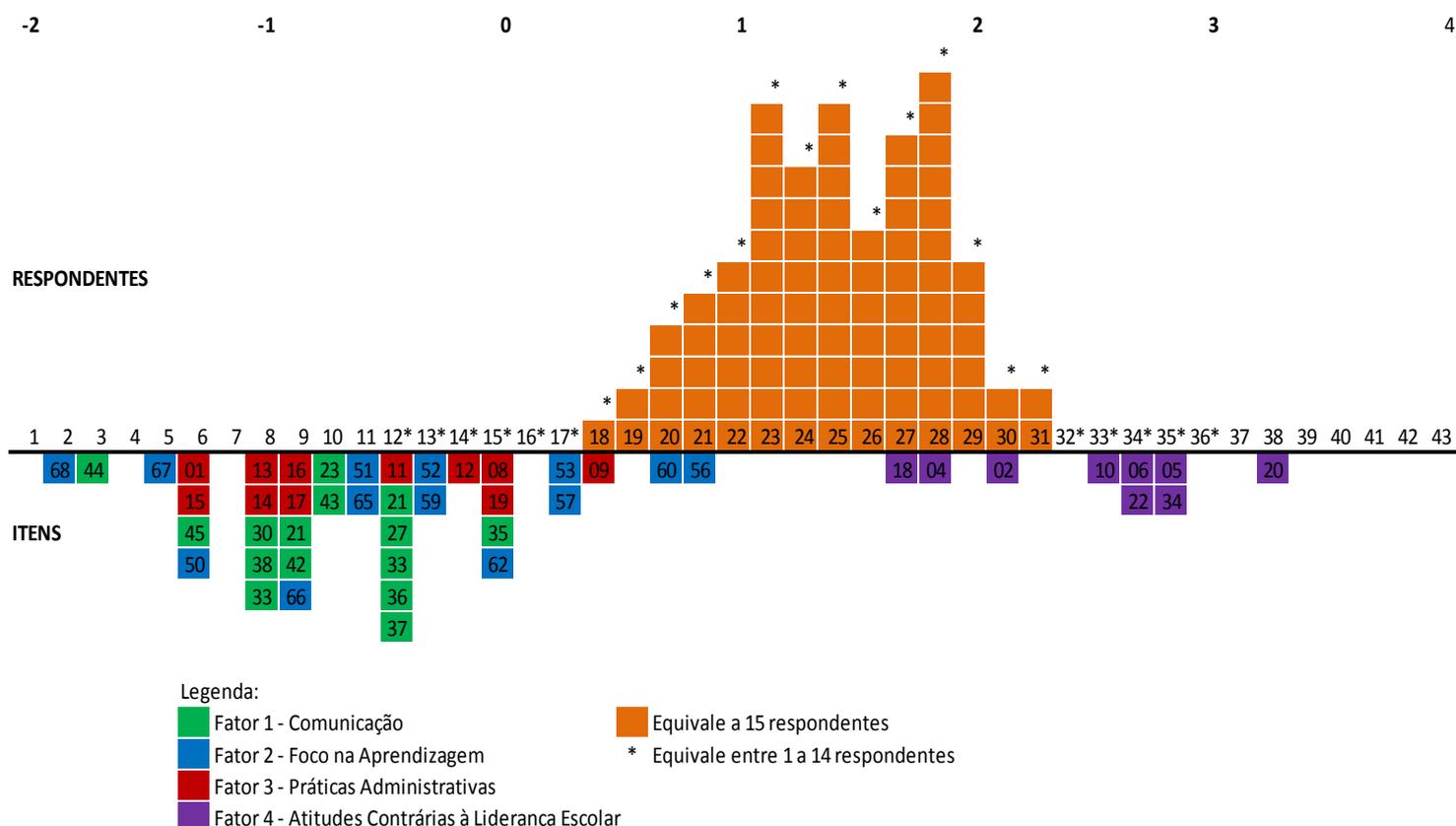
Com o mapa de itens³⁹ produzido a partir das respostas é possível analisar, ainda, a relação entre os respondentes e os itens do teste. O mapa de itens apresenta a distribuição das pessoas na escala, em função do escore, em conjunto com a localização dos itens, em função da sua dificuldade. Para construção da escala, nesse sentido, admite-se o parâmetro de dificuldade dos itens, parâmetro b da Teoria da Resposta ao Item. Sua análise possibilita comparar se o nível de dificuldade dos itens está ajustado para o nível de habilidade da população pesquisada na dimensão avaliada.

Na Figura 3, a seguir, é apresentada uma ilustração representativa do mapa de itens. Os itens são apresentados, nessa figura, em ordem crescente de dificulda-

³⁹ Cf. Mapa de Itens no Anexo 5.

de, ou seja, dos mais fáceis para os participantes (extrema esquerda, iniciando na faixa 1), até os mais difíceis (extrema direita, finalizando na faixa 43). Cada intervalo é representado por um valor de desvio padrão no qual estão agrupadas as faixas, ou seja, no total existem, na escala, seis intervalos que vão de -2 a 4, cada um com sete faixas, desde a faixa 1 até a faixa 43. Na linha superior do mapa é apresentada a distribuição dos respondentes (o número de respondentes em cada faixa deve ser lido na vertical, de acordo com o indicativo na legenda). A distribuição dos itens se encontra na linha inferior.

Figura 3 - Representação Ilustrativa do Mapa de Itens



Pela representação ilustrativa do mapa de itens, apresentada nessa figura, pode-se observar que a maioria dos itens do questionário está na parte inferior da distribuição, entre os intervalos -2 a 0 (até a faixa 12, a partir da qual se inicia a distribuição dos respondentes) o que indica que a maioria dos itens parece ter sido ava-

liada com altos níveis de concordância. Nessas faixas estão compreendidos itens dos Fatores 1, 2 e 3.

Esse comportamento de resposta pode ser um indicativo de que uma considerável parcela dos itens, em especial aqueles compreendidos entre a faixa 2 até a faixa 11 – 21 itens no total –, não discrimina bem os diretores avaliados na amostra.

No entanto é provável que a amostra de respondentes, por ocupar o cargo de direção, possivelmente iria possuir maiores níveis de liderança escolar do que outras categorias de profissionais como, por exemplo, a população de técnicos e professores em geral. Provavelmente essa seja uma indicação de que o instrumento utilizado tenha a característica de discriminar melhor os diretores, quando comparados a essa população mais geral, composta por diversos profissionais da educação, segundo os diferentes níveis de liderança. Apenas uma análise empírica, entretanto, com o teste aplicado aos vários sujeitos da escola, poderia comprovar essa suposição.

Outra possibilidade para esse comportamento dos itens é a de que o escore dos respondentes esteja inflacionado devido ao fenômeno da “desejabilidade” social, ou seja, os diretores podem ter respondido a esses itens não se orientando pela sua prática, ou pelo seu comportamento real, mas sim reproduzindo os valores que o entorno social e escolar apregoam.

De fato é possível intuir, ao se analisar a natureza semântica dos itens agrupados nessas faixas, que o alto grau de concordância com as assertivas pode estar relacionado às crenças e expectativas daquilo que se espera de um diretor na posição que ocupa socialmente. Ou seja, os respondentes podem ter sido guiados a concordarem com as assertivas considerando ser, esse tipo de resposta, aquela que deveria ser escolhida por conta de ser a atitude mais correta, mais socialmente aceitável ou moralmente esperada para um diretor de escola, dado o contexto em que atuam na rede pública de Minas Gerais.

No Quadro 15, a seguir, são apresentados todos os itens nesses intervalos.

Quadro 15: Itens provavelmente afetados pela desabilidade social.

Itens nos intervalos -2 a 0 (excetuando a partir da faixa 12)		
FAIXAS	ITENS	FATORES
2	68: O trabalho de maneira integrada entre os professores das diversos conteúdos facilita a aprendizagem dos alunos	Fator 2: Foco na Aprendizagem
3	44: Se todos se empenharem na superação das metas propostas, todos sairão ganhando.	Fator 1: Comunicação
5	67: Projetos multidisciplinares são muito importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
6	01: Tenho o controle do quadro de pessoal e da frequência dos servidores.	Fator 3: Práticas Administrativas
	15: Conheço os direitos e responsabilidade dos alunos e professores.	
	45: Debato sempre com a equipe pedagógica as estratégias e ações para a formação do aluno como sujeito cidadão.	Fator 1: Comunicação
	50: As ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação devem ser apoiadas pela equipe pedagógica da escola	Fator 2: Foco na Aprendizagem
8	13. As normas e diretrizes da secretaria são sempre comunicadas por mim à comunidade escolar.	Fator 3: Práticas Administrativas
	14. Nessa escola a equipe escolar está atualizada em relação às normas e diretrizes mais recentes.	
	30. Procuo investigar as causas e razões da infrequência dos alunos para tomada de atitude.	Fator 1: Comunicação
	38. Cada um da escola pode contribuir de forma igual para a sua melhoria, por isso ouço a todos desta escola.	
	33. Nas reuniões com a equipe pedagógica discutimos os resultados da escola nas avaliações estaduais e nacionais.	
9	16. Conhecer os procedimentos administrativos é um direito da comunidade escolar e realizá-lo é meu dever.	Fator 3: Práticas Administrativas
	17. O ambiente escolar deve ser regido por padrões de comportamento que o caracterizam, como a ordem e disciplina.	
	21. Minha forma de comunicação com a equipe escolar tem sido clara e objetiva, todos me compreendem bem.	Fator 1: Comunicação
	42. As orientações vindas da Secretaria de Educação são fundamentais para o planejamento da escola.	
	66. As escalas de proficiência permitem aos professores planejar aulas com foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
10	23. Faço uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações da escola.	Fator 1: Comunicação
	43. A equipe escolar se sente corresponsável nas ações desenvolvidas na escola.	
11	51. Esse ano incentivei a participação de todos nas ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
	65. Os resultados das avaliações em larga escala permitem identificar o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.	

Fonte: mapa de itens.

Apesar dessa aglomeração de itens em descompasso com os respondentes, existe distribuição de itens e sujeitos ao longo das faixas 12 a 35, onde se observam 26 itens no total. Essa variabilidade no nível de dificuldade dos itens pode medir, com certa precisão, os diferentes níveis de liderança escolar dos diretores. Essa capacidade para produzir diferenças individuais é uma condição, necessária, para considerar que a escala apresenta alguma qualidade psicométrica útil para a medição do construto.

Nesse caso é preciso analisar os itens presentes nessas faixas, que se destacam na escala, pelo fato de estarem posicionados nos mesmos níveis de liderança, observados para os diretores. São esses itens que apresentam melhor o fenômeno da liderança escolar nessa população em particular e, provavelmente, não foram afetados, ou menos afetados, pela possível “desejabilidade” social.

De maneira geral é possível notar, ao se considerar a natureza interpretativa dos itens agrupados nessas faixas, uma maior concentração de itens que representam práticas de trabalho coletivo desenvolvidas sob a coordenação do diretor como, por exemplo, os itens 08, 33, 37, 53 e 57; bem como os itens indicativos de funções de responsabilidade exclusiva do diretor, como, por exemplo, os itens 9, 11, 35, 52 e 56.

Os itens do Fator 4, Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, demonstraram comportamento diverso do restante dos outros itens, como apresentado na Figura 3, localizando-se de forma isolada nas faixas mais à direita da escala. Provavelmente esse resultado, que posiciona os itens desse fator como os mais difíceis da escala. Nos intervalos onde há presença de respondentes o Fator 4 foi, inclusive, o fator que apresentou maior quantidade de itens, oito no total, seguido do Fator 2: Foco na Aprendizagem, com sete itens.

O Quadro 16, a seguir, apresenta os itens compreendidos entre as faixas 12 a 35.

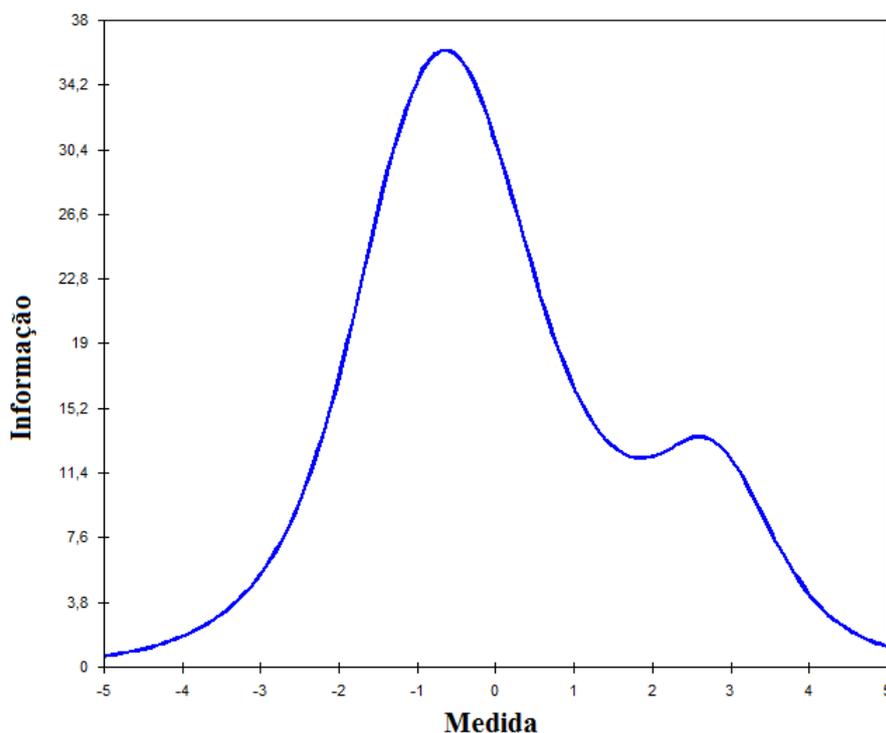
Quadro 16: Itens que melhor apresentam a liderança escolar.

Itens nos intervalos -1 (a partir da faixa 12) ao 3 (até a faixa 35)		
FAIXAS	ITENS	FATORES
12	11. O patrimônio da escola deve ser bem cuidado e o seu zelo é minha função.	Fator 3: Práticas Administrativas
	21. Minha forma de comunicação com a equipe escolar tem sido clara e objetiva, todos me compreendem bem.	Fator 1: Comunicação
	27. Conheço a comunidade local em que a escola está inserida e me envolvo com suas lideranças.	
	33. Nas reuniões com a equipe pedagógica discutimos os resultados da escola nas avaliações estaduais e nacionais.	
	36. Tomei ciência das metas gerais estipuladas para a escola e procurei monitorar o seu cumprimento.	
	37. Sem o trabalho coletivo da equipe escolar, poucas ações poderiam ter sido empreendidas nesta escola.	
13	52. Criar espaços de aprendizagem dentro da escola como, por exemplo, grupo de estudos de professores é minha função.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
	59. Os intervalos de lazer e alimentação dos alunos são aproveitados da melhor forma possível.	
14	12. Tenho fácil acesso a documentos de tombamento dos bens da escola os quais procuro manter atualizados.	Fator 3: Práticas Administrativas
15	08. Os recursos da escola devem ser geridos pelo diretor(a) com o aval e ciência de toda a comunidade escolar.	Fator 1: Comunicação
	19. A gestão dessa escola estabelece normas de comportamento e padrões de conduta para todos.	
	35. Nesse ano eu estabeleci metas de qualidade para a escola a partir dos indicadores de desempenho escolar dos alunos.	
	62. Considero importante monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
17	53. Nas reuniões com o colegiado o principal ponto de discussão são as ações de melhoria da aprendizagem.	Fator 3: Práticas Administrativas
	57. Na escola, com frequência, planejamos ações e estratégias de Otimização do tempo que o aluno passa na escola.	
18	09. Esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola.	Fator 3: Práticas Administrativas
20	60. Durante os intervalos de lazer e alimentação são desenvolvidas atividades pedagógicas e de boa convivência.	Fator 2: Foco na Aprendizagem
21	56. Como diretor, tenho buscado oferecer cursos de qualificação para os professores.	
27	18. Nem todo procedimento administrativo escolar precisa ser publicizado.	Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar
28	04. Acredito que as avaliações de sala de aula não conseguem medir com eficácia a aprendizagem dos alunos.	
30	02. Eu acho que monitorar as faltas e atrasos dos professores e funcionários não é uma de minhas prioridades.	
33	10. É desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira realizada pela escola.	
34	06. Os dados de reprovação e evasão dessa escola são altos se considerada a média nacional.	
	22. Não é possível conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.	
35	05. É difícil dizer quantos alunos evadiram, abandonaram ou foram reprovados no último ano nessa escola.	
	34. No planejamento da escola não levamos em consideração os resultados do PROEB.	

A análise de ajuste dos itens⁴⁰ indica que a maioria está com o ajuste de *IN-FIT* e *OUTFIT* adequados. Apenas os itens 34, 10, 05, 20, 02, 06, 22 e 18 apresentaram índices de desajuste, especificamente de *OUTFIT*. Marcadamente todos esses itens estão presentes no Fator 4, apresentado anteriormente.

A curva de informação do teste, vista no Gráfico 3, a seguir, confirma a intuição de que o teste possui maior informação na região em torno do desvio -1. No entanto, não se pode desconsiderar que há um incremento na região entre os desvios 2 e 3, onde está concentrada a maior parte da amostra. Com isso, é razoável afirmar que o erro associado à medida do escore foi amenizado pela presença de alguns itens nessa região.

Gráfico 3 – Curva de informação do teste



Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

⁴⁰ Anexo 6.

Nesse capítulo foi possível realizar discussões em relação à validação e ajuste do conceito proposto, bem como construir e interpretar as escalas de liderança escolar, a partir do estudo empírico realizado com os diretores de escolas públicas em Minas Gerais.

Até que ponto os fatores de liderança escolar, presentes nas escalas construídas nesta tese se relacionam com a proficiência acadêmica, é a questão que se impõe, a partir daqui, a qual será tratada no capítulo seguinte em um estudo complementar.

CAPÍTULO VIII: LIDERANÇA ESCOLAR E PROFICIÊNCIA

Com o objetivo de investigar algumas possíveis relações entre a liderança escolar e a proficiência dos alunos das escolas públicas estaduais mineiras, foi realizado um estudo complementar, apresentado neste capítulo.

Para tanto, construiu-se modelos de regressão linear, simples e múltipla, para cada etapa e disciplinas da educação básica, avaliadas pelo SIMAVE/PROEB. As variáveis dependentes utilizadas foram as médias de desempenho escolar em Matemática e Língua Portuguesa, nas etapas de escolarização avaliadas pelo SIMAVE/PROEB em 2011 (5º e 9º anos do Ensino Fundamental, EF, e 3º ano do Ensino Médio, EM), em todas as escolas estaduais mineiras, e sua correlação com as variáveis independentes dos fatores de liderança escolar. Esse estudo é apresentado a seguir.

8.1. Modelos de Regressão Linear Simples

Na literatura especializada existe certo posicionamento quanto ao desafio que se impõe, aos pesquisadores, quando se tem por objetivo medir o impacto de dirigentes escolares na proficiência dos alunos, dada a dificuldade em separar as contribuições dos diretores, dentre muitos outros fatores que impulsionam o desempenho escolar. Ainda que seja consenso a existência de que, de fato, existam relações entre a gestão e a liderança escolar com a proficiência dos alunos, essa relação é menor se comparada com outros aspectos que podem influenciar o desempenho escolar.

Sabe-se que o *background* do aluno agrupa os aspectos que mais explicam a proficiência, como, por exemplo, o nível socioeconômico, a cor, o grau de escolaridade dos pais e outros elementos demográficos. Dentre os processos internos, as práticas pedagógicas realizadas diretamente pelos professores e, logo em seguida,

as de liderança escolar, executadas pelos diretores, seriam os fatores mais explicativos da proficiência, conforme já discutido⁴¹.

Apesar de evidências indicarem que a liderança escolar apresenta menor impacto para a proficiência do aluno, se comparada ao trabalho docente, é de se supor que parte do impacto do trabalho docente tenha origem nas ações de liderança escolar. De forma geral, pode-se considerar que o impacto maior dos professores encontra-se na sala de aula e menor na escola como um todo, e o contrário acontecendo com os diretores, estes apresentando menor impacto na sala de aula, porém um maior impacto na proficiência da escola como um todo (BRANCH, HANUSHEK & RIVKIN, 2013).

Comumente, nos estudos nos quais se objetiva investigar os fatores que possam interferir no desempenho dos alunos, são realizadas regressões multiníveis, um tipo de regressão múltipla que leva em consideração a estrutura hierárquica dos dados, nas quais, por exemplo, é considerada uma grande gama de fatores demográficos como possibilidades de explicação, ou predição, da proficiência. Em geral, nesses casos o *background* do aluno, ou suas características sociodemográficas, são mais fortemente explicáveis ao se considerar os fatores que interferem na proficiência das escolas e das turmas. Essa abordagem pode representar um empecilho ao se considerar o impacto da liderança dos diretores na proficiência dos alunos, uma vez que quanto mais elementos sociodemográficos forem utilizados em correlações multiníveis, mais se corre o risco de “desoneração” do impacto da liderança. Em outras palavras, o diretor não tem responsabilidades sobre as características de origem dos alunos como a cor, o gênero ou o nível de escolaridade da família do aluno, mas a tem sobre procedimentos internos da escola, como a “enturmação” dos alunos, o controle da frequência dos professores, o monitoramento da avaliação, o estabelecimento de metas de aprendizagem e outros fatores.

Com base nesses aspectos, o estudo buscou correlacionar as proficiências das escolas como um todo, em relação aos quatro fatores de liderança escolar encontrados. Dada a especificidade desse objetivo, tornou-se necessário controlar as condições de contexto social, econômico e cultural dos alunos e suas famílias, fatores reconhecidamente determinantes para a proficiência, por meio de uma única va-

⁴¹ Cf. pg 74 desta tese.

riável de controle extraída dos questionários contextuais do SIMAVE/PROEB, o Índice Sócio Econômico, ISE.

A intenção de utilizar o ISE foi a de criar uma aproximação com o ganho agregado, uma vez que não se tem a proficiência de origem do aluno. Ainda assim foram testadas algumas regressões multiníveis e não foram encontrados resultados tão díspares quanto os da regressão linear simples ou da múltipla.

A Tabela 8, a seguir, apresenta, para cada série e área de conhecimento avaliada no SIMAVE/PROEB, as regressões lineares simples com base nos modelos construídos.

Tabela 8 – Regressões Lineares Simples

5º ano EF	Língua Portuguesa			Matemática		
	Variável	coeficiente	beta	p-valor	coeficiente	beta
ISE	13,30	0,29	<0,001*	13,06	0,25	<0,001*
Fator 1: Comunicação	1,33	0,08	0,025*	1,40	0,07	0,04*
Fator 2: Foco na Aprendizagem	1,54	0,09	0,006*	2,05	0,11	0,001*
Fator 3: Práticas Administrativas	1,30	0,07	0,044*	1,21	0,06	0,103
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-2,88	-0,11	0,001*	-2,44	-0,08	0,018*
9º ano EF	Língua Portuguesa			Matemática		
Variável	coeficiente	beta	p-valor	coeficiente	beta	p-valor
ISE	11,39	0,34	<0,001*	9,90	0,25	<0,001*
Fator 1: Comunicação	1,54	0,12	<0,001*	1,61	0,10	0,001*
Fator 2: Foco na Aprendizagem	1,17	0,09	0,005*	1,08	0,07	0,027*
Fator 3: Práticas Administrativas	1,26	0,09	0,006*	1,43	0,08	0,008*
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-1,28	-0,06	0,068	-1,79	-0,07	0,026*
3º ano EM	Língua Portuguesa			Matemática		
Variável	coeficiente	beta	p-valor	coeficiente	beta	p-valor
ISE	11,59	0,31	<0,001*	11,64	0,24	<0,001*
Fator 1: Comunicação	0,82	0,06	0,096	0,71	0,04	0,265
Fator 2: Foco na Aprendizagem	0,08	0,01	0,876	0,24	0,01	0,712
Fator 3: Práticas Administrativas	1,31	0,09	0,016*	1,91	0,10	0,007*
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar	-2,12	-0,09	0,009*	-2,19	-0,07	0,038*

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar.

O *coeficiente* indica a associação entre a variável e a proficiência na série avaliada. O *p-valor* apresenta a significância da associação, a natureza da relação. Na coluna *p-valor*, o símbolo (*), indica que há associação ao nível de 5%. Ou seja, os fatores de liderança escolar seguidos de (*) na coluna *p-valor* apresentaram cor-

relação com a proficiência, na etapa e área do conhecimento avaliadas, de forma independente, ao se considerar o Fator com os resultados de desempenho dos alunos.

Para as três etapas avaliadas, como já corroborado na literatura, confirma-se o ISE como o fator mais explicativo das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática⁴². Apesar de fraca, a correlação positiva entre os fatores de liderança escolar e a proficiência dos alunos é mais identificável nas duas etapas do ensino fundamental avaliadas, 5º e 9º anos EF. No ensino médio essa correlação, em sua forma positiva, é encontrada apenas para o fator 3.

Para o 5º ano EF, os quatro fatores apresentaram correlação em Língua Portuguesa. Em Matemática, nessa mesma etapa, o Fator 3: Práticas Administrativas, não apresentou correlação com a proficiência. O Fator 2: Foco na Aprendizagem, por parte do diretor, especialmente para Matemática, foi o Fator, depois do ISE, que mais apresentou correlação com a proficiência dos alunos do 5º ano EF. Essa correlação, da ordem de 2,05, inclusive, é a maior observada para todas as três etapas e áreas do conhecimento avaliadas.

Uma provável explicação, para a correlação desse fator, pode estar nas características específicas do primeiro segmento do ensino fundamental. Notadamente também se observa que é nessa etapa de escolarização que as políticas públicas estaduais, com objetivos de incremento dos resultados de aprendizagem, tendo por centro os processos de gestão, estão há mais tempo em vigor⁴³. Ou seja, escolas do Ensino Fundamental, com turmas regidas por um único professor, com crianças no início dos anos escolares, podem ser mais suscetíveis à melhoria da aprendizagem em Matemática, na medida em que o diretor demonstra atitudes e práticas de liderança escolar com foco na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do corpo docente nessas escolas.

É provável, sob um aspecto complementar ao primeiro apresentado, que políticas públicas, centradas na gestão escolar e que posicionem o diretor como responsável e articulador dos planos de ação da escola, estejam, de certa forma, reforçando, nesses diretores, as práticas e atitudes de liderança escolar com foco na aprendizagem.

⁴² Cf. pg. 69 a 73 desta tese.

⁴³ Cf. <educacao.mg.gov.br>

O ISE, apesar de permanecer fortemente correlacionado à proficiência em todas as etapas avaliadas, apresentou menor correlação no 9º ano EF, principalmente em Matemática.

Nessa etapa, o Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, não apresentou correlação em Língua Portuguesa. O Fator 3: Comunicação foi o que apresentou maior correlação, depois do ISE, para as duas áreas do conhecimento avaliadas nessa etapa. Provavelmente, as ações de comunicação, de forma interna ou externa, como, por exemplo, manter os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos, discutir, nas reuniões da equipe pedagógica, os resultados das avaliações estaduais e nacionais, bem como fazer uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações, sejam mais sensíveis para o 9º ano EF.

O Fator 3, Práticas Administrativas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, apresentou a maior correlação na etapa do Ensino Médio, se comparada com as outras etapas e áreas do conhecimento avaliadas. Os fatores 1 e 2 não apresentaram correlação com a proficiência nessa etapa.

Provavelmente as características de gestão do Ensino Médio, podem estar, em algum sentido, reforçando o caráter administrativo das práticas e atitudes de liderança dos diretores. É nessa etapa que se observam, por exemplo, a prevalência de um extenso currículo, com ampla carga conteúdista voltada ao prosseguimento dos estudos em nível superior, como parece ser o caso da maior parte das escolas estaduais de Minas Gerais, bem como uma tendência a agrupar as maiores equipes de professores, haja vista a diversidade de disciplinas no Ensino Médio. As ações de liderança escolar de natureza administrativa, expressas no Fator 3, como, por exemplo, controlar o quadro de frequência do pessoal, estabelecer padrões de comportamento voltados à ordem e disciplina ou zelar pelo patrimônio da escola, são algumas das práticas, desse fator, que apresentaram alguma correlação positiva com a proficiência escolar para essa etapa de escolarização.

O Fator 4, Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, exceto para Língua Portuguesa no 9º ano, foi encontrado em todas as séries avaliadas, mas com correlação negativa para a proficiência. Esse dado indica que o Fator 4 é um elemento preditor de queda na proficiência. Ou seja, quando o diretor apresenta Atitudes Contrárias à liderança, como, por exemplo, acreditar que o monitoramento das faltas e atrasos

dos professores e funcionários não é sua responsabilidade, pensar ser prejudicial dar conselhos aos professores sobre o seu trabalho, ou considerar desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola, a proficiência da escola tende a diminuir. Provavelmente, os diretores que concordem com atitudes dessa natureza, possam ser aqueles que desempenham menos comportamentos de liderança, sejam menos eficazes em mobilizar a equipe escolar para objetivos coletivos e deem menor atenção ao foco pedagógico da ação de gestão.

As Atitudes Contrárias à liderança escolar, de forma isolada, foram mais sensíveis no 5º ano EF, em especial para Língua Portuguesa, o que pode ser um indicativo que confirme a hipótese, de que as ações e atitudes de liderança escolar, para essa etapa da escolarização básica, apresentam maior impacto para o desempenho dos alunos.

8.2. Modelos de Regressão Múltipla

Enquanto nos Modelos de Regressão Linear Simples observa-se, de forma individual, cada variável em relação à proficiência, nos Modelos de regressão múltipla é possível analisar o impacto condicionado de uma variável, em relação às demais presentes no modelo.

Nesse sentido, a Tabela 9 a seguir, apresenta uma análise dos *coeficientes* e teste de significância (*Sig*), obtidos por meio da regressão múltipla. Quanto maior o valor do *coeficiente Beta*, apresentado nessa tabela, mais chance de o erro amostral ser pequeno e o valor ser para toda a população. A significância mostra o quão confiável a variável pode ser.

Tabela 9 – Regressões Lineares Múltiplas

5º ano EF	Língua Portuguesa		Matemática	
	Coefficiente Padronizado	Sig	Coefficiente Padronizado	Sig
	Beta		Beta	
ISE	0,295	0	0,251	0
Fator 2: Foco na Aprendizagem	0,072	0,032	0,096	0,005
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança	-0,098	0,004	-0,064	0,06
9º ano EF	Língua Portuguesa		Matemática	
	Coefficiente Padronizado	Sig	Coefficiente Padronizado	Sig
	Beta		Beta	
ISE	0,342	0	0,261	0
Fator 2: Foco na Aprendizagem	0,090	0,003	0,066	0,033
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança	-0,069	0,022	-0,08	0,01
3º ano EM	Língua Portuguesa		Matemática	
	Coefficiente Padronizado	Sig	Coefficiente Padronizado	Sig
	Beta		Beta	
ISE	0,314	0	0,246	0
Fator 4: Atitudes Contrárias à Liderança	-0,107	0,002	-0,087	0,012

Fonte: respostas do questionário de liderança escolar

Percebe-se, com base nas informações da Tabela 9, que o ISE obteve uma significância de 0 para todas as séries e disciplinas avaliadas. Esse resultado indica que é possível generalizar esse dado para toda a população com confiança de 99,9% de chance de acerto, o que também corrobora com a literatura sobre o assunto. Para os outros fatores a significância permaneceu entre 1% e 5%, o que permite generalizar esses resultados para toda a população com confiança de até 95% de chance de acerto.

Assim, na presença do ISE, considerando todos os fatores, apenas os fatores 2 e 4, respectivamente, Foco na Aprendizagem e Atitudes Contrárias à Liderança Escolar emergem sobre todos os outros.

O Fator 2, Foco na Aprendizagem, foi o único fator com correlação positiva para a proficiência escolar, presente nas duas etapas do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos EF. Esse Fator apresentou maior correlação em Matemática para o 5º ano EF. No 9º ano EF, essa relação se inverte, sendo, portanto, maior em Língua Portuguesa, para essa etapa de escolarização. Esse mesmo fator não aparece no Ensino Médio.

Uma provável explicação para a preponderância, do Fator 3, pode ser a de que as ações com foco na aprendizagem, por parte da liderança escolar, tenham maiores possibilidades de serem efetivadas no Ensino Fundamental, do que no Ensino Médio. Ou seja, práticas de estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar, de Otimização do tempo de aprendizagem e de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, possivelmente sejam mais exequíveis no Ensino Fundamental, daí a apresentarem alguma correlação com a proficiência, nessa etapa de escolarização.

As Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, por sua vez, aparecem correlacionadas negativamente com a proficiência, em todas as etapas avaliadas. Esse fator, quando em relação aos outros, é o único presente no Ensino Médio, para as duas áreas de conhecimento avaliadas. Mais ainda, ao se comparar as três etapas, percebe-se que no Ensino Médio, as Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, apresentam um peso maior do que nas outras duas etapas de escolarização, em ambas as áreas do conhecimento avaliadas. Especialmente para Língua Portuguesa esse fator, cujo *coeficiente beta* atingiu o valor de -0,107, é ainda mais sensível na proficiência da escola.

A hipótese mais provável talvez seja a de que as Atitudes Contrárias à Liderança Escolar, quando e se ativadas pelos diretores, possuam maior possibilidade de ocasionar queda na proficiência do que os demais fatores de liderança escolar, em aumentar a proficiência, porque os aspectos negativos, supostamente, tenham maior poder de contaminação, no clima escolar, do que seus correlatos positivos.

No outro extremo, seguindo por essa via de raciocínio, é bem possível que atitudes positivas, sejam capazes de reforçar os demais fatores de liderança escolar e, por conseguinte, reduzir o impacto das Atitudes Contrárias à Liderança Escolar. Nesse sentido, atitudes como, por exemplo, apresentar confiança no próprio trabalho de direção da escola, crer na importância de altas expectativas no desempenho da equipe escolar, considerar importante a criação de laços de pertencimento e solidariedade ou no desenvolvimento de lideranças de diversos tipos na escola, sejam posturas atitudinais que devam ser reforçadas no sentido de uma liderança escolar eficaz. Entretanto, essas hipóteses iniciais carecem de maior detalhamento e investigação, o que indica a possibilidade de desdobramentos de pesquisa nesse ponto.

De forma geral, neste estudo não se encontrou uma relação indiscutível entre a liderança escolar e a proficiência dos alunos, mas alguns indicativos e tendências que permitiram levantar alguns pontos de discussão entre essas variáveis.

Parte 3

DISCUSSÕES E REFLEXÕES

A liderança escolar é um tema de crescente interesse na área educacional brasileira. No entanto, nos trabalhos nacionais sobre o assunto, frequentemente, faz-se referência à literatura norte americana e europeia para a conceituação do termo. Em geral, ou se utiliza a liderança e a gestão escolar como sinônimos, ou traduz-se os conceitos de liderança escolar já referendados nas pesquisas daquelas nacionalidades.

Apresentar um conceito de liderança escolar, capaz de somar uma contribuição ao debate sobre o tema nas pesquisas nacionais, foi o objetivo principal desse trabalho.

O caminho escolhido, para tanto, buscou investigar os entendimentos sobre a liderança, inicialmente de maneira ampla e em sua forma substantiva, em três grandes áreas do conhecimento: a Ciência Política e a Sociologia; a Psicologia Organizacional e a Administração; e a Sociologia da Educação. Essa opção se deu em resposta à necessidade de se construir entendimentos teóricos mais concisos sobre a liderança, dada a polissemia e a multidimensionalidade desse termo, que pudessem contribuir para a proposição de um conceito para liderança em contexto escolar.

Como resultante desse estudo chegou-se ao entendimento de que a liderança escolar, provavelmente, seja um fenômeno social no qual estão presentes quatro dimensões, a Política, a Relacional, a Técnica e a Pedagógica. Assim, propôs-se que a liderança, em contexto escolar, é um exercício de gestão democrática executado pelo diretor, de forma compartilhada, sob um conjunto de ações de dimensão técnica, Relacional, política e pedagógica com vistas ao incremento da qualidade da educação e promoção da equidade.

Até que ponto esse conceito se mostrou, de fato, como sendo capaz de representar a liderança escolar, tendo em vista o contexto de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, foi a questão que impulsionou o estudo empírico da segunda parte desta tese. O resultado desse estudo, em especial a análise fatorial, demonstrou a necessidade de ajustes no conceito inicialmente proposto.

Quando confrontadas empiricamente, as dimensões Política e Relacional se mesclaram no fator Comunicação, a dimensão Pedagógica deu origem ao fator Foco na Aprendizagem, a dimensão Técnica, por sua vez, se mostrou caracterizada por elementos da Prática Administrativa da liderança escolar. Parte das dimensões Re-

lacional e Técnica se mesclaram na composição de um fator que agrupou elementos de natureza atitudinal marcadamente negativa, ou seja, posturas e opiniões que representam atitudes não esperadas dos diretores. Esse fator foi o único que esteve presente em todas as séries e disciplinas avaliadas pelo SIMAVE/PROEB ao se relacionar a liderança escolar com a proficiência dos alunos. Sua interferência se mostrou com peso negativo para o desempenho dos alunos, em outras palavras, as Atitudes Contrárias à liderança escolar, apresentadas pelos diretores, explicam melhor a queda na proficiência: quanto mais Atitudes Contrárias à liderança escolar por parte do diretor, menor a proficiência esperada.

Assim, a partir da análise empírica extraída da base de respostas aos questionários, o conceito proposto inicialmente teve de ser ajustado, chegando-se à seguinte formulação final:

“A liderança escolar é uma função de gestão democrática, coordenada pelo diretor e executada de forma compartilhada na escola. Seu objetivo é o incremento da qualidade da educação e a promoção da equidade. Para tanto são necessários: o permanente foco na aprendizagem, a adoção de ações de comunicação efetiva, de práticas administrativas eficientes e de atitudes positivas do diretor em relação à sua própria capacidade de liderança.”

Nessa perspectiva, a liderança é tratada como promotora, ou base de sustentação, das principais ações escolares, capaz de exercitar sua função no caminho da construção de instâncias democráticas de deliberação coletiva. Nas redes de ensino nas quais os diretores são eleitos, como é o caso de Minas Gerais, pressupõe-se, melhor possibilidade de funcionamento de instâncias de deliberação coletiva, o que pode ampliar a extensão da liderança, distinguindo-a ainda mais da gestão.

Ou seja, mais do que gerir os sujeitos da escola numa relação caracterizada por aspectos de concessão e de subordinação, o que se espera da liderança escolar é a garantia de que o exercício de seu compartilhamento não dependa unicamente da figura do diretor, mas da organização e da mobilização de toda a comunidade escolar. Nesse ponto talvez resida a maior diferenciação entre a gestão e a liderança escolar: enquanto a primeira parece estar vinculada mais aos esforços do diretor e da sua capacidade pessoal em coordenar a escola, a segunda pode ser caracteriza-

da mais por uma necessária participação, e compartilhamento, dos sujeitos da escola para a efetivação do trabalho do diretor.

O enfoque participativo da liderança escolar, observado nos itens de natureza de trabalho coletivo apresentado nas respostas dos diretores, mostra-se na capacidade que a liderança escolar parece possuir no sentido de criar as possibilidades de compartilhamento das responsabilidades com os demais membros da equipe escolar, envolvendo-os nos processos de tomadas de decisões. O diretor, nesse sentido, se apresenta mais como um potencializador das diferentes lideranças na escola, do que como um administrador dos processos escolares, ainda que estes não deixem de compor suas atribuições.

Em específico, ao se considerar a matriz, os fatores de liderança escolar extraídos dos questionários e as práticas do diretor, relacionadas ao compartilhamento da liderança, alguns pontos devem ser considerados:

1. Em que sentido a Matriz de Liderança Escolar, proposta neste trabalho, pode ser apresentada como alternativa às matrizes já existentes?

A matriz de liderança escolar, apresentada nessa tese, originou-se de um estudo dos padrões de competência de diretores de escola de Minas Gerais e de padrões atuais de liderança escolar, notadamente os americanos e europeus. Na matriz mineira, apresentada pela SEE/MG como Padrões de Competência dos Diretores de Escola, estão agrupadas 99 habilidades, em cinco padrões de competências, consideradas ideais e necessárias ao exercício do cargo de diretor. Contudo, apesar dessa extensa descrição de habilidades de gestão e de liderança não há, nessa matriz, um ponto de partida que defina o que venha a ser gestão, ou liderança escolar, a partir do qual se dê ancoragem teórica às habilidades apresentadas como necessárias a um diretor de escola pública.

A matriz de liderança escolar, proposta neste trabalho, ainda que necessite de aprimoramento, pode ser apresentada como alternativa às matrizes existentes no sentido de oferecer um conjunto menor, e mais objetivo, de habilidades: 35 no total. Essas habilidades encontram-se, ainda, agrupadas em dimensões e subdimensões construídas a partir de um conceito multidimensional de liderança escolar. A matriz, nesse sentido, mostrou-se válida como descrição sucinta de habilidades e compe-

tências esperadas para os líderes de escolas públicas. Essa matriz, com base nas respostas dos questionários e, revistos e reformulados os itens que demonstraram desejabilidade social, possivelmente será capaz de apresentar um bom poder de discriminação da liderança escolar entre uma população mista, composta por diversos profissionais da educação. De fato esse é um bom indicativo de que as habilidades descritas na matriz possam integrar as ações de seleção de gestores escolares, contribuindo para a eficácia do processo de seleção de diretor em Minas Gerais.

No entanto, na composição da matriz original, até que ponto a opinião dos juízes, na classificação das habilidades em suas dimensões e subdimensões, interferiu na elaboração dos construtos finais do questionário? Essa possível interferência dos juízes pode ter aumentando a “desejabilidade” social dos itens do questionário? Outros juízes, provavelmente, teriam considerações diferentes? Essas são algumas questões que devem ser consideradas em abordagens futuras.

2. Até que ponto as escalas construídas podem representar a liderança escolar de diretores de escola de Minas Gerais?

Na análise da dimensionalidade das escalas observa-se a comunicação, o foco na aprendizagem e as práticas administrativas como os fatores mais representativos da liderança escolar na amostra de diretores mineiros.

Os itens apresentados no Quadro 15, provavelmente são aqueles que melhor representam a liderança escolar. No entanto, os itens 02, 05, 06, 10, 18, 20, 22, 34 e 37 apresentaram índices de desajuste, especificamente de *OUTFIT*. Marcadamente todos esses itens, exceto o item 37, estão presentes no Fator 4, Atitudes Contrárias à Liderança Escolar. Esses itens se apresentaram como fator explicativo de queda no desempenho escolar, ainda mais ao se considerar o ensino médio, etapa na qual esse fator foi o único que demonstrou alguma relação com a proficiência. Esse é um dado que precisa ter desdobramentos mais pormenorizados, o que extrapola o objetivo inicial do trabalho.

Como as estruturas orgânicas e horizontais, baseadas em trabalho de equipe, parecem assumir predominância sobre as estruturas hierárquicas nas escolas, baseadas no estímulo à autonomia, abrem-se espaços para mais atenção às lideranças compartilhadas, entre vários papéis e funções. Além dos funcionários, profes-

sores e diretores, os alunos e os pais são fontes importantes de liderança. Sugere-se, em trabalhos posteriores, o foco sob a liderança escolar compartilhada, considerando-se a perspectiva desses sujeitos para ampliação do entendimento desse fenômeno.

3. Quais ações, desenvolvidas pelos diretores, podem potencializar o compartilhamento de lideranças na escola?

Os maiores desafios em medir o impacto da liderança escolar é separar as contribuições dos diretores de outros fatores que impulsionam o desempenho do aluno. Uma das hipóteses para essa dificuldade é a de que quanto mais forte a liderança escolar, mais seus resultados podem estar espelhados nas próprias condições materiais das escolas e nas condições de trabalho dos professores. Aspectos dessa natureza tornam-se elementos dificultadores ao se tentar isolar o efeito da liderança escolar na melhoria da qualidade educacional. Em instrumentos de investigação auto referenciados, como o questionário aplicado neste trabalho, essa dificuldade pode ser potencializada, haja vista a tendência de resposta aos itens com base naquilo que socialmente é esperado de quem exerce o cargo de diretor, como já debatido.

Em relação ao estudo desenvolvido nessa tese, a liderança escolar, medida pelo instrumento proposto pareceu exercer, portanto, impacto moderado sobre a proficiência das escolas medida pelo SIMAVE/PROEB. Também não se regrediu cada uma das práticas de liderança escolar porque, em tese, tais práticas são correlacionadas, ou seja, possuem relação de interdependência. Ainda assim é possível ter o vislumbre de alguns indícios de práticas dos diretores que, provavelmente, podem estar relacionadas à maiores possibilidades de compartilhamento da liderança.

Desse modo, o fator Foco na Aprendizagem, fator que demonstrou certa relação com a proficiência escolar do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, apresenta algumas práticas que, por conta das cargas fatorias notadas nos itens, podem ser apresentadas como aspectos potencializadores da criação de liderança compartilhada na escola. O desenvolvimento de projetos multidisciplinares, o estímulo ao trabalho integrado na escola, o conhecimento das competências e habilidades necessárias a cada etapa de escolarização, são alguns exemplos dessas práticas.

4. O que pode ser entendido, afinal, por liderança escolar?

A liderança escolar, a partir da validação do conceito e seu ajuste final, pode ser entendida mais como uma função do que como um cargo; uma função de definir um rumo e exercer influência sob todos da escola. Apesar de a liderança escolar estar normalmente ligada a posições de autoridade formal, abarca um conjunto de funções que podem ser desempenhadas por diferentes pessoas em diferentes papéis na escola. Os líderes de uma escola, nesse sentido, são as pessoas que fornecem as diretrizes e exercem influência para atingir as finalidades da escola.

A mais forte característica da liderança escolar e, por conseguinte, seu traço mais distintivo, pode estar em sua capacidade de construir consensos com a comunidade escolar e com o Estado. Essa concordância entre as instâncias políticas, professores e comunidade, Superintendentes Regionais e Técnicos, na administração dos processos escolares, demonstra a natureza de mediação e coordenação política e pedagógica que se requer dos diretores, cujas tarefas se articulam, de alguma forma, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias. A harmonia entre esses grupos e a convergência dos seus esforços laborais aos projetos e propostas da escola, é que pode auxiliar a uma experiência de escolarização mais efetiva por parte dos alunos e mais recompensadora, por parte dos profissionais da escola.

A liderança escolar, portanto, deve ser capaz de colaborar para a construção de um ambiente de integração, voltado à execução do projeto político e pedagógico da escola, bem como criar as estratégias para a participação de todos nessa construção. Espera-se, nesse sentido, que a liderança escolar, junto à comunidade, estabeleça o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura da escola, bem como orientá-la para os resultados de aprendizagem com a qualidade esperada.

Assumindo esse papel de articuladora, *da* e *na* escola, a liderança pode contribuir para a construção e efetivação de uma escola pública, de fato, democrática.

Por último, algumas questões colocam-se como desdobramentos necessários a futuras discussões no tema: como o diretor pode equilibrar a sua função de liderança, com as responsabilidades e atribuições da gestão, de maneira que a esco-

la melhore a sua qualidade? Se a liderança escolar pode estar distribuída em diversas funções, formais e informais, por diversos sujeitos na escola, como essas funções podem se articular e quem toma a responsabilidade sobre o quê? Como promover uma liderança escolar compartilhada, de forma que pessoas com passados profissionais, valores e expectativas diversas possam liderar as escolas tendo como objetivo central a melhoria da qualidade educacional?

Estas questões pedem investigação aplicada no tema de estudo dessa tese, de forma a envolver os diversos atores educacionais que são parte – e suporte – da liderança escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.J.B. & PUENTE-PALACIOS, K.E. Grupos e Equipes de Trabalho nas Organizações. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALVEZ, M.T.G. & SOARES, F.J. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. In **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago, 2007.

AMORIN, M.C.S. & PEREZ, R.H.M. Poder e Liderança, as Contribuições de Maquiavel, Gramsci, Hayek e Foucault. In **Revista de Ciências da Administração**. v. 12, n. 26, p. 189-220, jan/abril 2010. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2735/273519428009.pdf>> Acesso em 18/09/2012.

ARROYO, M. Administração da educação, poder e participação. In **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p.36-45, jan:1979.

BASS, B. M. & STOGDILL, R. M. **Handbook of leadership**: theory, research, and managerial applications. 3. ed. New York: The Free Press, 1985.

BASS, B.M. Concepts of Leadership, In ROBERT, P. Vecchio (ed.) **Leadership**. Understanding the Dynamics of Power and Influence in Organizations, 2nd edition, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC; 1994.

BENNIS, W. & NANUS, B. **Líderes: estratégia para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 2001.

BERGAMINI, C. W. **Liderança: Administração do Sentido**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1994.

BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. **O grid gerencial III**. São Paulo: Pioneira, 1989.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAICK, P.R & MOTA, M.B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2005

BRANCH, G.; HANUSHEK, E.A. & RIVKIN, S.G. School Leaders Matter. **Education Next**. Winter 2013 / vol. 13 no 1. Disponível em < <http://educationnext.org/school-leaders-matter/>> Acesso em 15/06/2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBN de 1996. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 20/12/2012.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 15/12/2012.

BROOKE, N. & SOARES, J.F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRYK, A. & RAUDENBUSH, S. **Hierarchical Linear Models**: Applications and Data Analysis Methods. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications. 1992.

BRYMAN, A. **Liderança nas organizações**. In: Handbook de Estudos Organizacionais. v.3., p.257-281, São Paulo: Atlas, 2004.

CARLYLE, T. **Os heróis**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

COUTO-DE-SOUZA, C.L. & TOMEI, P.A. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**. r-POT, volume 8 número 2 julho – dezembro, 2008.

CRUZ, M.R.P; NUNES, A.J.S & PINHEIRO, P.G. Teoria Contingencial de Fiedler: aplicação prática da escala Least Preferred Co-Worker (LPC). **Textos para discussão do DGE**. Universidade da Beira Interior: Portugal, 2010. Disponível em <http://www.dge.ubi.pt/investigacao/TDiscussao/2010/TD08_2010.pdf>. Acesso em 24/07/2012.

DAY, C., HARRIS, A., HADFIELD, M., TOLLEY, H., & BERESFORD, J. **Leading schools in times of change**. Buckingham: Open University Press, 2000.

DE RÉ, C.A.T. **O Fenômeno da liderança em escolas do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DONALDSON, G. **Cultivating Leadership in Schools**: People, Purpose and Practice. New York: Teachers College Press, 2001.

DRABACH, N.P. & MOUSQUER, M.E.L. Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009.

DRABACH, N.P. O pensamento de Antônio Gramsci e a gestão da educação pública brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. N.138, Novembro de 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17313/9953>> Acesso em 22/10/2012.

ELMORE, R. **Building a new structure for school leadership**. Washington: The Albert Shanker Institute, 2000.

ERKENS, R. **A nova gestão pública** (org.). São Paulo: Instituto Friedrich Naumann, 2010.

FÉLIX, M. de F.C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984

FERNANDES, F. O que é a Sociologia? In: **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

FIEDLER, F. E., **A theory of a Leadership effectiveness**, New York.: Mc-Graw-Hill Book Company, 1967.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. **A Pesquisa sobre Característica de Escolas Efi- cazes no Brasil**: Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aber- to. Revista PUC Educação On-line, Fascículo nº 1, 2005. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7378@1>Acesso em 02/09/2011.

FULLAN, M. **Liderar numa Cultura de Mudança**. Porto/Pt: Edições ASA, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Artmed: Porto Alegre, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1998.

GOODWIN, C.J. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

GRAMSCI. A. **Obras escolhidas**. 2ª Ed. Brasiliense: São Paulo, 1992.

_____ **Cadernos do cárcere**. Vol. I e II. 3ª Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2004.

HAIR, J.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. & BLACK, W. **Multivariate Data Analysis**. 5. Ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

HALLINGER, P. (Ed.) **Cognitive Perspectives on Educational Leadership**. Critical Issues in Educational Leadership Series. Teachers College Press, New York, 1983.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

HOBBS, T. **Leviatã**. Coleção Os Pensadores, São Paulo, Editora Abril. 1999

JESUINO, C.J. **Processos de Liderança**. Lisboa, Horizonte, 1987.

JÖRESKOG, K.G.; SÖRBOM, D. **LISREL 8.5 for Windows [Computer software]**. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc. 2001.

KIM, J. & MUELLER, C.W. **Introduction to factor analysis**: what it is and how to do it. London: Sage, 1987.

KLINE, R.B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 2^a ed. New York: Guilford Press. 2005

KOTTER, J. P. **A force for change**: how leadership differ from management. New York: Free Press, 1990.

KOUZES, J.M & POSNER, B.Z. **O desafio da liderança**. 7^o ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LACOMBE, F.J.M. **Administração**: princípios e tendências. 1.ed. São Paulo: Sarai-va, 2003.

LAROS, J.A.; PUENTE-PALACIOS, K.E.. Validação cruzada de uma escala de clima organizacional. **Estudos psicol. (Inatal)**, Inatal, v. 9, n. 1, Apr. 2004.

LEITHWOOD, K. & DUKE, D. A century's quest to understanding school leadership. In J. Murphy & L. Seashore (Eds.), **Handbook of Research on Educational Administration**. 2nd ed. pp. 45-73. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R. **Changing Leadership for Changing Times**. London: Open University Press, 2003.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes, **Archives of Psychology**, 1932.

LONGARAY, A. A. & GIESTA, L. C.: **Pressupostos para uma direção eficaz**: A teoria de liderança revisitada. Disponível em <www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1999_A0106.PDF> Acesso em 05/09/2012.

LOUIS, K.S.; LEITHWOOD, K.; WAHLSTROM, K.L.; ANDERSON, S.E. Learning from Leadership Project. **Investigating the Links to Improved Student Learning** - Final report of Research Findings. New York: The Wallace Foundation, 2010. Disponível em <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>> Acesso em 25/02/2013.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Práticas de seleção e capacitação de diretores adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-apresentacao.pdf>>. Acesso em 16/07/2012.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto: Publicações Escorpião, 1989.

MAQUIAVEL, N. O príncipe In **Coleção os Pensadores: Maquiavel**. São Paulo, Nova Cultural, 1986.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCOULIDES, G.A. Applied Generalizability Theory, in MARCOULIDES, G.A. (Ed.). **Modern Methods for Business Research**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1998.

MAROCO, J. & GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? Revista **Laboratório de Psicologia**, 4(1): 65-90, 2006. Disponível em <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)> Acesso em 06/10/2012.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Bontempo, 2005.

_____. **A ideologia alemã**. 1ª Ed. São Paulo: Bontempo, 2007.

MASTERS, G. A Rasch model for partial credit scoring. **Psychometrika**, 47, 149-174, 1982.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MELO, A.M. O viés majoritário na política comparada: responsabilização, desenho institucional e qualidade democrática. In **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.22 nº 63, São Paulo Fev. 2007.

MENDONÇA, N. D. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MINAS GERAIS. **Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar**. Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Versão preliminar. Belo Horizonte, 2006.

_____. **Padrões de Competências de Diretor de Escola**. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8B952AFB-142D-4A15-8932-1223D986B4F3%7D_padroes-de-competencia_diretor-escolar_02.pdf> Acesso em 09/09/2011.

_____. **Resolução SEE**, nº1812 de 22 de março de 2011. Disponível em <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf>> Acesso em 25/03/2012.

_____. Revista do Sistema de Avaliação da Educação Pública. **Coleção SIMAVE**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

MINTZBERG, H. **Managing**. Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MORTIMORE, P et al. **School effectiveness research: which way at the crossroads?** Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement, Cardiff, 1991.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NIVALDO, J. **Maquiavel, o Poder**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

NORTHOUSE, P.G. **Leadership: theory and practice**. 3. ed. London: Sage Publications, 1997.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item –TRI. **Avaliação Psicológica**, (2)2, pp. 99-110, 2003. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n2/v2n2a02.pdf>> Acesso em 22/05/2013.

PENTEADO, J.R.W. **Técnica de Chefia e Liderança**, São Paulo: Pioneira, 9ª edição, 1986.

PESSANHA, J.A.M. Aristóteles. Coleção **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PLOWRIGHT, D. Self-evaluation and Ofsted inspection: developing an integrative model of school improvement, **Educational Management Administration and Leadership**, v35, 3, 373-393, 2007.

RAUDENBUSH, Stephen; BRYK, Anthony; CONGDON, R. **HLM 5 for Windows [Computer software]**. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc. 2000.

RIANI, J.L.R. & RIOS-NETO, E.L.G. *Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?* **Revista brasileira de estudos populacionais**. vol. 25, nº2. São Paulo, Julho/Dez. 2008. Disponível em <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/17/TDE-2006-08-31T105504Z-379/Publico/Claudio%20Filo.pdf> Acesso em 23/08/2012.

ROBBINS, S. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**, São Paulo: Ed. 2007.

RODRIGUES, A. **Psicologia Social**, 27° ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROST, J. C., & BARKER, R. A. Leadership Education in Colleges: Toward a 21st. Century Paradigm. **The Journal of Leadership Studies**, 7(1), 3-12, 2000.

SAMMONS, P. **School Effectiveness**: Coming of Age in the Twenty-First Century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

SANCHEZ, J.C. **Psicología de los grupos**. Madrid: McGraw-Hill, 2002.

SANTOS, E.F.M.D. **Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico**: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Uminho, 2007. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/7033>> Acesso em 15/09/11.

SCHEERENS, J. **A mensuração da liderança escolar**. Ed. Bilíngüe. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2006, Santa Maria. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. v. 1. p. 1-12. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view/download/113.html>> Acesso em 18/10/2011.

SILVA, R.J.B. **História invisível**: uma análise psicossocial das raízes mágico religiosas do nacional socialismo. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-24022010-081416/pt-br.php>> Acesso em 21/05/2012.

SOARES, F.R. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, no. 2, 2004. Disponível em <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>> Acesso em 05/08/11.

SOARES, J.F. & CANDIAN, J.F. **O Efeito da Escola Básica Brasileira**: As evidências do PISA e SAEB, 2004. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n4/numero4-efeito_da_escola.pdf> Acesso em 18/09/2011

SOARES, T.M. Modelos de Três Níveis Hierárquicos Para a Proficiência dos Alunos de 4ª Série Avaliados no Teste de Língua Portuguesa do PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.73-84, 2005.

SOARES, T.M. & TEIXEIRA, L.H.G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, nº 34, maio/ago. 2006.

SOARES, T.M. *et all.* A Gestão Escolar e o IDEB da Escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. v1. Nº1. 2011.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006. Disponível em < <http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>> Acesso em 14/05/2012.

_____ A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola In **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan, abr. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>> Acesso em 15/03/2013.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas Organizações**. São Paulo: Saraiva, 2002.

STOGDILL, R. M., **Handbook of leadership**. N. Y., MacMillan/Free Press, 1984.

TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D. The Process os Scholl Effectiveness. **International Handbook of School Effectiveness Research**. Londos/New Yor: Falmer Press, 2000.

TEIXEIRA, B.B. Diretores de Escola: reflexões sobre a escolha e provimento do cargo. **Anpae**, 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>> Acesso em 13/10/2012.

TEIXEIRA, B.B. & MALINI, E. Formação de Diretores: Exigência à melhoria da Gestão Escolar. **Anpae**, 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf>. Acesso em 16/02/13.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

YUKL, **Leadership in organizations** (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall, 2006.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

ZALEZNICK, A. **Gerentes e Líderes**: eles são diferentes? Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ANEXOS

Anexo 1: Padrões de Competências de Diretor de Escola de Minas Gerais



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

PADRÕES DE COMPETÊNCIAS DE DIRETOR DE ESCOLA

(documento preliminar)

Belo Horizonte, 29 de março de 2010

PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA

“Como um maestro, o diretor de escola concilia o trabalho pedagógico com o administrativo”.

Esta comparação é possível? Parece-nos que sim. Enquanto acompanha a partitura, o maestro é responsável pelo entrosamento da orquestra e a qualidade da música. O segundo cuida do entrosamento da equipe escolar, com o apoio de leis e normas, para garantir a qualidade do ensino.

Entende-se neste documento que o diretor é a figura central para promover o ganho de qualidade que a educação brasileira tanto necessita. E da mesma forma que seu papel é importante, sua rotina está cada vez mais complexa. Cotidianamente, o diretor deve dar conta de diferentes "gestões": do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas da Secretaria da Educação. Tudo isso, com um objetivo maior, a aprendizagem dos alunos. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

Nestes termos entende-se que o diretor de escola da Rede Estadual de Minas Gerais deve possuir um elenco de competências profissionais relacionadas à gestão da escola e saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Para facilitar a compreensão, tais competências podem ser organizadas em cinco categorias que juntas apresentam os Padrões de Competências para o diretor de escola. Portanto, os cinco padrões são construídos com base em conhecimentos e habilidades que têm aplicação prática e devem ser usados cotidianamente pelo diretor na análise das atividades da escola e no planejamento das suas tarefas.

São elas:

1. O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E O APRIMORAMENTO DA ESCOLA: A partir do compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o diretor escolar valoriza o diagnóstico das potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades. Junto com a comunidade Escolar, o diretor de escola



converte as prioridades da escola e do governo em metas e estratégias de ação e lidera os esforços de todos a favor da execução bem sucedida do plano de desenvolvimento da escola.

2. O PROCESSO PEDAGÓGICO E A QUALIDADE DO ENSINO: Para exercer liderança no campo Pedagógico o diretor de escola precisa acompanhar o desenvolvimento pedagógico e saber agir na superação coletiva das dificuldades, construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos.

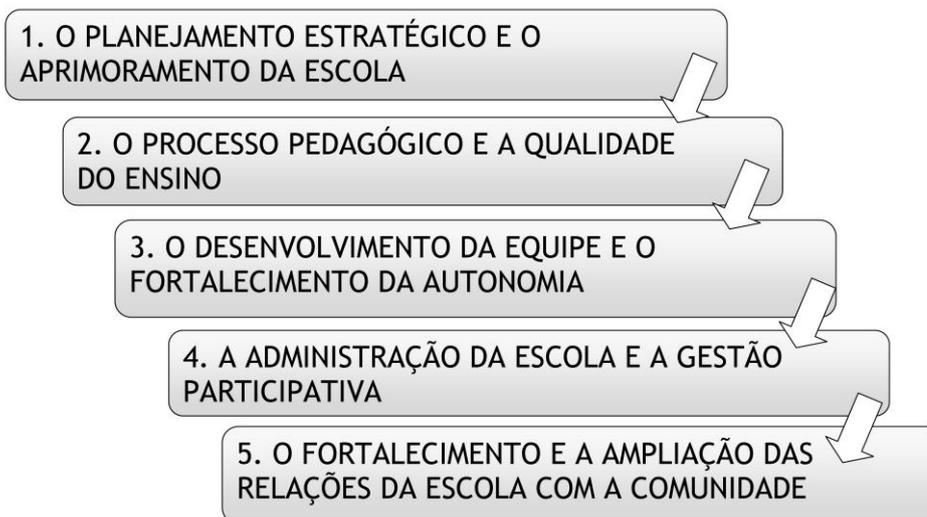
3. O DESENVOLVIMENTO DA EQUIPE E O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA: Ao promover a contribuição dos diversos membros da comunidade escolar na gestão da escola, o diretor escolar estimula a cultura da participação, fomenta a responsabilidade coletiva pelo sucesso da escola e reduz o potencial de conflito.

4. A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA E A GESTÃO PARTICIPATIVA: O diretor escolar constrói uma gestão eficaz e melhora os procedimentos e instituições da organização escolar com base num processo interno de avaliação. Esta avaliação obriga a análise das responsabilidades e atividades daqueles que trabalham na escola, bem como o uso das suas instalações, para assegurar que os recursos humanos e materiais da escola estejam organizados de modo a criar um ambiente de aprendizagem eficiente, seguro e eficaz.

5. O FORTALECIMENTO E AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES DA ESCOLA COM A COMUNIDADE: Pelo impacto do contexto social no funcionamento da escola, o Diretor de Escola procura estabelecer relações de parceria entre os pais dos alunos, as organizações da comunidade e as instituições escolares, na busca do bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Consciente da relação de interdependência entre a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade, o Diretor exerce sua liderança educacional promovendo a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade.



Os cinco padrões aqui apresentados e detalhadas refletem um conjunto inter-relacionado de expectativas a respeito das funções e do papel do Diretor como líder da escola:



1. O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E O APRIMORAMENTO DA ESCOLA: A partir do compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o Diretor de Escola valoriza o diagnóstico das potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades. Junto com a comunidade escolar, o Diretor de Escola converte as prioridades da escola e do governo em metas e estratégias de ação e lidera os esforços de todos a favor da execução bem sucedida do plano pedagógico da escola.

COMPETÊNCIAS		CONHECIMENTOS E HABILIDADES	
1.1	Viabilizar e coordenar o diagnóstico da escola	1.1.1	Conhece estratégias para o diagnóstico da escola.
		1.1.2	Estimula e conduz a comunidade escolar na sua auto-avaliação.
		1.1.3	Analisa e interpreta resultados de avaliações externas.
		1.1.4	Identifica e propõe a utilização de indicadores sobre o sistema educacional e sobre a escola.
1.2	Articular o diagnóstico com o Projeto Pedagógico	1.2.1	Conhece e atende as políticas de inclusão e respeito à diversidade.
		1.2.2	Projeta metas claras e passíveis de serem acompanhadas e avaliadas.
		1.2.3	Explora o planejamento estratégico e a criação de projetos de melhoria.
		1.2.4	Coordena a comunidade escolar na adequação do Projeto Pedagógico às metas estabelecidas.
		1.2.5	Traduz os resultados de avaliações em prioridades na área pedagógica e na área organizacional.
		1.2.6	Conhece as políticas e os projetos atuais nos âmbitos federal, estadual e municipal e sabe aplicá-los em benefício dos alunos.
		1.2.7	Monitora a execução de ações estratégicas para alcançar as metas propostas no plano.
1.3	Fomentar uma visão compartilhada sobre os desafios e prioridades da escola	1.3.1	Identifica fontes de apoio para a criação de parcerias.
		1.3.2	Formula projetos e angaria apoios junto a outras instituições.
		1.3.3	Coordena a equipe no processo de construção do Projeto Pedagógico.
		1.3.4	Conhece fatores políticos do Município, do Estado e do País que possam refletir no funcionamento da escola.
1.4	Aplicar a legislação e normas referentes à educação e ao ensino.	1.4.1	Interpreta documentos legais, orientadores e normativos referentes à educação e ao ensino.
		1.4.2	Implementa procedimentos operacionais, em conformidade com a legislação, referentes à educação e ao ensino e às diretrizes da Secretaria de Educação.

2. O PROCESSO PEDAGÓGICO E A QUALIDADE DO ENSINO: para exercer liderança no campo pedagógico o Diretor de Escola precisa acompanhar o ensino e saber agir na superação coletiva das dificuldades, construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos.

COMPETÊNCIAS		CONHECIMENTOS E HABILIDADES	
2.1	Liderar a construção e implementação do Projeto Pedagógico e a disseminação de práticas eficientes e eficazes no âmbito da escola.	2.1.1	Incentiva e mobiliza a equipe docente na concretização do currículo básico comum.
		2.1.2	Discute e sugere estratégias que contribuam para a aprendizagem efetiva dos alunos.
		2.1.3	Conhece e aplica orientações dos documentos legais nos âmbitos federal e estadual.
		2.1.4	Promove o encontro de toda a comunidade escolar para discussão e socialização do seu Projeto Pedagógico.
		2.1.5	Fomenta o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola.
		2.1.6	Assegura o exercício de práticas pedagógicas interdisciplinares integrando os diversos saberes presentes no currículo.
2.2	Alinhar os documentos da escola às diretrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	2.2.1	Desenvolve reflexões coletivas sobre a prática escolar à luz das teorias de ensino.
		2.2.2	Promove um currículo que propicie o desenvolvimento integral do aluno.
		2.2.3	Conhece os eixos orientadores dos anos iniciais e as propostas curriculares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio.
		2.2.4	Conhece e sugere o uso de material didático coerente com os princípios da rede estadual de Minas Gerais.
		2.2.5	Apóia e cria condições para a aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem presentes nas diretrizes oficiais.
2.3	Acompanhar o processo pedagógico da escola no seu dia a dia	2.3.1	Acompanha o fluxo de atendimento da escola às famílias.
		2.3.2	Gerencia a execução do calendário escolar garantindo a sua total realização.
		2.3.3	Identifica formas de acompanhamento de desempenho, frequência e evasão escolar.
		2.3.4	Busca nos alunos opiniões sobre as situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula.
		2.3.5	Dialoga com os professores e especialistas em ensino básico sobre o desenvolvimento dos alunos e identifica fragilidades a serem superadas.
2.4	Envolver a comunidade escolar na utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem a fim de aprimorar o ensino e a aprendizagem.	2.4.1	Conhece os fundamentos e a prática da avaliação da aprendizagem.
		2.4.2	Distingue os fatores intra e extra-escolares associados ao sucesso e ao fracasso escolar.
		2.4.3	Promove discussão em torno dos instrumentos aplicados a partir dos resultados obtidos.
		2.4.4	Replaneja as ações pedagógicas a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

3. O DESENVOLVIMENTO DA EQUIPE E O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA: Ao promover o desenvolvimento contínuo dos diversos membros da equipe escolar e a sua contribuição à gestão da escola, o Diretor de Escola estimula a cultura da participação, fomenta a responsabilidade coletiva pelo sucesso da escola e reduz o potencial de conflito.

COMPETÊNCIAS		CONHECIMENTOS E HABILIDADES	
3.1	Aplicar os pressupostos e a prática da gestão democrática e participativa.	3.1.1	Investe no aprimoramento das instâncias da gestão colegiada, sobretudo o Colegiado Escolar.
		3.1.2	Conhece o papel das instituições colegiadas da escola no fortalecimento da autonomia e na promoção da gestão participativa.
		3.1.3	Envolve os demais membros do colegiado escolar em processos decisórios.
		3.1.4	Fomenta o trabalho coletivo e compartilhado para fortalecer a organização da escola.
		3.1.5	Observa os direitos e deveres de professores, outros profissionais e demais membros da comunidade escolar
3.2	Promover uma gestão de pessoas que valorize a escola como comunidade de aprendizagem e se comprometa com a superação contínua.	3.2.1	Promove e mantém um clima organizacional ético e produtivo, favorável à melhoria do coletivo e à resolução de conflitos.
		3.2.2	Sabe ouvir e utilizar as opiniões dos outros, compartilhando informações e decisões.
		3.2.3	Delega atividades, orienta e monitora a equipe no exercício de suas atribuições.
		3.2.4	Valoriza as relações interpessoais na consolidação da equipe integrando profissionais da escola, pais e alunos.
		3.2.5	Adéqua a gestão de pessoal aos recursos disponíveis equitativamente.
		3.2.6	Atende às exigências procedimentais relativas ao pessoal.
		3.2.7	Lidera a formulação de planos de trabalho e a execução conjunta dos processos e atividades necessários para alcançar os resultados desejados.
3.3	Promover o estreitamento das relações entre os membros da comunidade escolar.	3.3.1	Conhece e aplica técnicas e estratégias de comunicação interna e externa.
		3.3.2	Envolve todos os segmentos para dar apoio ao trabalho da escola.
		3.3.3	Empreende esforços para viabilizar a utilização de tecnologia da informação e comunicação na escola.

3.4	Utilizar a avaliação de desempenho como tecnologia de gestão eficaz, cumprindo todas as suas etapas e desenvolvendo planos e projetos para o cumprimento das metas e a melhoria dos resultados.	3.4.1	Incentiva a consolidação de uma cultura focada no desenvolvimento profissional a partir do processo de auto-avaliação.
		3.4.2	Assegura o desenvolvimento do processo de avaliação de desempenho, conforme legislação vigente.
		3.4.3	Envolve o Colegiado Escolar na análise e elaboração de projetos e programas de melhoria dos resultados da escola.
		3.4.4	Utiliza os resultados da avaliação de desempenho para identificar as necessidades de formação continuada dos membros da equipe escolar.
		3.4.5	Direciona as oportunidades de capacitação em serviço para potencializar as competências dos profissionais da escola.
		3.4.6	Relaciona o Plano de Gestão de Desempenho Individual - PGDI às metas e necessidades da escola
3.5	Identificar oportunidades e estimular o desenvolvimento profissional dos membros da equipe e de si mesmo.	3.5.1	Cria estratégias e promove atividades que possibilitem o desenvolvimento e o fortalecimento da equipe e de si próprio.
		3.5.2	Procura oportunidades de capacitação em serviço para promover a formação de novas competências entre os profissionais da escola.
		3.5.3	Conhece e utiliza as possibilidades oferecidas nos âmbitos federal e estadual para potencializar programas de formação continuada.

4. A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA E A GESTÃO PARTICIPATIVA: O Diretor de Escola constrói uma gestão eficaz e melhora os procedimentos e instituições da organização escolar com base num processo interno de avaliação. Esta avaliação obriga a análise das responsabilidades e atividades daqueles que trabalham na escola, bem como o uso das suas instalações, para assegurar que os recursos humanos e materiais da escola estejam organizados de modo a criar um ambiente de aprendizagem eficiente, seguro e eficaz.

COMPETÊNCIAS		CONHECIMENTOS E HABILIDADES	
4.1	Colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos alunos.	4.1.1	Conhece os modelos e princípios do desenvolvimento organizacional.
		4.1.2	Prioriza a execução de ações voltadas para o desenvolvimento pedagógico.
4.2	Responsabilizar-se pela administração eficiente e eficaz da escola no dia-a-dia	4.2.1	Conhece os procedimentos do censo e o cadastro escolar.
		4.2.2	Promove condições de acessibilidade e segurança escolar.
		4.2.3	Desenvolve e mantém um ambiente escolar saudável e seguro.
		4.2.4	Domina as normas para a gestão do patrimônio e das instalações escolares.
4.3	Gerir o funcionamento adequado das instalações disponíveis na escola	4.3.1	Promove um ambiente permanentemente higienizado e limpo.
		4.3.2	Cria condições que garantam a segurança tanto pessoal quanto patrimonial.
		4.3.3	Cria condições favoráveis para a utilização plena das instalações.
		4.3.4	Organiza os espaços escolares visando o melhor aproveitamento dos mesmos de modo a propiciar ambientes estimulantes à aprendizagem.
4.4	Tomar decisões profissionais, gerenciais e organizacionais.	4.4.1	Prevê e resolve problemas baseado em evidências.
		4.4.2	Relaciona as decisões à legislação, normas e procedimentos pertinentes.
4.5	Gerir os recursos financeiros de forma eficaz	4.5.1	Viabiliza o desenvolvimento da escola através do financiamento de projetos
		4.5.2	Elabora e acompanha os orçamentos da escola com eficácia e eficiência
		4.5.3	Monitora as despesas e fluxo de caixa dos recursos disponíveis na escola através da Caixa Escolar.
		4.5.4	Atende aos procedimentos e rotinas de execução orçamentária e financeira determinados pelas fontes de repasse.
4.6	Assegurar o funcionamento eficiente da Secretaria Escolar	4.6.1	Supervisiona os procedimentos inerentes às atividades da secretaria.
		4.6.2	Busca formas atualizadas de arquivamento e conservação de documentação.
		4.6.3	Mantém estrutura física adequada para a execução dos serviços de atendimento à comunidade.
		4.6.4	Garante a conservação, segurança e o fácil acesso aos documentos e informações pelos seus usuários.
		4.6.5	Encontra formas de desburocratizar as ações da secretaria agilizando atendimentos e dando segurança necessária.

5. O FORTALECIMENTO E A AMPLIAÇÃO DAS RELAÇÕES DA ESCOLA COM A COMUNIDADE: Pelo impacto do contexto social no funcionamento da escola, o Diretor de Escola procura estabelecer relações de parceria entre os pais dos alunos, as organizações da comunidade e as instituições escolares, na busca do bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Consciente da relação de interdependência entre a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade, o Diretor exerce sua liderança educacional promovendo a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade.

COMPETÊNCIAS		HABILIDADES
5.1	Interagir e manter relações eficazes com os pais e a comunidade (entorno) de forma a potencializar a aprendizagem dos alunos.	5.1.1 Escuta, reflete e age com base em <i>feedback</i> da comunidade.
		5.1.2 Conhece as questões que afetam a comunidade escolar.
		5.1.3 Incentiva os pais a valorizarem e estimularem a aprendizagem de seus filhos.
		5.1.4 Identifica momentos e espaços para a participação da escola na comunidade e da comunidade na escola.
		5.1.5 Procura a participação dos pais e da comunidade no apoio à aprendizagem dos alunos e na realização da missão da escola.
5.2	Construir parcerias com base em valores e responsabilidades compartilhadas.	5.2.1 Envolve parceiros externos e outros organismos públicos e/ou privados em prol de um trabalho integrado.
		5.2.2 Adota diferentes estratégias para a escola contribuir para o bem-estar da comunidade local.
		5.2.3 Identifica os recursos humanos e culturais da comunidade e as oportunidades para o enriquecimento do currículo.
5.3	Reconhecer e valorizar a riqueza e a diversidade da comunidade local	5.3.1 Fomenta o respeito pela diversidade da comunidade.
		5.3.2 Propõe momentos que valorizem as habilidades da comunidade.
		5.3.3 Promove estudos curriculares que se aproximem da cultura e do contexto locais.
		5.3.4 Cria oportunidades para o desenvolvimento de projetos envolvendo egressos e outros membros da comunidade.
5.4	Incentivar a realização de intercâmbio com outras escolas e instituições, a fim de melhorar os resultados da sua e das outras escolas.	5.4.1 Conhece as diversas experiências de outras escolas.
		5.4.2 Promove integração com as escolas referência do seu entorno.
		5.4.3 Busca parcerias de escolas que tenham níveis e modalidades de ensino que possam complementar a formação do aluno.
		5.4.4 Promove encontros de integração entre as escolas aproximando-se da equipe gestora e demais membros da comunidade.
		5.4.5 Interessa-se por conhecer e envolver a comunidade escolar para colaborar na solução de dificuldades presentes nas outras escolas.

Anexo 2: Carta Convite

Caro diretor, pedimos a sua colaboração para responder ao questionário da pesquisa Liderança Escolar, desenvolvida em parceria com o CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora com o apoio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Esse questionário tem por objetivo coletar algumas informações sobre gestão e liderança escolar nas escolas de Minas Gerais. As informações obtidas a partir desse estudo irão compor indicadores educacionais que, de certo, muito poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas e planejamento da escola. Portanto, sua participação é fundamental para o sucesso do estudo. Os dados produzidos não serão tratados de forma individual e será garantido o sigilo em suas respostas. Os resultados desse estudo serão divulgados no segundo semestre de 2012. Para começar a responder você deve clicar no link abaixo, colocar o código de identificação clicar nas respostas que considerar mais adequadas. Ao todo são 70 questões, não pule nenhuma questão e, depois de responder, clique em enviar.

Muito obrigado pela sua colaboração.

CLIQUE AQUI PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGowM3dzR3FFbmZXbjA1SVJlbzVGB2c6M>

[Q](#)

Anexo 3: Questionário do Diretor

Questionário do Diretor

Caro diretor, esse questionário tem por objetivo coletar algumas informações sobre gestão e liderança escolar nas escolas de Minas Gerais. As informações obtidas a partir desse estudo irão compor indicadores educacionais que, de certo, muito poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas e planejamento da escola. Portanto, sua participação é fundamental para o sucesso do estudo. Os dados produzidos não serão tratados de forma individual e será garantido o sigilo em suas respostas. Os resultados desse estudo serão divulgados no segundo semestre de 2012. Obrigado e bom trabalho!

1. Qual é o seu sexo?

- A) Masculino.
- B) Feminino.

2. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

- A) Ensino Fundamental.
- B) Ensino Médio.
- C) Ensino Superior – Pedagogia.
- D) Ensino Superior – Licenciatura.
- E) Ensino Superior – Outros.
- F) Especialização (mínimo de 360 horas).
- G) Mestrado
- H) Doutorado

3. Qual sua data de nascimento?

		/			/				
D	D		M	M		A	A	A	A

4. De acordo com as categorias do IBGE, qual é a sua cor?

- A) Branco(a)
- B) Pardo(a)
- C) Preto(a)
- D) Amarelo(a)
- E) Indígena

5. Há quanto tempo você é diretor?

- A) Há menos de 1 ano.
- B) Entre 1 e 5 anos.
- C) Entre 6 e 10 anos.
- D) Entre 11 e 15 anos.
- E) Entre 16 e 20 anos.
- F) Há mais de 21 anos.

6. Há quanto tempo você é diretor nesta escola?

- A) Há menos de 1 ano.
- B) Entre 1 e 5 anos.
- C) Entre 6 e 10 anos.
- D) Entre 11 e 15 anos.
- E) Entre 16 e 20 anos.
- F) Há mais de 21 anos.

7. Qual é sua renda bruta, somando todos os seus rendimentos?

- A) Até R\$ 510,00.
- B) De R\$ 511,00 a R\$ 1020,00
- C) De R\$ 1.021,00 a R\$ 1.530,00
- D) De R\$ 1.531,00 a R\$ 2.040,00
- E) De R\$ 2.041,00 a R\$ 2.550,00
- F) De R\$ 2.551,00 a R\$ 3.570,00
- G) De R\$ 3.571,00 a R\$ 5.100,00

8. Você exerce alguma outra atividade remunerada?

- A) Sim, também sou professor nesta escola.
- B) Sim, sou professor em outra escola.
- C) Sim, uma atividade fora do magistério.
- D) Não

A seguir serão apresentadas algumas afirmativas sobre o seu trabalho. Tendo por base o ano de 2011 responda se você concorda ou discorda de cada uma delas. Atenção! Selecione apenas uma alternativa para cada afirmativa.					
GRUPO I		Dimensão Instrumental			
		Concordo muito	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo muito
Monitoramento do trabalho escolar	1. Tenho o controle do quadro de pessoal e da frequência dos servidores.	(A)	(B)	(C)	(D)
	2. Eu acho que monitorar as faltas e atrasos dos professores e funcionários não é uma de minhas prioridades.	(A)	(B)	(C)	(D)
	3. Acompanhar os resultados das provas aplicadas pelos professores em sala de aula é minha função.	(A)	(B)	(C)	(D)
	4. Acredito que as avaliações de sala de aula não conseguem medir com eficácia a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	5. É difícil dizer quantos alunos evadiram, abandonaram ou foram reprovados no último ano nessa escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	6. Os dados de reprovação e evasão dessa escola são altos se considerada a média nacional.	(A)	(B)	(C)	(D)
Gestão de recursos físicos e financeiros	7. Esse ano infelizmente não foi possível chamar todos da escola para participarem do plano de aplicação de recursos físicos e financeiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
	8. Os recursos da escola devem ser geridos pelo diretor(a) com o aval e ciência de toda a comunidade escolar.	(A)	(B)	(C)	(D)
	9. Esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	10. É desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira realizada pela escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	11. O patrimônio da escola deve ser bem cuidado e o seu zelo é minha função.	(A)	(B)	(C)	(D)
	12. Tenho fácil acesso aos documentos de tombamento dos bens da escola os quais procuro manter atualizados.	(A)	(B)	(C)	(D)
Normatização do cotidiano escolar	13. As normas e diretrizes da secretaria são sempre comunicadas por mim à comunidade escolar.	(A)	(B)	(C)	(D)
	14. Nessa escola a equipe escolar está atualizada em relação às normas e diretrizes mais recentes.	(A)	(B)	(C)	(D)
	15. Conheço os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
	16. Conhecer os procedimentos administrativos é um direito da comunidade escolar e realizá-lo é meu dever.	(A)	(B)	(C)	(D)
	17. O ambiente escolar deve ser regido por padrões de comportamento que o caracterizam, como a ordem e disciplina.	(A)	(B)	(C)	(D)
	18. Nem todo procedimento administrativo escolar precisa ser publicizado.	(A)	(B)	(C)	(D)
	19. A gestão dessa escola estabelece normas de comportamento e padrão de conduta para todos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	20. Não é possível conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
GRUPO II		Dimensão Interpessoal			
		Concordo muito	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo muito
Comunicação interna e externa	21. Minha forma de comunicação com a equipe escolar tem sido clara e objetiva, todos me compreendem bem.	(A)	(B)	(C)	(D)
	22. Acho prejudicial dar conselhos aos professores sobre o seu trabalho em sala de aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
	23. Faço uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	24. Minas decisões são tomadas de forma independente dos outros atores da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

	25. Sempre faço elogios ou críticas sobre o trabalho desenvolvido por cada professor da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	26. Geralmente as pessoas pedem para eu repetir o que eu disse.	(A)	(B)	(C)	(D)
Relação com a comunidade escolar	27. Conheço a comunidade local em que a escola está inserida e me envolvo com suas lideranças.	(A)	(B)	(C)	(D)
	28. O planejamento anual da escola foi elaborado após consulta à comunidade escolar.	(A)	(B)	(C)	(D)
	29. Mantive os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	30. Procuro investigar as causas e razões da infrequência dos alunos para tomada de atitude.	(A)	(B)	(C)	(D)
	31. A comunidade escolar tomou conhecimento da proposta pedagógica por mim.	(A)	(B)	(C)	(D)
	32. As funções do diretor dizem respeito somente à escola, o envolvimento com a comunidade não é minha obrigação.	(A)	(B)	(C)	(D)
Estabelecimento e cumprimento de metas de desempenho escolar	33. Nas reuniões com a equipe pedagógica discutimos os resultados da escola nas avaliações estaduais e nacionais.	(A)	(B)	(C)	(D)
	34. No planejamento da escola não levamos em consideração os resultados do Simave (Proeb/Proalfa).	(A)	(B)	(C)	(D)
	35. Nesse ano eu estabeleci metas de qualidade para a escola a partir dos indicadores de desempenho escolar dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	36. Tomei ciência das metas gerais estipuladas para a escola e procurei monitorar o seu cumprimento.	(A)	(B)	(C)	(D)
GRUPO III		Dimensão Política			
		Concordo o muito	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo o muito
Compartilhamento de visão e objetivos	37. Sem o trabalho coletivo da equipe escolar, poucas ações poderiam ter sido empreendidas nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	38. Cada um da escola pode contribuir de forma igual para a sua melhoria, por isso ouço a todos desta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	39. A comunidade escolar foi convidada mas não participou da elaboração do plano da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	40. A comunidade escolar compartilha da visão e objetivos propostos para a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Adesão às políticas de incentivo e bonificação	41. Para tomar minhas decisões nessa escola levo em conta o impacto de medidas e diretrizes educacionais relacionadas às políticas de bonificação.	(A)	(B)	(C)	(D)
	42. As orientações vindas da Secretaria de Educação são fundamentais para o planejamento da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	43. A equipe escolar se sente corresponsável nas ações desenvolvidas na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	44. Se todos se empenharem na superação das metas propostas, todos sairão ganhando.	(A)	(B)	(C)	(D)
Compromisso com a formação de cidadania	45. Debato sempre com a equipe pedagógica as estratégias e ações para a formação do aluno como sujeito cidadão.	(A)	(B)	(C)	(D)
	46. Os alunos dessa escola não estão cientes de seus direitos e deveres.	(A)	(B)	(C)	(D)
	47. O nível socioeconômico e outras variáveis extraescolares como a cor do aluno interferem em seu desempenho acadêmico.	(A)	(B)	(C)	(D)
	48. Não é possível atingir as metas de desempenho propostas para a escola, pois as condições socioeconômicas dos alunos são muito desfavoráveis.	(A)	(B)	(C)	(D)
GRUPO IV		Dimensão Pedagógica			
		Concordo o muito	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo o muito
	49. Sou flexível em relação aos horários dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)

Estímulo ao desenvolvimento profissional da equipe escolar	quando estão em atividades de formação continuada por conta própria.				
	50. As ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação devem ser apoiadas pela equipe pedagógica da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	51. Esse ano incentivei a participação de todos nas ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação.	(A)	(B)	(C)	(D)
	52. Criar espaços de aprendizagem dentro da escola como, por exemplo, grupo de estudos de professores é minha função.	(A)	(B)	(C)	(D)
	53. Nas reuniões com o colegiado o principal ponto de discussão são as ações de melhoria da aprendizagem.	(A)	(B)	(C)	(D)
	54. Esse ano as aulas ficaram comprometidas por causa dos cursos de formação continuada dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
	55. Os recursos próprios da escola devem ser utilizados, principalmente, para a formação continuada dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
	56. Como diretor tenho buscado oferecer cursos de qualificação para os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
Maximização do tempo de aprendizagem	57. Na escola, com frequência, planejamos ações e estratégias de maximização do tempo que o aluno passa na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
	58. Tenho o costume de ir às salas para monitorar o aproveitamento do tempo das aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
	59. Os intervalos de lazer e alimentação dos alunos são aproveitados da melhor forma possível.	(A)	(B)	(C)	(D)
	60. Durante os intervalos de lazer e alimentação são desenvolvidas atividades pedagógicas e de boa convivência.	(A)	(B)	(C)	(D)
	61. É difícil identificar quantas foram as situações em que alguns professores chegaram atrasados para o início da aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
	62. Considero importante monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
Comprometimento com a aprendizagem dos alunos	63. Não é possível ao longo de cada bimestre acompanhar o desenvolvimento do currículo proposto de todas as disciplinas.	(A)	(B)	(C)	(D)
	64. É importante que todos da equipe pedagógica conheçam as habilidades e competências que os alunos devem ter desenvolvido ao fim de uma etapa.	(A)	(B)	(C)	(D)
	65. Os resultados das avaliações em larga escala permitem identificar o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	66. As escalas de proficiência permitem aos professores planejar aulas com foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	67. Projetos multidisciplinares são muito importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
	68. O trabalho de maneira integrada entre os professores das diversos conteúdos facilita a aprendizagem dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
	69. Turmas homogêneas em relação ao desempenho do aluno favorecem o seu aprendizado.	(A)	(B)	(C)	(D)
	70. Agrupar os alunos com dificuldades de aprendizagens em turmas específicas melhoram as chances de seu aprendizado.	(A)	(B)	(C)	(D)

Anexo 4: Estrutura Fatorial

Itens	1	2	3	4	5
GRUPO II [35. Nesse ano eu estabeleci metas de qualidade para a escola a partir dos indicadores de desempenho escolar dos alunos.]	0,406				
GRUPO II [33. Nas reuniões com a equipe pedagógica discutimos os resultados da escola nas avaliações estaduais e nacionais.]	0,416				
GRUPO II [23. Faço uso de diferentes formas de comunicação para socializar as informações da escola.]	0,416				
GRUPO II [27. Conheço a comunidade local em que a escola está inserida e me envolvo com suas lideranças.]	0,433				
GRUPO II [21. Minha forma de comunicação com a equipe escolar tem sido clara e objetiva, todos me compreendem bem.]	0,476				
GRUPO II [36. Tomei ciência das metas gerais estipuladas para a escola e procurei monitorar o seu cumprimento.]	0,569				
GRUPO III [38. Cada um da escola pode contribuir de forma igual para a sua melhoria, por isso ouço a todos desta escola.]	0,586				
GRUPO II [30. Procuo investigar as causas e razões da infrequência dos alunos para tomada de atitude.]	0,606				
GRUPO II [29. Mantive os pais e responsáveis informados sobre a frequência e desempenho dos alunos.]	0,634				
GRUPO III [43. A equipe escolar se sente corresponsável nas ações desenvolvidas na escola.]	0,668				
GRUPO III [45. Debato sempre com a equipe pedagógica as estratégias e ações para a formação do aluno como sujeito cidadão.]	0,708				
GRUPO III [42. As orientações vindas da Secretaria de Educação são fundamentais para o planejamento da escola.]	0,756				
GRUPO III [37. Sem o trabalho coletivo da equipe escolar, poucas ações poderiam ter sido empreendidas nesta escola.]	0,786				
GRUPO III [44. Se todos se empenharem na superação das metas propostas, todos sairão ganhando.]	0,788				
GRUPO IV [60. Durante os intervalos de lazer e alimentação são desenvolvidas atividades pedagógicas e de boa convivência.]		0,406			0,490
GRUPO IV [56. Como diretor, tenho buscado oferecer cursos de qualificação para os professores.]		0,422			0,423
GRUPO IV [59. Os intervalos de lazer e alimentação dos alunos são aproveitados da melhor forma possível.]		0,433			
GRUPO IV [62. Considero importante monitorar a entrada e saída dos professores das salas de aula.]		0,457			
GRUPO IV [57. Na escola, com frequência, planejamos ações e estratégias de Otimização do tempo que o aluno passa na escola.]		0,478			0,452
GRUPO IV [53. Nas reuniões com o colegiado o principal ponto de discussão são as ações de melhoria da aprendizagem.]		0,512			
GRUPO IV [51. Esse ano incentivei a participação de todos nas ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação.]		0,549			
GRUPO IV [52. Criar espaços de aprendizagem dentro da escola como, por exemplo, grupo de estudos de professores é minha função.]		0,551			
GRUPO IV [65. Os resultados das avaliações em larga escala permitem identificar o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.]		0,609			
GRUPO IV [50. As ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação devem ser apoiadas pela equipe pedagógica da escola.]		0,678			
GRUPO IV [66. As escalas de proficiência permitem aos professores planejar aulas com foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.]		0,681			
GRUPO IV [67. Projetos multidisciplinares são muito importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos.]		0,732			
GRUPO IV [68. O trabalho de maneira integrada entre os professores das diversos conteúdos facilita a aprendizagem dos alunos]		0,748			
GRUPO IV [64. É importante que todos da equipe pedagógica conheçam as habilidades e competências que os alunos devem ter desenvolvido ao fim de uma etapa.]		0,755			

GRUPO I [9. Esse ano foi possível comunicar à comunidade escolar a movimentação] financeira da escola.]	0,413
GRUPO I [8. Os recursos da escola devem ser geridos pelo diretor(a) com o aval e ciência de toda a comunidade escolar.]	0,564
GRUPO I [14. Nessa escola a equipe escolar está atualizada em relação às normas e diretrizes mais recentes.]	0,613
GRUPO I [12. Tenho fácil acesso a documentos de tombamento dos bens da escola os quais procuro manter atualizados.]	0,614
GRUPO I [19. A gestão dessa escola estabelece normas de comportamento e padrão de conduta para todos.]	0,639
GRUPO I [1. Tenho o controle do quadro de pessoal e da frequência dos servidores.]	0,655
GRUPO I [11. O patrimônio da escola deve ser bem cuidado e o seu zelo é minha função.]	0,686
GRUPO I [17. O ambiente escolar deve ser regido por padrões de comportamento que o caracterizam, como a ordem e disciplina.]	0,689
GRUPO I [16. Conhecer os procedimentos administrativos é um direito da comunidade escolar e realizá-lo é meu dever.]	0,712
GRUPO I [15. Conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.]	0,727
GRUPO I [13. As normas e diretrizes da secretaria são sempre comunicadas por mim à comunidade escolar.]	0,734
GRUPO I [6. Os dados de reprovação e evasão dessa escola são altos se considerada a média nacional.]	0,368
GRUPO I [4. Acredito que as avaliações de sala de aula não conseguem medir com eficácia a aprendizagem dos alunos.]	0,380
GRUPO I [18. Nem todo procedimento administrativo escolar precisa ser publicizado.]	0,390
GRUPO I [10. É desnecessário informar à comunidade escolar a movimentação financeira realizada pela escola.]	0,430
GRUPO II [34. No planejamento da escola não levamos em consideração os resultados do PROEB.]	0,431
GRUPO I [2. Eu acho que monitorar as faltas e atrasos dos professores e funcionários não é uma de minhas prioridades.]	0,527
GRUPO II [22. Acho prejudicial dar conselhos aos professores sobre o seu trabalho em sala de aula.]	0,539
GRUPO I [5. É difícil dizer quantos alunos evadiram, abandonaram ou foram reprovados no último ano nessa escola.]	0,560
GRUPO I [20. Não é possível conhecer os direitos e responsabilidades dos alunos e professores.]	0,609
GRUPO I [7. Esse ano infelizmente não foi possível chamar todos da escola para participarem do plano de aplicação de recursos físicos e financeiros.]	-0,384
GRUPO III [39. A comunidades escolar foi convidada mas não participou da elaboração do plano da escola.]	-0,532
GRUPO IV [58. Tenho o costume de ir as salas para monitorar o aproveitamento do tempo das aulas.]	0,495
GRUPO III [40. A comunidade escolar compartilha da visão e objetivos propostos para a escola.]	0,494
GRUPO II [28. O planejamento anual da escola foi elaborado após consulta à comunidade escolar.]	0,423

Anexo 5: Mapa de itens

```

Person - MAP - Item
<more>|<rare>
4      +
      |
      |
      |
      |
      | I20
      |
3      . +
      . | I05 I34
      . |T I06 I22
      . | I10
      . T|
      .## |
      .## | I02
2      .##### +
.##### S| I04
.##### | I18
.##### |
.##### M|S
.##### |
.##### |
1      .##### S+
      .##### | I56
      .#### | I60
      .## |
      .# T| I09
      . | I53 I57
      . |
0      . +M I08 I19 I35 I62
      . | I12
      | I52 I59
      | I11 I21 I27 I33 I36 I37
      | I51 I65
      | I23 I43
      | I16 I17 I21 I42 I66
-1     + I13 I14 I30 I38 I33
      |
      | I01 I15 I45 I50
      |S I67
      |
      | I44
      | I68
-2     +
      <less>|<frequ>

```

Cada "#" é 15. Cada "." é 1 a 14

Anexo 6: Medidas de INFIT e OUTFIT dos itens

Número | INFIT | OUTFIT
do item |MNSQ ZSTD|MNSQ ZSTD

Número do item	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD
34	1.11	1.1	3.72	9.1
10	1.19	2.4	3.04	9.5
05	1.08	1.0	1.87	6.9
20	1.00	.0	1.77	3.8
02	1.23	6.6	1.60	9.9
06	1.20	4.1	1.59	9.4
22	1.18	3.2	1.52	7.3
18	1.33	9.9	1.39	9.9
37	1.03	.2	1.39	2.0
04	1.27	8.4	1.30	8.8
08	1.06	.8	1.27	2.4
09	1.08	1.6	1.22	3.1
33	.98	-1	1.09	.6
62	1.00	.0	1.06	1.1
11	1.00	.1	1.01	.2
01	.98	-1	1.00	.1
19	.98	-2	1.00	.0
38	.99	-1	.99	-.1
44	.98	.0	.58	-1.7
12	.98	-2	.98	-.3
35	.96	-.7	.98	-.3
17	.97	-.3	.90	-1.1
15	.97	-1	.72	-1.8
50	.97	-.1	.80	-1.3
16	.97	-.3	.85	-1.3
68	.97	-.2	.78	-1.7
65	.96	-.8	.94	-1.2
64	.96	-.2	.83	-1.0
27	.95	-.9	.93	-1.3
52	.94	-1.3	.95	-1.1
42	.95	-.6	.86	-1.7
67	.94	-.6	.79	-2.4
56	.93	-2.1	.94	-1.8
23	.94	-1.0	.89	-1.7
45	.93	-.5	.58	-3.5
43	.92	-1.5	.85	-2.8
53	.92	-2.4	.92	-2.2
66	.92	-.8	.78	-2.5
30	.92	-1.0	.74	-3.4

14 | .92 -1.6| .87 -2.3
13 | .91 -1.3| .80 -2.9
36 | .91 -.9| .82 -1.9
29 | .91 -1.0| .72 -3.3
21 | .91 -2.1| .88 -2.7
51 | .91 -1.1| .72 -3.4
60 | .90 -3.0| .91 -2.6
59 | .88 -2.5| .81 -3.9
57 | .86 -3.5| .84 -3.8