

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

LIDERANÇA E DESEMPENHO ESCOLAR

**UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA - CEARÁ, BRASIL**

Ediceu de Oliveira Lima Junior

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Estela
Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por ter permitido que eu realizasse o sonho de ser mestre e por sua presença ao meu lado.

Agradeço em especial, ao empenho e dedicação da minha orientadora, professora Estela Costa, com destaque para a sua sensibilidade e profissionalismo em relação à condução deste trabalho.

Aos professores da Universidade de Lisboa, cujas disciplinas cursei e que em muito contribuíram para a minha formação e para o aprimoramento do projeto de pesquisa durante o período que estive em Portugal. Aos familiares, estes sempre presentes. Com destaque ao acolhimento necessário e incentivo aos estudos, por parte de pai Ediceu, minha mãe Luiza, minhas irmãs e meu primo Klecyus que me ajudou quando eu mais precisava.

Ana Luisa, companheira, pelo carinho e compreensão que tanto precisava.

À Dalila Saldanha, minha chefe e secretária de educação de Fortaleza, pessoa por quem tenho muita admiração, fonte de sabedoria e exemplo na prática da administração escolar que permitiu a minha aprendizagem no ambiente de trabalho.

Ao amigo Carlos Eduardo, que acompanhou várias etapas do desenvolvimento da pesquisa e pessoa com quem dividi espaços de aprendizagem importantes.

À colega e amiga Tereza Liduina, pessoa de grande sabedoria, que sempre trouxe ricas lições de vida e contribuiu muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos queridos Luiza e Fábio, por suas orações, apoio e compreensão, durante o período de estudos.

Aos diretores escolares e colaboradores das escolas P e Escola R, pessoas que foram primordiais para realização do presente trabalho.

Aos colegas de mestrado, Meire, Renata, Fábio, Steller, Silvana e Andréa que juntos compartilhamos importantes reflexões durante o período do curso de Mestrado.

Aos colegas Braga Neto, Georgia, Patricia, Liana, Paulo Vitor, Davi Nozo que sempre acreditaram no meu potencial.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como a liderança pode interferir no desempenho de duas escolas com características similares e rendimentos diversos, localizados em região menos favorecida no município de Fortaleza, Brasil. A pesquisa é natureza descritiva, com abordagem qualitativa, em que a recolha de dados ocorre no ambiente escolar. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental, observação direta e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados diretores, coordenadores pedagógicos, professores, secretários escolares um representante dos pais dos alunos da segunda série do ensino fundamental das Escolas P e Escola R localizadas em bairros da regional V de Fortaleza, Ceará, Brasil. Os resultados demonstram dois diretores com características de gestores e estilos de liderança distintos. O Diretor da Escola R, um gestor de gabinete, que adota uma concepção burocrática, estatal e administrativa do cargo que exerce, centrado essencialmente nas questões burocráticas, deixando as atividades pedagógicas nas mãos de outros membros da equipa; a Diretora da escola P, uma gestora de 'relações' e líder pedagógica, que dá primazia à intermediação entre a escola e a comunidade, estabelecendo como prioritário no seu desempenho as relações entre a sociedade e a escola, que se inscreve numa concepção de direção político-social.

Palavras-chave: gestão escolar, liderança, diretor escolar

ABSTRACT

This work presents the results of a research that had as objective to analyze how the leadership can interfere in the performance of two schools with similar characteristics and diverse income, located in less favored region in the city of Fortaleza, Brazil. The research is descriptive, with a qualitative approach, and the collection of data occurs in the school environment. The instruments of data collection used were: documentary analysis, direct observation and semi-structured interview. Interviews were conducted with school principals, pedagogical coordinators, teachers, school secretaries, and a representative of the parents of the second grade elementary students of the school P and school R located in neighborhoods of the regional V of Fortaleza, Ceará, Brazil. The results reveal two school managers with different managerial characteristics and leadership styles. The Director of School R is a cabinet manager, who adopts a bureaucratic, state and administrative conception of the position he holds, focused essentially on bureaucratic matters and leaves pedagogical activities in the hands of other members of the team; the Director of the school P is a manager of 'relations' and a pedagogical leader, who gives priority to the intermediation between the school and the community, and that establishes as a priority in her performance the relations between society and the school, which constitutes a political-social conception of school management.

Key words: school management, leadership, principal, school head.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	5
INTRODUÇÃO	7
PROBLEMA DE PESQUISA	8
OBJETIVOS	9
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	10
O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR EM CONTEXTO BRASILEIRO	14
GERINDO RESULTADOS	16
CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO: O MUNICÍPIO DE FORTALEZA	18
GESTÃO ESCOLAR E AS REGIONAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	20
CARATERIZAÇÃO DA REGIONAL V.....	22
CAPÍTULO 2 - LIDERANÇA E DIREÇÃO ESCOLAR.....	25
O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE DE FUNÇÕES	25
DILEMAS DO GESTOR ESCOLAR	26
PAPÉIS DO GESTOR.....	29
DOS TIPOS AOS PROCESSOS DE LIDERANÇA	30
OS ESTILOS COMPORTAMENTAIS	31
LIDERANÇA SITUACIONAL.....	33
LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E TRANSACIONAL	34
A LIDERANÇA PEDAGÓGICA.....	35
LIDERANÇA DISTRIBUÍDA	36
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
TIPO DE PESQUISA.....	38
PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	38
CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	39
CARATERIZAÇÃO ESCOLA P.....	40
.....	42
CARATERIZAÇÃO ESCOLA R.....	45
CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	48
INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	49
ANÁLISE DOCUMENTAL.....	50
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	50
Inquérito por entrevista	51
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	51
EIXOS DE ANÁLISE.....	53
ANÁLISE DE CONTEÚDO	53

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
O TRABALHO QUOTIDIANO DOS DIRETORES	55
A GESTÃO ORGANIZACIONAL E LIDERANÇA PEDAGÓGICA DOS DIRETORES	62
PROBLEMAS E SOLUÇÕES DOS DIRETORES DAS ESCOLAS.....	63
AUTOIMAGEM COMO GESTORES ESCOLARES E LÍDERES PEDAGÓGICOS	66
CONCLUSÕES.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	74

INTRODUÇÃO

Uma escola é uma organização composta por vários agentes que, juntos, são responsáveis pela formação cultural e educacional da população. Durante algum tempo a escola era regida por padrões tradicionais e puramente pedagógicos, todavia após as reformas da política educacional brasileira, em meados dos anos 90, a escola absorveu funções administrativas e democráticas e passou a exigir de todos os envolvidos - diretor, corpo pedagógico, agentes reguladores externos, pais e alunos - uma nova forma de atuação.

O processo de descentralização, municipalização e democratização da gestão escolar no final do século XX, tem como finalidade transferir responsabilidades da prestação dos serviços educacionais do Estado, para municípios, escolas e para a sociedade (Cunha, 2006). De acordo com Cunha (2006), o processo iniciou-se a partir da Constituição Federal de 1988, quando elevou aos municípios a condição de entes federados e reconheceu pela primeira vez os sistemas municipais de ensino. Com isso, aos municípios foram atribuídos por competências e responsabilidades sobre os serviços educacionais.

O processo de descentralização da gestão escolar possibilitou o aumento de responsabilidade e autonomia das atividades dos diretores escolares e, assim, o diretor escolar que antes exercia o único papel de diretor pedagógico, passou a exercer também o papel de administrador, sendo imbuído de novas responsabilidades como gestão financeira, gestão de pessoas e outras atividades administrativas.

De acordo com Luck (2012), o trabalho da nova gestão escolar possui três esferas administrativas que são: planejamento, monitoramento e avaliação. Para a autora, a educação escolar é um processo intencional e sistemático, orientado para promover resultados planejados. Luck (2012) aponta que as práticas educacionais devem ser rigorosamente planejadas e guiadas por planos de ação transformadores que conduzem toda a organização em prol de um objetivo único, a melhoria contínua do aprendizado medido a partir de indicadores escolares.

Uma vez que as ações são implantadas, inicia-se a etapa de monitoramento e avaliação. Nessa fase são analisados dados obtidos a partir de métodos, procedimentos,

rotinas e avaliações escolares a fim de garantir a efetividade das ações planejadas (LUCK, 2012).

Segundo Luck (2012) o objetivo geral da avaliação é subsidiar a tomada de decisão pelos gestores institucionais. De acordo com ela, a avaliação institucional é um processo abrangente e contínuo que envolve observação, recolha e análise de dados.

Nesse novo contexto, a liderança escolar assume papel principal e torna-se o maior responsável pelo desempenho e pelos resultados da escola. A partir dessa afirmação, o presente trabalho tem o objetivo de explorar os efeitos da liderança no desempenho de duas escolas com características similares e rendimentos diversos, localizados em região menos favorecida no município de Fortaleza, Estado do Ceará, Brasil.

Baseados no pressuposto de que ao exercício da liderança pode fazer a diferença na condução pedagógica das organizações educativas, rege-nos a vontade de descrever e compreender de que modo os processos de liderança se fazem sentir, em diferentes escolas de uma mesma Regional (regional V)¹.

PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme apresentado na contextualização do tema, o problema em que se baseia esta pesquisa parte da compreensão de como é possível duas escolas localizadas na mesma regional possuírem características e condições similares de prestação de serviço educacional e apresentarem resultados discrepantes no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará' (SPAECE) do ano de 2015. Dessa forma, o presente estudo tem como pergunta de pesquisa:

- De que modo se repercute a liderança no desempenho de duas escolas com características similares, localizadas numa região menos favorecida no município de Fortaleza?

Para pesquisar os efeitos da relação entre liderança e desempenho escolar, numa região de baixos desempenhos, que se caracteriza pelas suas condições precárias, foram selecionadas duas escolas localizadas na regional V da cidade de Fortaleza. As escolas foram escolhidas de acordo com os resultados obtidos no ano de 2015 nos índices no

¹ As regionais são segmentações administrativas dos bairros que compõe o Município de Fortaleza.

indicador estadual SPAECE, que avalia os resultados escolares dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, em proficiência em língua portuguesa. Para o estudo em questão, participaram a escola com pior desempenho, Escola P, que obteve nota 135,4 na proficiência em língua portuguesa e a escola com melhor desempenho; e a Escola R que obteve a melhor classificação de entre as escolas da regional V, tendo superado a média das escolas de outras regionais obtendo nota 203,7.

OBJETIVOS

Tendo em vista a realização da pesquisa, elegemos como objetivos os seguintes:

Objetivo geral: explorar os efeitos da liderança no desempenho de duas escolas com características similares e rendimentos diversos, localizados em região menos favorecida no município de Fortaleza.

Objetivo específicos

- Identificar ações relacionadas com a operacionalização dos projetos educativos das escolas P e escola R;
- Identificar as ações e interações estabelecidas pelos diretores das escolas P e escola R no seu dia-a-dia;
- Perceber quais as dimensões organizacionais que os diretores das escolas P e escola R valorizam na sua ação educativa;
- Perceber como os diretores das escolas P e escola R veem a questão dos resultados escolares;
- Identificar as percepções descritivas e avaliativas dos diretores relativamente à sua ação educativa;

Para além desta introdução, esta dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo, procedeu-se a uma caracterização das políticas de gestão e administração escolar no Brasil. No segundo capítulo fez-se o enquadramento teórico centrado nos principais conceitos sobre liderança e direção escolar. O capítulo terceiro centra-se nos procedimentos metodológicos e nos instrumentos de pesquisa. No quarto capítulo procedemos à contextualização do estudo, descrevendo o cenário onde a pesquisa será realizada. Por fim, serão apresentadas as conclusões da pesquisa e as referências bibliográficas que foram utilizadas na pesquisa.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Neste capítulo introdutório, apresenta-se as características e especificidades das políticas de gestão escolar brasileira. Como forma de construir uma lógica de raciocínio, a explanação do conteúdo foi organizada em duas etapas: a primeira, de natureza descritiva, onde se apresenta informações referente a legislação e regulamentação das políticas de gestão escolar; a segunda, onde se abordam os principais desafios da gestão educacional brasileira.

O Brasil, ao longo de seu desenvolvimento, foi marcado por fatos históricos que mudaram a forma cujo Estado se relaciona com a sociedade. De acordo com Oliveira (2015), com o processo de abertura e participação política após a ditadura militar (1964 – 1985) foram realizadas reformas nas dimensões administrativas, políticas, econômicas e educacionais com objetivo tornar o regime mais democrático e participativo.

Segundo Bourdieu citado em Sander (2007) “o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes do processo de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da economia e de toda atividade humana”. Em meados de 1990, o Brasil e outros países da América Latina passaram por um momento de crise da dívida externa que reforçou a necessidade do país a alterar sua relação com a sociedade civil. Oliveira, Vieira e Augusto (2014) afirmam que a reestruturação do Estado, pós crise financeira, fez com que este adotasse medidas e critérios de economia privada na gestão pública.

Para Cunha (2006) “a constituição federal de 1988 eleva aos municípios a condição de entes federados e a partir disso reconhece pela primeira vez os sistemas municipais de ensino”, sendo que desde então estes foram atribuídos de competências e responsabilidades sobre os serviços educacionais. Segundo os artigos 208 e 211 da Constituição federal, de 1988, a educação infantil é da competência dos municípios e, enquanto o ensino fundamental dos estados e municípios e o ensino médio são da responsabilidade principalmente do Estado. Após a Constituição Federal, de 1988, foram criadas leis e políticas de regulamentação com o objetivo de descentralizar e municipalizar o ensino. Em 1996, a emenda constitucional 14/96 redirecionou os

recursos para o ensino através da criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Cunha (2006) defende que este é o instrumento mais forte de municipalização do ensino no Brasil, provocando uma nova dinâmica e funcionalidade à educação municipal. A autora acrescenta, ainda, que a Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação (LDB) possui grande relevância na regulamentação da educação no Brasil.

Segundo o artigo 14º da LDB, os sistemas de ensino definirão as suas normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Além disso, a LDB, além de regulamentar os recursos financeiros da escola, direciona também a formas de organização e gestão da escola e estabelece que haja uma forte relação a comunidade escolar e a sociedade. Oliveira, Vieira e Augusto (2014) defendem que posteriormente à LDB foi necessário reformar os seguintes pontos da educação brasileira:

- a) Currículo e avaliação de ensino;
- b) Financiamento da educação, que foi descentralizada do Estado para os Municípios e exige que o diretor busque novas formas de obtenção de recursos;
- c) Políticas de administração dos sistemas públicos (com a descentralização de atividades que antes pertencia a postos intermediários do sistema (superintendências regionais).

Segundo Ball citado em Oliveira, Vieira & Augusto (2014), as mudanças na gestão escolar dizem respeito a relação entre política, governo e escola. De acordo com este autor, o movimento internacional denominado “nova ortodoxia”, possui cinco abordagens principais:

- a) Fortalecimento do vínculo entre: escolaridade, emprego, produtividade e comércio;
- b) Desenvolvimento de habilidades e competência dos estudantes com foco no mercado de trabalho;
- c) Controle mais direto sobre o currículo e avaliação;
- d) Redução dos custos da educação pelos governos;
- e) Aumento da participação da comunidade local e envolvimento destes na tomada de decisão.

A partir da nova regulamentação da gestão escolar, os Estados e Municípios devem adaptar-se às exigências legislativas. Existem vários desafios de adaptação às mudanças propostas, dentre eles podemos citar: a manutenção da essência pedagógica da escola como formador cultural e educacional, as dificuldades da escola e seus membros em absorver as mudanças legislativas e políticas de forma prática devido à falta de recursos financeiros e o fraco engajamento da população às atividades da escola (Oliveira, Vieira & Augusto, 2014).

Alguns autores criticam as mudanças e acreditam que a nova legislação força os diretores escolares a desenvolver muito mais o papel de administrador com foco em resultados, do que o papel de formador da sociedade. Segundo Oliveira (2002), referenciado por Oliveira, Vieira e Augusto (2014), os aspectos referentes à gestão educacional, tais como o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, a melhoria das formas de avaliação escolar e os processos de ensino, tornam-se secundários perante as exigências de prestação de contas dos recursos financeiros e o foco em solução de questões referente a gestão administrativa e de pessoal.

Outros estudos publicados sobre esta temática Cunha (2006) e Dalila (2002) abordam o paradoxo da gestão educacional brasileira, que leva em consideração a descentralização do Estado, passando responsabilidades para o Município que, por sua vez, transfere essa responsabilidade e dá autonomia para o diretor escolar. Todavia, a autonomia recebida por este é cercada de indicadores de resultados, que tendem a generalizar os resultados não tendo em consideração os aspectos qualitativos e muito menos as particularidades demográficas e culturais das escolas.

Para Oliveira et al (2014):

“A gestão de uma escola pública é também uma gestão de processos políticos,

relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, implicando o reconhecimento de que o próprio contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas “visões do mundo” e confrontos, não sendo, por isso, a gestão escolar uma questão de simples competência técnica ou instrumental. Nas escolas ocorrem interações, mas também confrontos e tensões, que não podem ser ocultados. Às vezes são latentes, e torna-se difícil para a gestão escolar reconhecê-los, lidar com eles”.

De acordo com Oliveira (2015) a política educacional justifica-se pela busca de maior eficiência na gestão e não leva em consideração desigualdades que, muitas vezes, não são percebidas por indicadores escolares. Um outro fator citado por Oliveira, Vieira e Augusto (2014) está relacionado com a redução de recursos. Muitas escolas não possuem as infraestruturas adequadas e a quantidade necessária de recursos humanos. Estes autores salientam que, com o corte de verbas para educação, muitas escolas reduzem o seu quadro de colaboradores e vêm-se na necessidade de recorrer a recursos externos, muitas vezes obtidos a partir de eventos realizados na escola e em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs). Além disso, Oliveira e colegas (2014) referem que após a realização da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), 70,5% dos professores declaram que o financiamento da educação não garante as condições adequadas de trabalho e que devido à redução do quadro de colaboradores, 67% dos professores afirma que são acrescidas novas funções e responsabilidades na sua rotina, mas que o salário permanece o mesmo.

Segundo Cunha (2006), foi observada uma resistência de assimilação do novo sistema por parte dos professores. De acordo com o autor, alguns professores se posicionam contra a diminuição do seu poder dentro da escola, houve ainda problemas de relacionamento entre as escolas e os órgãos regulamentadores e falta de atratividade e baixo impacto dos programas e projetos de melhoria do processo de ensino.

Outro ponto discutido sobre esta temática diz respeito à democratização da escola, ou seja, à participação da comunidade nas decisões e processos escolares, sendo que a perfeita gestão democrática deve possibilitar aos seus governados, a comunidade escolar, um projeto pedagógico que contribua para a formação de cidadãos participativos, que não se isentem das suas responsabilidades e que participe ativamente no processo. Todavia, percebe-se que há um baixo engajamento da população nas

questões escolares. O mesmo autor acredita que um dos maiores desafios para promover o aprendizado político e organizacional está na forma como a escola se relaciona com a sociedade local. Uma pesquisa realizada por sobre engajamento da comunidade demonstra a baixa participação dos pais nas questões escolares. Dentre as justificações estão a falta de atratividade das reuniões, a sobreposição de horário das reuniões com seu horário de trabalho e a falta de conhecimento da dinâmica escolar. Os pais não se veem como peça fundamental para o funcionamento da democracia escolar, percebendo-se como coadjuvantes e depositando a total responsabilidade na figura do diretor e no corpo docente, o que revela falta de consciência participativa Cunha (2006). Segundo o mesmo autor, os pais e os alunos não se veem como peça fundamental para o funcionamento da democracia escolar, estes se percebem como mero coadjuvantes e isso demonstra falta de consciência participativa já que estes não absorvem suas devidas responsabilidades. Assim, a gestão educacional deve ser mais dialógica e democrática, cumprindo a função social da escola numa perspectiva autônoma e cidadã (idem).

De acordo com Paro (2005) “sem a transformação na prática das pessoas, não há sociedade que se transforme de maneira consciente e duradora”. Dessa forma, acredita-se que a única forma de melhorar o ensino escolar é através da melhoria da consciência crítica da sociedade escolar, somente assim a escola estará contribuindo de forma justa, humanitária e responsável para a transformação da gestão democrática (Cunha, 2006).

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR EM CONTEXTO BRASILEIRO

Um dos dilemas tema bastante discutido pelos autores pesquisados refere-se à dupla função do diretor escolar ora pedagógico, ora administrativo, ocasionando perda de foco de atividades que dizem respeito a sua essência de formador. Para Oliveira, Vieira e Augusto (2014) as novas práticas de gestão configuram uma alienação dos saberes pedagógicos, às urgências, pressões e emergências do cargo de diretor administrativo e reduz a sua dedicação às rotinas pedagógicas. De acordo com Gadotti (2004):

“a prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e as vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua

responsabilidade em relação as questões pedagógicas e propriamente educativas.”

Numa pesquisa realizada por Oliveira e colegas (2014), 56,5% dos docentes acreditam que o diretor gasta a maior parte do seu tempo na administração de questões financeiras e burocráticas, dessa forma atividades como acompanhamento de projeto político - pedagógico da escola, melhoria das formas de avaliação e outras atividades correlatas ao processo de ensino são deixadas em segundo plano.

A pesquisa indica, também, que 70,5% dos diretores responderam que o financiamento da educação não garante condições adequadas de trabalho e 67% afirmam que houve um acréscimo de novas funções e responsabilidades. Segundo os autores, os diretores ampliaram sua jornada de trabalho para procurar recursos extras junto às empresas e comunidades. Tal facto fez com que fossem sobrecarregados de funções financeiras e contábeis, provocando constrangimentos no interior da escola. Algumas medidas referentes a gestão escolar brasileira foram tomadas sem considerar as condições socioeconômicas dos alunos e a situação de precariedade do trabalho docente.

Outro impasse vivido por gestores escolares, surgiu a partir da adoção de indicadores de resultados, pois promoveu um maior controle do governo sobre o desempenho escolar e ocasionou o aumento de responsabilidade dos diretores assumindo a centralidade organizacional e tornando-se o principal responsável pelo atingimento de metas e objetivos escolares. Assim, há um paradoxo em relação ao modelo regulatório pois ao mesmo tempo que cresce a autonomia devido a descentralização e municipalização da gestão escolar, cresce também o controle sobre eles através da adoção dos indicadores de desempenho.

Uma outra questão que deve ser levada em consideração é que o desempenho dos alunos passa a ser algo mensurado de forma exaustiva, aumentando a responsabilidade do corpo escolar com a obtenção de altos índices. Oliveira, Vieira e Augusto (2014) salientam:

“os professores e demais trabalhadores da educação não veem com bons olhos as exigências sobre os resultados escolares e as medidas de controle sobre o seu

trabalho, uma vez que elas associam o seu desempenho aos sistemas de avaliação em larga escala, não contemplam os seus interesses e não lhes estimulam a participação sociopolítica.”

GERINDO RESULTADOS

Ainda sobre essa questão, acrescenta-se que “os resultados dos exames de avaliação passam a ser utilizados como instrumento de comparação entre sistemas de ensino, e a qualidade e a eficácia do sistema educativo passam a ser medidas pelos resultados obtidos pelos alunos” (Oliveira, Vieira & Augusto, 2014).

Afonso (2009) refere que a avaliação integrada de uma escola observa quatro dimensões; a primeira diz respeito à organização e gestão, a segunda aos resultados de aprendizagem, a terceira à educação, ensino e aprendizagem e a quarta ao clima e ambiente escolar. O autor citado acima, refere que a avaliação é um exercício de comparação entre duas situações distintas, de um lado a situação real que se deseja analisar e de outro lado uma situação desejada idealizada a partir dos padrões de referencia. Para ele, os padrões de referência que são definidos a partir de uma seleção de valores relevantes oriundos de indicadores legais e governamentais, normativos ou a partir de *benchmarking* inspirado em práticas realizadas por outras organizações. (Afonso, 2009). O autor acrescenta ainda que, durante o processo comparativo são identificadas as discrepâncias e posteriormente são traçados os planos de alcance de resultados, os quais podem ser de natureza qualitativa, quando diz respeito a adequação de conteúdos, ou quantitativa, quando forem natureza numérica, e tomarem como base indicadores como taxa de absentismo, custo por aluno, taxas de abandono, média de resultados escolares.

No sistema de avaliação escolar brasileiro, há indicadores federais, estaduais e municipais. De acordo com Preal e Lemann (2009), os indicadores federais de avaliação do ensino brasileiro são: Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, Enem, Enade e ENCCEJA. Segundo Oliveira, Vieira e Augusto (2014) os indicadores quantitativos de desempenho escolar utilizados no Brasil são: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Censo Escolar, Avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil (Oliveira, Vieira & Augusto, 2014).

Na tabela 1 é possível observar o tipo de avaliação, a série avaliada por ele, o ano de sua primeira aplicação, o objetivo de sua realização, a periodicidade e o público-alvo contemplado nas pesquisas de avaliação escolar.

TABELA 1: Sistema Federal Brasileiro de Avaliação

AVALIAÇÃO	SÉRIE	INÍCIO	OBJETIVO	PERIODICIDADE	PÚBLICO-ALVO
Provinha Brasil	2ª série de ensino fundamental	2008	Auxiliar professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização	Semestral	Alunos no segundo ano de escolarização, de escolas públicas.
Saeb (Sistema da Avaliação da Educação Básica)	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do ensino médio (EM)	Criado em 1990, mas aplicado regularmente desde 1995	Avaliar a situação de ensino das redes municipais e estaduais	A cada dois anos	Amostra de escolas públicas e privadas
Prova Brasil	4ª e 8ª do EF	2005	Avaliar a situação de ensino de todas as redes e escolas públicas do Brasil	A cada dois anos	Todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas do Brasil com mais de vinte alunos na série
Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)	3ª do EM	1998	Avaliar conhecimento do aluno do ensino médio. O resultado no exame é usado no processo seletivo de algumas instituições de ensino superior	Anual	Opcional para egressos e concluintes do ensino médio público e privado
Enade (Exame Nacional de Desempenho)	Ensino superior	2004	Avaliar as instituições de ensino superior	Anual	Amostra de alunos iniciantes e concluintes dos cursos de graduação, de todas as instituições privadas e públicas federais
ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)	EF e EM	2003	Certificar a conclusão do ensino fundamental e médio para jovens e adultos	Anual	Jovens e adultos concluintes do ensino fundamental e médio, público e privado

Fonte: Preal & Leman (2009)

Conforme Oliveira, Vieira e Augusto (2014), 61% dos gestores escolares acredita que há uma maior exigência de trabalho para garantir resultados referente ao desempenho dos alunos, 56% considera que aumentou o controle sobre seu trabalho e 82% se considera responsável pela classificação da escola na avaliação do sistema escolar realizadas pelo governo.

Uma outra pesquisa sobre a responsabilização dos resultados, envolveu toda comunidade escolar (diretor, professores, colegiados e pais de alunos), atribuiu 10,3% da responsabilidade unicamente ao diretor, 41,3% ao diretor e a equipe pedagógica, 10,3% aos colegiados, 10,3% aos professores e 27,5% a todos os que participam da escola diretamente ou indiretamente. (autor desconhecido, s/d). Além de reafirmar a importância do papel de diretor na obtenção dos resultados, é ainda abordado outro dilema referente à gestão escolar, que é o baixo engajamento da comunidade no dia-a-dia escolar. Segundo o autor, um dos maiores desafios é a integração da comunidade de forma efetiva nas decisões escolares, pois percebe-se que as decisões ainda são centralizadas na escola e a população participa somente como legitimadora das decisões (idem).

A partir do presente trabalho, observa-se que o diretor é peça fundamental no processo de gestão escolar, cabendo-lhe o papel de dirigir, coordenar e assumir os desafios do dia-a-dia escolar, inclusive o de manter funcionamento dela de forma coletiva, integrada e democrática. Ao diretor compete implantar, juntamente com a comunidade, práticas e ações compartilhadas que fortaleçam a participação efetiva da comunidade e somente assim, será possível efetivar verdadeiramente a gestão democrática.

A partir das reformas da política educacional brasileira, percebemos a importância que a liderança escolar passou a assumir, tornando-se num aspecto fundamental no desempenho da escola. Este facto remete-nos para o capítulo seguinte, onde abordaremos do ponto de vista conceptual a temática da direção e liderança de escolas.

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO: O MUNICÍPIO DE FORTALEZA

O município de Fortaleza pertence ao Estado do Ceará que está localizado no nordeste brasileiro, possuindo uma área total de 314,93 km². O norte do município é inteiramente banhado pelo oceano atlântico e devido ao clima tropical quente, as temperaturas médias giram em torno de 26°, o que torna a cidade muito atrativa para o turismo (IBGE, 2010).

Em 2010, conforme dados coletados a partir do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, Fortaleza contava com uma população residente de 2.452.185 habitantes,

sendo composta de 1.304.267 (53%) de mulheres e 1.147.918 homens (46%).

Tabela 4: Síntese populacional - Município de Fortaleza

CARACTERÍSTICAS POPULACIONAIS	VALORES	UNIDADE DE MEDIDA
Área da unidade territorial – 2015	314,93	km ²
Pessoal ocupado total	910.187	Pessoas
População residente	2.452.185	Pessoas
População residente – Homens	1.147.918	Pessoas
População residente – Mulheres	1.304.267	Pessoas
População residente alfabetizada	2.092.409	Pessoas
Valor do rendimento mensal dos domicílios da zona urbana	2.907,21	Reais
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0,754	

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

Em relação à distribuição etária da população, conforme demonstra a tabela abaixo, observamos que o município de Fortaleza possui uma população jovem onde a maioria dos habitantes (25,9%) está compreendida na faixa etária de 25 a 39 anos. Além disso observa-se que o município possui 22,6% de crianças com idade entre 0 a 14 anos e somente 9,7% de habitantes com idade superior a 60 anos.

Tabela 5: Distribuição percentual populacional por faixa etária - Município de Fortaleza

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR FAIXA ETÁRIA	
Faixa etária	(%)
0 a 5 anos	8,3
6 a 14 anos	14,3
15 a 24 anos	19,4
25 a 39 anos	25,9
40 a 59 anos	22,4
60 anos ou mais	9,7

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Em relação a educação, a tabela 6 nos mostra que 2.092.409 (85%) da população é alfabetizada e durante a coleta dos dados, o ensino fundamental possuía 315.211 alunos matriculados e o ensino médio 101.376.

Tabela 6: Síntese educacional - Município de Fortaleza

CARATERÍSTICAS EDUCACIONAIS	VALORES	UNIDADE DE MEDIDA
População residente alfabetizada	2.092.409	peçoas
Matrícula - Ensino fundamental – 2015	315.211	matrículas
Matrícula - Ensino médio – 2015	101.376	matrículas

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

Atualmente, a cidade de Fortaleza divide-se em seis (6) unidades administrativas, denominadas regionais. De acordo com Santos e Castells (2016), a descentralização administrativa municipal, transfere às regionais as seguintes funções: executar, gerenciar e assessorar de políticas públicas, permite a realização de estudos socioeconômicos e elaboração de projetos técnicos para as secretarias e outros órgãos públicos municipais, além de executar todas as atividades afins que sejam determinadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Imagem 1: Distribuição das regionais no Município de Fortaleza

Fonte: Santos e Castells (2016)

De acordo com os mesmos autores, cada regional possui uma característica populacional e a partir dessa segmentação é possível realizar estudos setoriais com objetivo de promover soluções adequados da demanda de cada local.

GESTÃO ESCOLAR E AS REGIONAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Como forma de trazer objetividade e mergulhar no tema proposto, a partir dessa

etapa do projeto serão apresentados dados de maior relevância no âmbito da gestão educacional. A tabela 4 apresenta o quantitativo de escolas distribuídas por regionais do município de Fortaleza.

Tabela 7: Divisão das unidades escolares por Regional

REGIONAL	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA TEMPO INTEGRAL	ANEXO ESCOLAR	ESPECIAL	CEI	CRECHE	TOTAL
I	45	2	2	0	21	7	77
II	25	3	0	5	19	4	56
III	35	4	0	1	13	16	69
IV	21	3	2	2	18	2	48
V	74	5	3	0	38	27	147
VI	69	3	1	0	29	26	128
TOTAL	269	20	8	8	138	82	525

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME (2015)

Com a análise da tabela, é possível perceber que a regional V, é a unidade administrativa que possui maior quantidade de escolas municipais. Isso deve-se ao fato de ser uma regional bastante populosa e repleta de desigualdades e dificuldades administrativas.

A tabela 8 apresentada abaixo, demonstra os resultados em proficiência na língua portuguesa obtidos por escolas municipais de Fortaleza no índice SPAECE 2015. Conforme dados apresentados, metade das escolas municipais distribuídas nas seis regionais de Fortaleza, estão abaixo da média do município que é de 160,2.

Tabela 8: Resultados das escolas municipais no índice SPAECE 2015
Em proficiência língua portuguesa

DISTRITO	ABAIXO DA	%	ACIMA DA	%
----------	-----------	---	----------	---

	MÉDIA DO MUNICÍPIO 160,2		MÉDIA DO MUNICÍPIO 160,2	
I	12	48%	13	52,00%
II	13	33,30%	26	66,70%
III	12	44,40%	15	55,60%
IV	21	60%	14	40%
V	28	73,70%	10	26,30%
VI	27	79,40%	7	20,60%
GERAL FORTALEZA	113	57,10%	85	42,90%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME (2015)

A partir da análise realizada na tabela acima, pode-se afirmar que o distrito I possui 48% das escolas abaixo da média e 52% acima da média, o distrito II por sua vez é a regional com mais escolas acima da média, com 66% das escolas acima da média. Na regional III, 44,4% das escolas estão abaixo da média, contra 55,6% que está acima. As regionais IV, V e VI são as que obtiveram os piores resultados.

De entre as regionais piores classificadas, a regional V é a que se apresenta com um dos piores dos resultados, com o percentual de 73,70% das escolas abaixo da média e somente 26,30% acima da média. Este facto leva-nos a deter um olhar mais completo acerca do contexto que caracteriza esta regional.

A regional V, conforme os resultados acima, demonstrou ser uma área onde as escolas estão abaixo da média, o que comprova a dificuldade de aprendizado dos alunos, com consequências para o desenvolvimento social da região. Os dados aqui mobilizados relativos à proficiência em Língua Portuguesa remetem-nos, pois, para a importância de desenvolver uma pesquisa que permita uma melhor compreensão dos processos organizacionais de regiões carentes, do contexto Brasileiro, como é o caso de Fortaleza. Baseados no pressuposto de que ao exercício da liderança pode fazer a diferença na condução pedagógica das organizações educativas, rege-nos a vontade de descrever e compreender de que modo os processos de liderança se fazem sentir, em diferentes escolas de uma mesma Regional.

CARACTERIZAÇÃO DA REGIONAL V

A regional V é composta por dezanove (19) bairros, possuindo uma população de

aproximadamente 560 mil habitantes, sendo uma das regionais mais populosas e com maior número de domicílios (mais de 170 mil) (Santos & Castells, 2016). Conforme dados obtidos pela SME (2015), a Regional V é composta pelos seguintes bairros: Conjunto Ceará I e II, Siqueira, Mondubim, Planalto Airton Senna, Prefeito José Valter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança, Presidente Vargas e Novo Modubim.

Em relação a distribuição etária da população, 23% são crianças com idade entre 0 a 14 anos, 19% tem entre 15 a 24 anos, 49% da população são adultos com idade entre 25 a 59 anos e somente 9% da população tem idade superior a 60 anos.

Tabela 9: População - Regional V
DISTRIBUIÇÃO POR FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETÁRIA	TOTAL	%
0 a 5 anos	46.576,57	8%
6 a 14 anos	83.762,12	15%
15 a 24 anos	106.076,09	19%
25 a 39 anos	153.957,51	27%
40 a 59 anos	126.306,08	22%
60 anos ou mais	48.075,75	9%
TOTAL	564.754,12	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME (2015)

A regional V possui em sua totalidade, 39.269 alunos matriculados em instituições municipais. De acordo com tabela que segue, 20% dos alunos estão em creches, 45% estão matriculados no ensino fundamental I, 29% no ensino fundamental II e 6% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SME, 2015).

Tabela 10: Distribuição dos alunos matriculados em escolas da Regional V

TIPO DE ENSINO	QUANTIDADE DE ALUNOS	%
CRECHE	7.798	20%
ENSINO FUNDAMENTAL I	17.777	45%
ENSINO FUNDAMENTAL II	11.371	29%
EJA	2.338	6%
TOTAL	39.284	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME (2015).

CAPÍTULO 2 - LIDERANÇA E DIREÇÃO ESCOLAR

De acordo com Oliveira, Vieira e Augusto (2014), a principal motivação de um professor para assumir o cargo de direção numa escola é a progressão natural da carreira, todavia diante das mudanças ocorridas nos últimos anos, na área educativa, essa função passou a ser vista como um grande desafio profissional.

São diversos os aspetos abordados na literatura sobre os desafios do cargo de diretor escolar: a dualidade e as contradições da figura do diretor como líder pedagógico e administrativo, a sobrecarga de trabalho com rotinas exaustivas e desmotivantes, o desafio de administrar a escola com poucos recursos financeiros e a dificuldade de democratizar e agregar a participação de professores, pais e alunos de forma efetiva na gestão escolar, Barroso, 2002; Bolívar, 2006; Costa, 2014; Cunha, 2006; Dinis, 2002; Oliveira, Vieira & Augusto, 2014.

O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE DE FUNÇÕES

De acordo com Barroso e Carvalho (2009), a gestão escolar passou por uma série de transformações que influenciaram as políticas públicas de educação, as práticas de gestão escolar e os processos pedagógicos. Afonso (2009) acredita que as mudanças fazem parte de uma política ampla de modernização e racionalização da administração pública, precursora da transformação da figura do diretor pedagógico em gestor escolar. Segundo esse autor, a intenção de promover maior autonomia para os líderes escolares, expressa a concretização da “nova gestão pública” (do inglês ‘New Public Management’).

Em relação as transformações ocorridas no âmbito das políticas públicas, Barroso e Carvalho (2009) sinalizam o surgimento de um novo modelo de regulação- o de “Estado avaliador” – que passou a substituir o controlo *a priori* através das normas, por um controlo *a posteriori* através dos resultados. Afonso (2009) corrobora esta ideia e acrescenta a preocupação com a responsabilização e prestação de contas sobre os resultados alcançados, que passa a ter maior relevância do que o simples cumprimento de normas e regulamentos. Neste contexto, passa a ser exigido às escolas instrumentos gestão estratégica (projetos educativos, projetos curriculares, plano de atividades) que

permitam a operacionalização de programas de auditoria e de avaliação interna e externa sobre o alcance de metas e resultados escolares (Barroso & Carvalho, 2009).

CONCEPÇÕES DE DIRECTOR ESCOLAR

A reforma da gestão escolar promoveu profundas mudanças sobre as funções e responsabilidades do diretor escolar. De acordo com Barroso e Carvalho (2009), os motivos das transformações do papel do diretor não dizem respeito somente ao aspecto educativo, mas também das pressões de mercado e sociais que exige uma maior articulação entre escola e comunidade. O papel do diretor escolar pode configurar quatro diferentes concepções:

- Conceção burocrática, estatal e administrativa: o diretor assume a responsabilidade pela execução e pela vigilância das normas que regem a escola impostas pelos órgãos reguladores.
- Conceção corporativa, profissional e pedagógica: o diretor assume um papel de defender a escola e corpo de docentes, diante das exigências burocráticas e financeiras impostas pelos órgãos reguladores.
- Conceção gerencial: o diretor no papel de gestor administrativo, financeiros e humano como forma de garantia da eficiência e eficácia dos resultados escolares.
- Conceção político-social: o diretor assume a mediação dos interesses da comunidade e da escola, organizando as relações sociedade-escola.

Barroso (2005).

DILEMAS DO GESTOR ESCOLAR

O dia-a-dia do gestor escolar é marcado por dilemas organizacionais. De acordo com Dinis (2002), a essência do dilema consiste na inevitabilidade do gestor de ter de avaliar as expectativas, origens e o contexto em que elas ocorrem e em seguida dar-lhe uma resposta de acordo com os valores que este partilha com seus colaboradores. Para esse autor, a causa dos dilemas está relacionada às divergências de expectativas e exigências dos membros do corpo organizacional. Na Tabela 2 é possível observar os principais dilemas apresentados pelo autor.

Tabela 2: Dilemas Organizacionais – Diretor Escolar

Administração vs. Ensino	Administração vs. Ensino Burocracia vs. Profissão Administrativo vs. Pedagógico
Domínio vs. Participação	Domínio vs. Participação Centralismo vs. Colegialidade Controle vs. Autonomia
Interno vs. Externo	Professores vs. Família/ Alunos Organização vs. Profissão Quadro vs. Cosmopolita Dirigente
Familiaridade vs. Distanciamento	Familiaridade vs. Distanciamento Igualdade vs. Hierarquia Flexibilidade vs. Firmeza
Gabinete vs. Corredor	Gabinete vs. Corredor Porta Fechada vs. Porta Aberta Invisível vs. Visível
Reatividade vs. Proactividade	Reatividade vs. Proactividade Curto Prazo vs. Longo Prazo Sobrevivência vs. Desenvolvimento

O primeiro dilema – administração/pedagógico – é amplamente discutido por variados autores (Barroso, 2002; Bolívar, 2006; Costa, 2014; Cunha, 2006; Dinis, 2002; e Oliveira, Vieira & Augusto, 2014). Trata-se de um dilema enfrentado por diretores escolares que assumem duas grandes funções dentro da escola, a de ser administrador e a de ser líder pedagógico. Para Dinis (2002), a dificuldade maior está no fato do diretor ora ser “um entre dois”, quando assume um papel de interface nas relações da escola com o ministério ou entre professores e a administração escolar ou quando assume o papel “entre iguais” e se coloca no ponto de vista do corpo docente.

O dilema – domínio/participação – prende-se com o facto de o diretor escolar ter de desenvolver ações de controlo mas simultaneamente promover atividades de partilha de responsabilidades e de delegação de poder. Segundo Dinis (2002), o equilíbrio é muito difícil de ser alcançado e deve ter cuidado para que a busca por esse equilíbrio não cause uma participação apenas formal ou uma pseudoparticipação.

Outro dilema – interno/externo – prende-se com as tensões existentes entre as pressões internas e externas do gestor escolar. As primeiras relacionadas com o

funcionamento da escola; a segunda, relacionada com um maior envolvimento da escola com o exterior.

No dilema familiaridade/distanciamento está na postura do diretor escolar perante os seus relacionamentos. Por um lado, desenvolve a fraternidade, a igualdade e a flexibilidade; por outro lado, subsiste a distância nas relações através de uma definição clara de papéis firmes e distribuídos de forma hierárquica. Para Dinis (2002), o excesso de familiaridade e o demasiado distanciamento das relações tem efeito direto sobre o clima organizacional e na forma como os agentes desenvolvem sua atividade.

O binómio gabinete/corredor refere-se ao estilo de direção. Ora se é necessário que o diretor atue em atividades burocráticas realizadas internamente, em seu gabinete e em outros momentos, também se torna necessário desenvolver atividades que promovem o relacionamento interpessoal junto ao corpo de professores e comunidade. É, pois, um dilema que está relacionado com a visibilidade do diretor e com a sua disponibilidade interna/externa. Para Afonso (1994) “A disponibilidade de atendimento a toda hora e em qualquer lugar bem como a acessibilidade dos professores e restantes pessoas ao gabinete de direção são condições de funcionamento que geralmente os professores esperam da parte do professor como administrador”. Conforme Grellier citado em Dinis (2002) “uns trabalham geralmente sós, são homens dos dossiês. Outros partilham mais e são homens de relações ou redes(...) Na “relação de ajuda e apoio” que se impõe ao chefe de estabelecimento, qual o limite?”(idem). Dessa forma, diferentes diretores assumiram de modo diverso estes dilemas, ora privilegiando um modo de atuar, ora outro ou mesmo conseguindo equilibrar os diversos papéis em seu dia a dia.

Na rotina do diretor escolar são necessárias atividades de planeamento pedagógico, financeiro, administrativo e de pessoal, todavia existem uma série de atividades de rotina que impedem que esse profissional exerça as atividades planeadas e dedique-se à solução de problemas imediatos. Segundo Luck (2014), a principal função do diretor escolar é “estabelecer na escola a prática do planeamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.” Para Luck (2014), cabe ao diretor escolar a responsabilidade de desenvolver os planos: Projeto Político-Pedagógico(PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola(PDE), plano de ensino e organização curricular e plano de aulas.

Diante desse cenário surge o dilema reactividade/proactividade. Para Dinis (2002), este dilema é uma variável organizacional e pessoal que diz respeito à forma como o gestor planeja as suas atividades e gere o seu tempo para o desenvolvimento de ações planejadas e ações do dia a dia. Estes dilemas surgem a partir da pressão do imediatismo do quotidiano que tolhe o desenvolvimento de ações planejadas. Para Newton e Tarrant citado em Dinis (2002) “A excessiva importância atribuída ao presente (imediatato), compromete, geralmente o futuro.”

PAPÉIS DO GESTOR

Para analisarmos o que faz o gestor recorreremos a Mintzberg (1990), cujos trabalhos sobre a temática nos permitem um conhecimento maior acerca dos papéis desempenhado. Segundo este autor existem três conjuntos de papéis: interpessoais, informacionais e decisoriais.

Os papéis de natureza interpessoal estão relacionados com os comportamentos de relações que se estabelecem e subdividem, de acordo com Mintzberg (1990), em três grupos: símbolos, líder e agente de ligação. O primeiro está relacionado com a imagem do chefe, diz respeito a obrigações relacionados ao *status* do cargo como cerimônias e participações em eventos. O segundo papel é o de líder organizacional onde este assume a responsabilidade do trabalho de todos os funcionários de sua unidade, procurando motivá-los e assumindo a responsabilidade pelo seu recrutamento, formação e promoção. O terceiro papel diz respeito ao contato, às relações interpessoais que os executivos mantem com o mercado, com seus subordinados, fornecedores e clientes para buscar informações.

No que se refere aos papéis de natureza informacional, o autor defende que o processamento de informação é peça fundamental no trabalho de um executivo pois permite o monitoramento do ambiente de trabalho. Estes papéis subdividem-se em três subgrupos: observador ativo, difusor e porta-voz. Enquanto observador ativo o gestor “está continuamente a procurar e a receber informações vindas de diversas fontes” (Mintzberg,1990), isto é, ele recolhe um conjunto de informações que chegam à organização que dizem respeito a acontecimentos internos e externos. Como difusor da informação cabe-lhe passar a informação para outros (internamente e externamente), ou seja, “o gestor repercute a informação externa para a organização e faz passar a informação interna de um sector para o outro” (idem). Enquanto porta-voz o gestor

desempenha o papel de “relações públicas”, isto é, “o gestor deve transmitir as informações a diversos grupos exteriores à organização” (idem).

Por último, há a salientar os papéis decisoriais, que estão relacionados com os comportamentos do gestor, orientando e organizando o funcionamento da organização. São quatro as funções do gestor no que se refere a estes papéis: empreendedor, regulador, repartidor de recursos e negociador. Enquanto empreendedor ele tem a iniciativa e assegura “a concepção de uma boa parte das mudanças controladas na organização. Ele é sempre o destinatário dos problemas e das oportunidades” (idem). Ou seja, como empreendedor o gestor deve ser proactivo e tentar novas soluções e projetos, ser inovador. Como regulador o gestor deve “intervir quando a sua unidade encontra um estímulo inesperado para o qual não há resposta programada clara. As perturbações são a prioridade do gestor. Ele consagra os seus esforços para tentar resolvê-las” (idem). Por outras palavras, ele deve saber lidar com o imprevisto e resolver as situações inesperadas e de conflito. Enquanto repartidor de recursos o gestor “encarrega-se da afectação de todas as formas de recursos organizacionais (dinheiro, tempo, mão de obra, reputação, materiais) ” (idem). Por último, o gestor como negociador “intervém quando a organização deve realizar uma actividade importante de negociação com outras organizações” (idem), tais como a comunidade local, o município, os pais e os professores.

Mintzberg reforça a ideia de que os executivos exercem todos os papéis, todavia dependendo da natureza da organização, cada gestor gastará mais tempo com papéis e actividades fins. Por exemplo, os executivos de venda gastam mais tempo com os papéis relacionados às relações interpessoais e coleta de informações junto ao mercado, os executivos do setor de produção dão mais importância aos papéis decisoriais pois estão directamente relacionados a eficiência do fluxo de trabalho e os executivos do setor pessoal preferem investir seu tempo em papéis informacionais.

DOS TIPOS AOS PROCESSOS DE LIDERANÇA

Ao longo do século XX, foram desenvolvidas as principais teorias sobre liderança. As teorias iniciais, defendiam que a liderança era intrínseca aos indivíduos, ou seja, os indivíduos já nascem líderes. Com o passar do tempo, foram surgindo novos estudos que criticavam origem única da liderança e passou-se a acreditar também na liderança adquirida a partir do contexto e do ambiente cujo indivíduo está inserido. (Benevides

2010).

Segundo Owens citado em Almeida (2012), há cinco estilos de liderança escolar: autoritária, “*laissez-feire*”, democrático, burocrático e carismático. De acordo com Almeida (2012), o líder autoritário embora permita um alto rendimento, é um dos mais rígidos e criticados pois é centralizador e não promove a participação de todos pois a líder fixa os objetivos e decide a forma como as ações devem ser realizadas. Já o estilo de liderança “*laissez-feire*” o líder se posiciona como uma pessoa amável que renuncia a autoridade, dessa forma os membros da escola possuem total liberdade para atuar. No estilo democrático, o líder promove a participação dos professores nas políticas e estratégias da escola e na tomada de decisão. Trata-se de um estilo de liderança em que há mais intercâmbio e interação do diretor com os professores. O estilo burocrático é o mais utilizado nas escolas pois os diretores não conseguem colocar de lado a burocracia e enfrentar a falta de autonomia. Nesse estilo de liderança a atuação do gestor fica restrita à legislação. O estilo carismático é característico dos líderes que possuem um grande atrativo pessoal, conhecimento técnico e profissional, devido a isso os subordinados naturalmente passam a admirá-lo e respeitá-lo. (Almeida, 2012).

OS ESTILOS COMPORTAMENTAIS

Segundo Caixeiro (2014) o estilo de liderança refere-se a tudo aquilo que o líder faz e por isso é de grande relevância os estudos sobre o comportamento do líder. Para essa autora, a partir da identificação dos comportamentos exercidos pela liderança, é possível desenvolver programas para impulsionar a sua eficácia.

De acordo com os estudos sobre essa temática elaborados por Lippit e White citado em Caixeiro (2014) existem três diferentes tipos de liderança: autocrática, liberal e democrática. Na tabela a seguir é possível contemplar os estilos de liderança sobre a ótica desses autores.

Tabela 3. Os estilos de liderança segundo Lippit e White (1952, 1960)

ESTILOS DE LIDERANÇA		
AUTOCRÁTICA	DEMOCRÁTICA	LIBERAL
O líder estabelece as diretrizes sem participação do grupo.	As linhas gerais são discutidas e definidas pelo grupo, estimulado e auxiliado pelo líder.	A intervenção do líder é mínima, existindo liberdade completa nas decisões grupais ou individuais.
O líder fixa as medidas e as técnicas para a implementação das tarefas, cada uma por sua vez.	O grupo delinea as medidas e as técnicas para atingir o alvo, pedindo aconselhamento técnico ao líder quando necessário. Este propõe alternativas ao grupo e as tarefas a realizar resultam de um intenso debate.	A participação do líder no debate é restrita dado que apresenta apenas os materiais ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitassem.
O líder destina qual a tarefa que cada membro deve realizar e qual o parceiro de trabalho.	A divisão de tarefas é tarefa do próprio grupo e cada indivíduo é livre de escolher o seu parceiro de trabalho.	A divisão de tarefas e a escolha dos parceiros fica a cargo do grupo. O líder é não participante.
O líder dominador personaliza os elogios e críticas ao trabalho de cada um.	O líder procura ser também um membro da equipa, sem encarregar-se substancialmente das tarefas. É objetivo e nas críticas e elogios limita-se apenas aos fatores.	O líder não procura avaliar os regular a execução de tarefas. Quando questionado, o líder comenta as atividades do grupo.

Fonte: Caixeiro (2014)

Para Caixeiro (2014), no estilo de liderança autocrática, o líder é centralizador e a partir do seu comando delega a forma de atuação de todos os membros do grupo se eximindo da participação das atividades. É ele que estabelece as diretrizes, define as técnicas a serem utilizadas, distribui as tarefas a cada um dos membros e toma todas as decisões sem consultar os participantes. Por sua vez, o líder democrático possui um estilo de liderança participativa, assumindo o papel central, mas provocando o envolvimento de todos os membros da equipa e compartilhando com eles as responsabilidades de implementação e resultados. Já o líder liberal possui baixo envolvimento e intervenção na atividade a ser exercida e delega todas as decisões aos membros do grupo. (Caixeiro, 2014).

Caixeiro (2014) apresentou em sua tese de doutorado em educação o resultado de uma pesquisa realizada por Lippitt e White (1952, 1960) com subgrupos de crianças de 10 anos que foram orientadas para execução de tarefas a partir dos três diferentes estilos de liderança. O estudo concluiu que os estilos de liderança ocasionaram diferentes resultados nos grupos. O grupo de crianças submetidos ao estilo de liderança autocrática apresentou o maior volume de trabalhos realizados. Já as crianças que foram submetidas ao estilo de liderança liberal ficaram abaixo dos resultados em relação a quantidade e a qualidade das tarefas executadas. O grupo orientado pela liderança democrática foi menos produtivo se comparado ao grupo da liderança autocrática, mas obteve qualidade muito superior nos trabalhos apresentados. (Caixeiro, 2014). Com isso Caixeiro (2014) conclui que cada estilo de liderança possui uma finalidade, há casos onde o estilo de liderança autocrática irá apresentar melhores resultados, em outros casos os melhores resultados serão obtidos pelo estilo de liderança democrático ou liberal, vai depender da situação e dos resultados que se deseja alcançar.

LIDERANÇA SITUACIONAL

Para Caixeiro (2014) cada situação vivida pelo líder exige uma postura diferente e adequada ao cenário. As teorias situacionais ou contingenciais de liderança abordam não somente o que o líder faz, mas todo o contexto que o envolve e parte do pressuposto que não há um estilo único ou característico da liderança que seja adequado a todas as situações. Caixeiro, (2014) aborda que o comportamento do líder é uma variável flutuante que sofre intervenções de fatores internos e externos que alteram a forma de atuação do líder. O posicionamento defendido por Caixeiro (2014) de que tanto o líder quanto o grupo e a situação são variáveis determinantes da eficácia da liderança foram objeto de estudos elaborados por Hersey e Blanchard (1988); Fielder (1986, 1986); Yulk (1971, 1994); Vroom e Yetton (1973).

A teoria dos ciclos de vida elaborada por Hersey e Blanchard citado em Caixeiro (2014) revela que o comportamento e a forma de atuação do líder está diretamente relacionada ao grau de maturidade dos liderados e a medida que essa variável evolui pode alterar também o tipo de liderança.

Os estudos realizados por Fielder citado em Caixeiro (2014), abordam que a situação cujo líder está envolvido é o principal responsável pela relação positiva entre o

estilo do líder e o desempenho do grupo. Para eles a eficácia do líder resulta dos atributos (orientação para relacionamento ou orientação para tarefa) e o controlo que o líder possui da situação. A teoria das ligações múltiplas desenvolvida por Yukl (1971, 1994) corrobora a ideia de que a eficácia da liderança é situacional. Para esse autor, existem quatro tipos de variáveis relacionadas ao desempenho da liderança que são: comportamento do gestor, variáveis intermédias, variáveis de eficácia e variáveis situacionais.

LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E TRANSACIONAL

De acordo com Bass (1985) há dois tipos de lideranças: a transformacional e a transacional. O líder transacional é aquele que se baseia na relação líder – subordinados. Nesse tipo de relação há uma troca entre o líder e subordinado, onde o liderado recebe um salário e em troca submete-se aos desejos do líder (Burns, 1978). O líder transformacional, por sua vez, é aquele que compartilha os objetivos e motiva os subordinados a alcançá-los. Nesse tipo de liderança ambos os atores estão envolvidos com a obtenção de resultados e alcance de metas. De acordo com Almeida (2012), o líder transformacional motiva os liderados a trabalhar além dos objetivos propostos, são líderes visionários que buscam soluções inovadoras e criativas para os velhos problemas.

Conforme Burns (1978) o líder não tem apenas poder, mas apela para os valores dos seguidores. Para esse autor, o líder transformacional desenvolve nos liderados uma motivação que vai muito mais além do que a recompensa financeira, é algo que está relacionado com a satisfação e os valores dos envolvidos. A liderança transformacional possui três dimensões: carisma, consideração individualizada e estimulação intelectual. O autor aponta que na dimensão carismática, os liderados se estimulam pelo respeito, inspiração e encorajamento transmitidos pelo líder. A dimensão consideração individualizada diz respeito a forma que o líder se relaciona com o grupo de forma igualitária e a sua relação individual com cada membro. Já a dimensão estimulação intelectual está relacionada a forma cujo líder desperta mudanças em seus liderados.

Almeida (2012) defende que os estilos de liderança transformacional e transacional não são opostos e sim complementares, considerando que as lideranças dessa natureza são “extremos opostos de um contínuo”. Uma pesquisa realizada por

Almeida (2012), com 142 docentes das escolas localizadas na grande Lisboa e Concelho do Alentejo em Lisboa, constatou que a média do estilo transacional é superior na amostra em análise comparativamente à liderança transformacional e que o estilo de liderança transformacional está mais associado à satisfação com o líder do que o estilo transacional. Além disso, o estudo identificou que o carisma, a motivação inspiracional, a consideração individualizada e a estimulação intelectual são os aspectos percebidos pelos liderados como os maiores responsáveis pela satisfação com os líderes (Almeida, 2012). Dessa forma, pode-se afirmar a partir das pesquisas realizadas por Almeida (2012) que o líder transformacional influencia a satisfação com o líder e no trabalho mais que o transacional.

Bolívar (2009) defende que na liderança transformadora o líder não se limita a uma gestão burocrática, ele passa a ser um agente de mudança e promove um envolvimento de toda a organização para uma missão que seja comum ao grupo. De acordo com Elmore citado em Bolívar (2009), na liderança compartilhada o trabalho dos líderes consiste em aumentar as competências e conhecimento das pessoas na organização e promover uma cultura onde cada agente se torna responsável pelo resultado coletivo, dessa forma todos os membros contribuem individualmente para a melhoria do processo de ensino.

A LIDERANÇA PEDAGÓGICA

A forma como um líder se relaciona com seus liderados influencia na motivação e na qualidade da execução da prestação de serviços. De acordo com Almeida (2012), a eficácia de um grupo ou de uma organização dependem da interação entre personalidade do líder e da relação estabelecida com seus liderados. Para Bass citado em Benevides, (2010), os líderes são agentes de mudança, cujos atos afetam outras pessoas mais do que as outras pessoas afetam seus atos. Hunter acrescenta que (2006), o processo de liderar consiste em conquistar as pessoas, envolvê-las de modo que coloquem sua mente, coração, criatividade e excelência na prestação de um serviço, fazendo com que estes se empenhem ao máximo no cumprimento de suas missões.

Segundo Burns citado em Benevides (2010), a liderança é caracterizada por líderes motivando os liderados para uma ação, cujo foco é a realização de metas e objetivos que representam os desejos e as necessidades, as aspirações e as expectativas, dos

envolvidos. Os líderes contribuem de forma ativa para o desenvolvimento de uma escola. Segundo Bolívar, (2009), a capacidade técnica dos professores é de grande importância para a melhoria do aprendizado, mas a direção escolar tem o papel crucial de criar um ambiente propício para o aprendizado. Bolívar (2009) aponta que o papel da liderança escolar é construir condições e ambiente favorável para promover o aprendizado. Neste sentido, os processos de liderança educacional possibilitam o desenvolvimento de um ambiente motivador, influenciando os professores na sua ação direta na aprendizagem dos alunos. (idem). Bolívar (2009) enfatiza o papel da liderança educacional ou pedagógica para um trabalho de transformação dentro da organização, pois não se limita exclusivamente as condições existentes e metas estabelecidas e sim no desenvolvimento de novos cenários de aprendizagem.

Conforme Costa (2014), cabe ao diretor repensar os processos da escola e a organização do grupo de professores, desenvolver e redesenhar rotinas, apostar na criação de estruturas que se adequem ao processo de flexibilização da escola para promover ações e estratégias para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com António Nóvoa citado em Costa (2014) para que isso ocorra é necessário o desenvolvimento das seguintes ações: a) transformar as escolas tradicionais em modelos organizativos integrados; b) construir uma escola do conhecimento que não seja centrada somente na grade curricular, mas que busque o desenvolvimento de outros saberes; c) realizar a passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem que sejam integrados as últimas descobertas científicas; d) adotar uma pedagogia de trabalho baseada em redes de aprendizagem, de cultura e ciência; e) evoluir a figura do professor agente de ensino à postura de alguém que possui um largo repertório profissional adequado a organização do trabalho dos alunos; f) proporcionar a interação dos professores a partir da valorização de equipas pedagógicas com vivências coletivas.

LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

Para Costa e Castanheira (2015), o gestor é apenas um membro da organização a quem foi atribuído um estatuto de líder através de um contrato legal e por isso o líder depende de outros membros da organização para desempenhar suas funções. Segundo

Ancona *et al* (2007), quando um líder promove o empoderamento das pessoas e incentiva sua equipe tomar as próprias decisões, elas são mais propensas a se doarem, a serem mais criativas e a se dedicarem mais na execução de uma atividade.

Para Bolívar (2009), a direção escolar não se deve limitar à dimensão administrativa ou à organização dos recursos humanos. O seu papel é acima de tudo promover a melhoria do ensino através de adoção de uma liderança transformadora onde todos os envolvidos se sentem responsabilizados pelos resultados alcançados. Costa (2014) fala em liderança distribuída, pois possui o sentido de orientar, apoiar e mobilizar o corpo docente nos processos de mudança dentro da sala de aula.

Para Harris citado em Costa e Castanheira (2015) a liderança distribuída é uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria de trabalhar em conjunto e isso eleva a discursão de que todos os membros da organização poderão potencialmente ser líderes. Segundo o modelo sloan de liderança distribuída de Ancona *et al* (2007), o líder exerce quatro competências: ser o criador de sentido, entendendo o contexto em que a companhia e as pessoas operam, ser o construtor de relacionamentos em toda a organização, ser o criador de visões, desenhando o futuro que a organização deseja alcançar e por fim o cultivador de invenções, desenvolvendo novas formas para construir a visão. A liderança distributiva é responsável pelo melhor desempenho das organizações e da aprendizagem dos alunos (Costa, 2014). Conforme Garvin citado em Costa (2014) “uma organização que aprende é aquela, cujo o desenho organizacional tem em vista criar, adquirir e transferir novos conhecimentos e modificar seus comportamentos de modo a refletir sobre novos conhecimentos”. A autora acrescenta, ainda, que isso compõe a vantagem competitiva da escola. (Franco & Ferreira 2007).

Segundo Costa (2014), a escola possui o desafio de a partir da liderança distribuída promover a melhoria dos processos ensino-aprendizagem. A autora (Costa, 2014) em seu estudo cita alguns autores (Bolívar, 2006; Gronn, 2000; Harris, 2004; Normand, 2013; Spillane, 2006) que também defendem que a liderança distribuída garante um ambiente que favorece o desenvolvimento das equipes de pedagógicas pois reforça a ideia que a liderança não parte somente dos líderes do topo, mas é distribuída por toda da organização.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem como objetivo principal explorar os efeitos da liderança no desempenho escolar, através de estudos de caso em escolas com características similares e desempenhos diversos, localizadas numa região menos favorecida, situadas no município de Fortaleza. Será realizada uma pesquisa de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, em que a recolha de dados ocorre no ambiente escolar. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão: análise documental, observação direta e entrevista semiestruturada.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada é de natureza descritiva, reflexiva, tendo-se perspectivado estudar os diretores de duas escolas. Segundo Collis e Hussey (2005) as pesquisas descritivas descrevem o comportamento dos fenômenos, sendo utilizadas para indentificar ou obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão. De acordo com Richardson (1985), esse tipo de pesquisa deve ser realizada quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam sobre determinado fenômeno.

Para Gil (2007) a pesquisa descritiva é aquela que tem como finalidade descrever as características de uma determinada população. Conforme Boente e Braga (2004) esse tipo de pesquisa “lida com um ou mais fenomenos e pode-se valer dos métodos de análise qualitativa ou quantitativa”. A pesquisa descritiva exige do pesquisador um conjunto de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987). De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) são exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

PARTICIPANTES DO ESTUDO

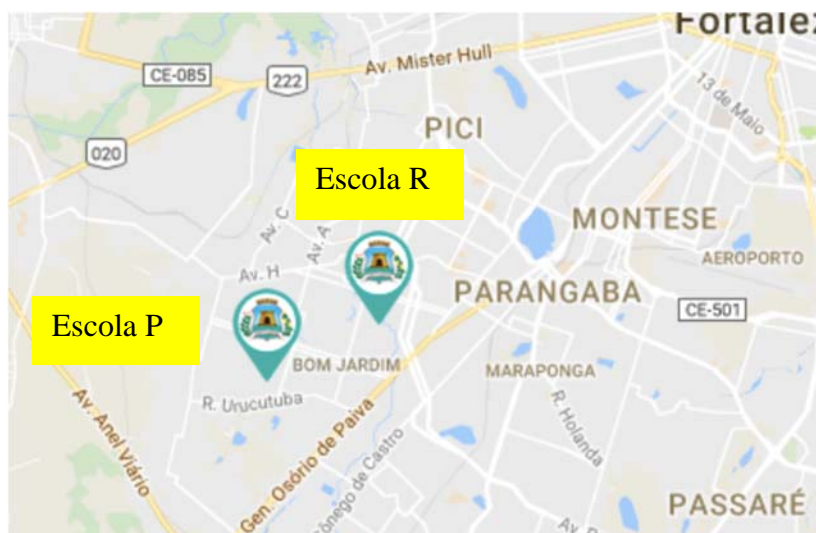
Para explorar como a liderança se repercute no desempenho escolar, participarão da pesquisa diretores, coordenadores pedagógicos, professores, secretários escolares e para representar a comunidade, será entrevistado também um representante dos pais dos

alunos da segunda série do ensino fundamental das escolas P e R localizadas em bairros da regional V de Fortaleza, Ceará, Brasil.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

As escolas participantes do estudo estão localizadas no bairro Bom Jardim que, a Leste, faz fronteira com o bairro Parangaba, um dos bairros mais desenvolvidos da região, onde estão estabelecidas algumas empresas tradicionais do ramo têxtil. A Sul está localizado o bairro Maraponga, um bairro residencial que se desenvolveu bastante após os últimos jogos da copa do mundo realizada no Brasil devido a sua proximidade com o bairro Passaré, aonde se situa o Estádio Castelão, que recebeu os jogos da copa de 2014. A região onde se situam as escolas objeto de análise, nesta pesquisa, abriga muitas pessoas de baixa renda. A localização das escolas e os bairros que fazem fronteira, podem ser observados na figura abaixo.

FIGURA 1- Mapa da localização das escolas



Em relação aos resultados escolares obtidos pelas escolas participantes, apresentamos a seguir as médias dos resultados do Estado do Ceará, do Município de Fortaleza e das duas escolas pesquisadas. No momento em que a dissertação foi iniciada, não haviam sido publicados os resultados do ano de 2016 e, por isso, o critério de escolha das escolas foi definido de acordo com os resultados escolares de proficiência de língua portuguesa dos alunos do 2º ano do ensino fundamental obtidos no ano de 2015 do SPAECE.

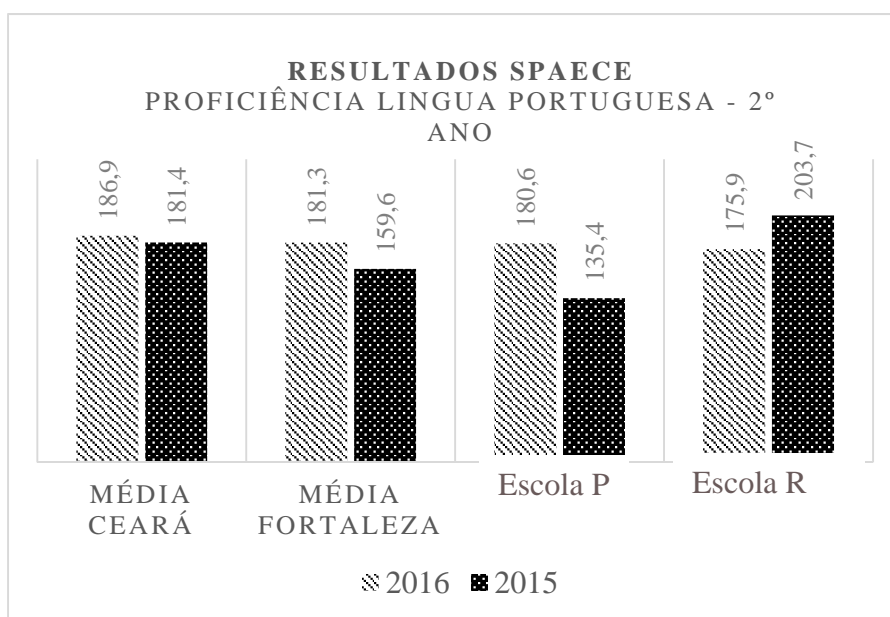
Em 2015, a média obtida pelas escolas do estado do Ceará foi, 181,4, as escolas

do município de Fortaleza foi 159,6, a Escola P obteve nota 135,4 de proficiência em língua portuguesa e foi considerada uma das piores da região, enquanto a Escola R obteve nota 203,7 e foi considerada umas das melhores escolas da região.

Em 2016, conforme gráfico abaixo, observa-se que as médias dos resultados escolares tiveram um aumento, demonstrando que estratégias e os esforços dos órgãos responsáveis pela educação do estado no Estado e dos diretores escolares, foi positivo.

A média dos resultados das escolas do Ceará foi 186,9, a média das escolas de Fortaleza foi 181,3, da escola P foi 180,6, apresentando um excelente crescimento se comparado ao ano anterior e a escola R, decresceu e apresentou resultados mais baixos do que o ano de 2015 e passou a ocupar um lugar no ranking ainda mais baixo do que a escola P.

GRÁFICO 1: COMPARATIVO DE RESULTADOS SPAECE 2015 X 2016



Fonte: SPAECE (2016)

CARACTERIZAÇÃO ESCOLA P

A escola P está localizada no bairro Granja Portugal. Atualmente possui 568 alunos matriculados, tendo sido fundada em 1997. Atende alunos nos turnos da manhã e

da tarde, com aulas que se iniciam na pré-escola e vão até ao 9º ano do ensino fundamental.

A escola está localizada numa região de extrema pobreza, fato que pode ser observado nas imagens a seguir que demonstram o entorno da escola.

A imagem demonstra a casa de um aluno, tendo sido tirada após a aula, demonstrando que, ao chegar em casa, os alunos se envolvem em outras atividades sem qualquer supervisão dos pais e não realizam atividades escolares que deveriam ser realizadas em casa. A imagem apresenta as ruas da comunidade e o percurso dos alunos ao sair de casa para a escola.

Imagem 1a – Casa de um aluno



Imagem 1b – Percurso até a escola



As imagens abaixo apresentam a rua onde a escolada está estabelecida.

Imagem 2: Rua onde a escola está localizada



Nas imagens seguintes, seguem fotos do interior da escola. Na imagem abaixo, observa-se que a escola necessita de manutenção, mas que busca através de colagens com temas infantis, tornar o ambiente mais agradável para os alunos.

Imagem 3a: Fachada da escola**Imagem 3b: Recepção da escola**

Nas imagens abaixo, assiste-se à acolhida dos alunos. Esse momento, segundo da diretora da escola, é de grande importância para se estabelecer um bom relacionamento com pais e alunos e acima de tudo para acalmar as crianças antes do início das aulas, favorecendo um clima mais propício para aprendizagem.

Imagem 4: Acolhida dos alunos

Na imagem 5a, foi apresentada uma sala de aula de alunos do 2º ano do ensino fundamental, etapa importante na formação do aluno pois de acordo com meta estabelecida pelo governo brasileiro, todos os alunos devem ser alfabetizados até essa série. Observa-se as cadeiras dessa sala promovem o agrupamento dos alunos com o objetivo de incentivar a socialização e o trabalho em grupo.

Imagem 5a: Sala de aula –2º ano EF**Imagem 5b: Sala de aula – 5º ano EF**

A imagem 5b apresenta uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental. Observa-se que as cadeiras são individuais, já que o objetivo dessa série é o desenvolvimento do aluno em várias matérias. No momento em que a foto foi registrada, decorria a aula de reforço escolar para alunos com dificuldade na aprendizagem.

Nas imagens seguintes, vê-se outras áreas da escola. Foi possível observar que mesmo carente de manutenção, a escola aparenta ser bem cuidada.

Imagem 6a: Biblioteca da escola**Imagem 6b: interior da biblioteca****Imagem 6c: Corredor da Escola****Imagem 6d: Pátio da escola**

Imagem 6e: Quadra esportiva**Imagem 6f: Brinquedo crianças menores****Imagem 6g: WC****Imagem 6h: refeitório**

Na imagem 7 foi apresentada a sala da diretora escolar. Observa-se que assim como as outras áreas da escola, é um ambiente simples, sem qualquer tipo de luxo mas que é bem cuidada. Nesse ambiente há uma série de equipamentos utilizados por toda escola, como impressoras, copiadoras e armários com diversos arquivos de controle e gestão escolar que pode ser acessado a todo momento por todos os membros envolvidos com a gestão escolar.

Imagem 7: sala da diretora escolar

CARACTERIZAÇÃO ESCOLA R

A escola R está localizada na rua G, sem número, no bairro Bom Jardim. Essa escola que atualmente possui 563 alunos matriculados, foi fundada no ano de 2012 e atende alunos nos turnos da manhã e tarde, com aulas que iniciam na pré-escola e vão até ao 5º ano do ensino fundamental.

As imagens abaixo, demonstram a vizinhança onde a escola está situada. Observa-se que a escola está localizada num bairro pobre, onde há casas residenciais e comércios.

Imagem 8 – Imagens da vizinhança



A fachada da escola R possui grades de segurança e não apresenta área de estacionamento e nem recuo. Assim, ao entrar na porta central, os alunos têm de imediato acesso ao interior da escola.

Imagem 9 – Fachada da escola



Nas imagens seguintes, serão apresentadas as áreas de acolhimento dos alunos que ocorre no pátio central e dá acesso as salas de aula e outras dependências da escola.

De acordo com informações obtidas nas entrevistas, devido ao fato da escola ser 100% coberta com uma telha de fibra mineral, matéria-prima comum nos produtos de baixo custo presente nas residências do Brasil inteiro, a escola torna-se muito quente e sem circulação de ar e apresenta vários problemas de acústica, pois qualquer pequeno som ecoa por toda a escola com o volume amplificado, o que dificulta a concentração dos alunos e, por conseguinte, a sua aprendizagem, pois as salas de aulas estão localizados nos corredores laterais do pátio central.

Imagem 10 – Pátio central



Nas imagens seguintes foram apresentadas as salas de aula do 2º ano e 5º ano do ensino fundamental.

Imagem 11a: Sala de aula – 2º ano EF



Imagem 11b: Sala de aula – 5º ano



Nas imagens seguintes foram apresentadas outras áreas da escola como o campo de jogos, refeitório, na imagem 12c pode-se visualizar uma área verde da escolar compreendida entre o portão de entrada e a entrada do prédio. A imagem 12d apresenta a sala do diretor escolar, observam-se muitos livros, arquivos diversos e equipamentos de uso comum como impressora e caixas de som.

Imagem 12a: Campo de jogos



Imagem 12a: Refeitório



Imagem 12c: Área verde



Imagem 12d: Sala diretor escolar



A imagem 13 apresenta um dia de reunião do conselho escolar, de acordo com o diretor dessa escola os encontros são frequentes, mas não possuem uma periodicidade. Geralmente ocorrem no final de cada semestre, quando se apresenta o balanço das atividades que ocorreram naquele semestre e são discutidos outros pontos de melhoria que deverão ser realizados no semestre seguinte.

Imagem 13: Reunião de conselho escolar



CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Participaram do estudo, dois diretores, dois coordenadores, dois secretários escolares, duas professoras e duas mães, perfazendo cinco participantes de cada escola.

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa segundo área de formação

ESCOLA P		ESCOLA R	
Formação	Sujeitos	Formação	Sujeitos
Pedagogia/Serviço Social	Diretora	História/Pedagogia	Diretor
Pedagogia	Coordenadora	Pedagogia/Inglês	Coordenadora
Ciências Econômicas	Secretário	Geografia	Secretário
Pedagogia	Professora	Pedagogia	Professora
EF 1	Mãe	EF1	Mãe
Total	5	Total	5

No quadro acima podemos observar que quanto à área de formação, todos os diretores, coordenadores e professores, de ambas as escolas, possuem graduação na área da educação. A diretora da escola P tem formação em Serviço Social, mas também em pedagogia e o diretor da escola R, possui graduação em história e pedagogia. Os secretários escolares, não possuem formação na área escolar, um deles é formado em ciências econômicas e o outro em geografia. Em relação às mães de alunos, por se tratar de uma região pouco desenvolvida, as mães entrevistadas, possuem apenas o ensino fundamental completo.

Quadro 2 – Distribuição segundo a formação em nível de pós-graduação

ESCOLA P		ESCOLA R	
Sujeitos	Pós-Graduação	Sujeitos	Pós-Graduação
Diretora	Gestão Escolar	Diretor	Gestão Escolar
Coordenadora	Planejamento	Coordenadora	Gestão Escolar
Secretário	-	Secretário	-
Professora	-	Professora	Coordenação Escolar
Total	2	Total	3

No que se refere a formação pós-graduação, os diretores das escolas P e R possuem pós-graduação em gestão escolar, assim como a coordenadora da escola R. A coordenadora da escola P, por sua vez possui especialização em Planejamento. Os secretários não possuem pós-graduação e sim curso técnico em secretariado. A professora da escola R possui especialização em coordenação escolar e a professora da escola P, não possui curso de pós-graduação.

Quadro 3 – Sujeitos segundo o gênero

ESCOLA P			ESCOLA R		
Gênero	Quantitativo	Função	Gênero	Quantitativo	Sujeito
Masculino	1	Secretário	Masculino	2	Diretor e secretário
Feminino	4	Diretora, coordenadora, professora e mãe	Feminino	3	Coordenadora, professora e mãe

A concentração maior dos entrevistados prevaleceu o gênero feminino. No total foram entrevistadas 7 mulheres e 3 homens.

Quadro 4 – Distribuição de tempo de serviço na escola pelo Núcleo Gestor

ESCOLA P		ESCOLA R	
Função	Tempo de serviço	Função	Tempo de serviço
Diretora	4 anos	Diretor	4 anos
Coordenadora Pedagógica	4 anos	Coordenadora Pedagógica	4 anos
Secretário	3 anos	Secretário	3 anos

Em relação ao tempo de serviço do núcleo gestor, ou seja, das pessoas que participam de atividades de gestão da escola, os diretores e coordenadores e ambas as escolas pesquisadas, possui pelo menos 4 anos de serviço. Os secretários possuem em média 3 anos de serviço.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Na pesquisa em questão serão utilizados os seguintes técnicas: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada.

Materiais e equipamentos

Foram utilizados durante a coleta de dados os seguintes equipamentos: *notebook*, *internet*, canetas, folhas de papel em branco. Para as entrevistas, foram usados um gravador, devidamente autorizado pelos entrevistados, impressora *laser* e fotocopidora para impressão.

ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Creswell (2010), a pesquisa documental permite que o pesquisador obtenha a linguagem comum dos participantes da pesquisa, podendo ser acessados de forma mais conveniente e não dependendo de terceiros. Para Afonso (2005), a análise documental ou arquivística consiste na utilização de informações existentes em documentos onde pode-se obter dados relevantes para responder as questões da investigação. De acordo com esse autor, a principal vantagem desse tipo de técnica de recolha de dados deve-se ao fato de que esses dados são obtidos em processos que não envolvem diretamente os sujeitos investigados.

Segundo Afonso (2005) a pesquisa documental pode ser realizada a partir de três diferentes tipos de documentos: oficiais quando dizem respeito a documentos disponíveis em departamentos de administração pública; documentos públicos, quando a informação estiver disponível para imprensa e puder ser acessada a quem interessar e documentação privada quando se tratar de documentos restritos e particulares da instituição. Além da coleta de informações através de pesquisas documental, serão realizadas observações de campo, a fim de investigar a atuação dos investigados em seu ambiente de trabalho.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é uma técnica de coleta de dados particular e fidedigna segundo Afonso (2005) pois a informação é obtida na forma de registros escritos pelo investigador e não possui qualquer influência das opiniões dos sujeitos investigados. Martins (2006) afirma que as observações participantes são de grande valia para confirmar ou não as interpretações que emergem das entrevistas ou relatórios.

Tuckman citado em Martins (2006) acredita que esse tipo de pesquisa é essencial para realização de estudos qualitativos, pois os dados são recolhidos a partir da observação direta do ambiente cujo investigado está inserido. Além de confirmar a importância da utilização desse tipo de pesquisa nos estudos qualitativos, Afonso (2005) ressalta a importância da realização de um planejamento prévio à realização das observações, de modo que haja um direcionamento da observação. De acordo com esse autor, a observação participante pode ser planejada e estruturada a partir de fichas, grelhas ou notas de campo.

Inquérito por entrevista

Na opinião de André e Lüdke (1986) o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. Segundo Afonso (2005) a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais comuns nas investigações naturalistas. De acordo esse autor, uma entrevista é constituída de uma interação verbal entre entrevistador e respondente que pode ser realizada face a face ou por intermédio do telefone. Os tipos de entrevistas são: estruturadas, não estruturadas e semi estruturadas, a diferença está no dispositivo utilizado para registrar as informações coletadas.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Para Bogdan e Biklen (2000), a entrevista semi-estruturada possui a vantagem de estruturar as perguntas e se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, justificando assim a utilização desse tipo de pesquisa no presente estudo que realizou entrevistas semi estruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, professores e pais de alunos. De acordo com Afonso (2005) a entrevista semi estruturada deve ser conduzida a partir de um guião de perguntas, elaborado a partir de questões de pesquisa e eixo de análise do projeto de investigação.

Para a elaboração da presente pesquisa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, orientada por um guião de entrevista contruído a partir de questões relacionadas aos eixos de análise da pesquisa que refere-se a temática da gestão

educacional e a liderança escolar.

Quadro 5 – Listagem dos sujeitos entrevistados

Função	Data	Local	Duração	Código
Diretora Escola P	24/05/17	Fortaleza	53:45	E1
Coordenadora Escola P	24/05/17	Fortaleza	53:50	E3
Secretário Escola P	24/05/17	Fortaleza	38:08	E5
Professora Escola P	24/05/17	Fortaleza	49:44	E7
Mãe Escola P	24/05/17	Fortaleza	9:33	E9
Diretor Escola R	25/05/17	Fortaleza	41:58	E2
Coordenador Escola R	25/05/17	Fortaleza	43:36	E4
Secretário Escola R	25/05/17	Fortaleza	44:32	E6
Professora Escola R	25/05/17	Fortaleza	36:53	E8
Mãe Escola R	25/05/17	Fortaleza	5:54	E10

Para obtenção dos dados qualitativos, foram utilizadas entrevistas direcionadas para cada amostra de sujeitos da pesquisa com questões pertinentes aos objetivos delimitados. Desse modo, foram entrevistados cinco sujeitos da pesquisa. As perguntas elaboradas nas entrevistas foram pautadas na concepção de desempenho e liderança defendido por Mintzberg (1990), Dinis (2002), Afonso (2009), Bolívar (2009) e Oliveira, Vieira & Augusto (2014).

EIXOS DE ANÁLISE

Tabela 3. Eixos de análise

Eixos de análise	Objetivos	Métodos
1. Descrição e análise do trabalho quotidiano dos diretores das escolas P e R.	Identificar ações relacionadas com a operacionalização dos projetos educativos das escolas P e R e identificar as ações e interações estabelecidas pelos diretores das escolas P e R no seu dia-a-dia.	Análise documental Observação participante Entrevista semiestruturada
2. Descrição e análise do grau de importância atribuído pelos diretores das escolas P e R à gestão organizacional e liderança pedagógica.	Perceber quais as dimensões organizacionais que os diretores das escolas P e R valorizam na sua ação educativa.	Análise documental Entrevista semiestruturada
3. Descrição e análise dos desafios, problemas e soluções dos diretores das escolas P e R relativamente ao desempenho das suas organizações escolares.	Perceber como os diretores das escolas P e R veem a questão dos resultados escolares.	Entrevista semiestruturada
4. Descrição e análise das percepções dos diretores das escolas P e R sobre a sua ação como gestores escolares e líderes pedagógicos	Identificar as percepções descritivas e avaliativas dos diretores relativamente à sua ação educativa	Entrevista semiestruturada

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como forma de analisar o conteúdo das entrevistas, foram criadas categorias associadas aos quatro eixos de análise e aos seus respectivos objetivos de pesquisa. Para a elaboração das categorias apresentadas a seguir, apoiamos nossas concepções com os mesmos autores que formularam as principais teorias apresentadas no referencial teórico do presente trabalho.

Para análise das entrevistas foram utilizadas a técnica de análise de conteúdo, obedecendo as etapas proposta por Bardin (1979): i) pré-análise, ii) descrição analítica e iii) interpretação inferencial. A pré-análise organiza o material escrito para observação e comparação das mensagens; a descrição analítica descreve e analisa o conteúdo das entrevistas enfatizando as citações literais dos sujeitos e a interpretação inferencial associa as respostas aos conceitos teóricos. Por intermédio da análise de conteúdo, os dados brutos (transcrições das entrevistas) são sistematicamente transformados em categorias que permitem uma descrição precisa das características relevantes do

conteúdo. Essa técnica para descrição objetiva sistemática do conteúdo retirando da leitura, em contato do material a ser analisado, impressões e orientações das transcrições (Fernandes, 2014).

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O TRABALHO QUOTIDIANO DOS DIRETORES

No âmbito do eixo de análise 1, que consiste em (i) descrever e analisar o trabalho cotidiano dos diretores das escolas P e Escola R; (ii) identificar ações relacionadas com a operacionalização dos seus projetos educativos; (iii) e as ações e interações estabelecidas pelos diretores no seu dia-a-dia, emergiram categorias sobre os dilemas organizacionais dos gestores escolares, baseadas nos estudos de Dinis (2002). Segundo Dinis (2002), a essência dos dilemas vividos pelo diretor escolar consiste na inevitabilidade de este ter de avaliar as expectativas, origens e o contexto em que elas ocorrem, tendo que, em seguida, dar-lhes uma resposta, de acordo com os valores que este partilha com seus colaboradores.

O Diretor da escola P fala-nos de uma rotina, diária, que constitui uma maneira eficaz que encontrou para organizar a entrada dos alunos e, simultaneamente, mostrar sua liderança enquanto gestor:

“É, o acolhimento eu faço todos os dias desde 2013 porque eu encontrei uma realidade muito difícil, incontrolada, conturbada, eu encontrei uma desorientação total. Então a maneira que eu tinha era tentar acalmá-los na entrada para que eles entrassem em sala de aula e que ali pudesse acontecer o processo de ensino aprendizagem com tranquilidade.” (E1)

Trata-se de uma rotina que se inscreve nas Tarefas de Relações Humanas/ Liderança e Gestão de Pessoal pois visa a pacificação dos alunos e de possibilitar boas condições para que a sua aprendizagem se desenvolva em ambiente benéfico, valorizando a comunicação com os discentes.

Essa atividade é realizada por todos os membros da escola P, pois é a partir dela que se desenvolve o contato inicial com a família e alunos: “Geralmente no início do turno a gente ajuda na acolhida das crianças, ajudando, encaminhando pras salas e tem atendimento ao público, porque tem muitos pais que vem aqui solicitar declarações” (E5)

Não obstante esta preocupação de gestão dos alunos e dos seus comportamentos, há um conjunto de atividades que ocupam o seu dia e que se refletem nas suas palavras: “Depois eu sento, vejo os e-mails, vejo a demanda, vejo as situações, as prestações de conta, tiro xerox, professor precisa de xerox, professor precisa de alguém pra ir pegar livro na biblioteca”(E1).

Revelando preocupação com a sua agenda diária, que planifica, antes de ir para a escola: “Eu venho com meu dia organizado”(E1), trata-se de um gestor de ‘porta aberta’ (Diniz) que privilegia as relações interpessoais e que gosta de se mostrar à comunidade, revelando a sua presença:

“eu tenho realmente essa dificuldade de registro porque eu não sou uma pessoa muito de sentar, eu hoje estou aqui porque estou em atendimento com você, mas eu nunca estou aqui nessa sala. Ela é sempre uma sala aberta e eu tô sempre circulando a escola”(E1)

Este gestor é muito relacional, desempenhando papéis interpessoais, nomeadamente o de ‘contato’ (Mintzberg), estabelecendo relações muito próximas dos alunos, dos seus problemas e envolvendo-se com as próprias famílias, não se escudando no interior do gabinete, antes mantendo contacto diários com todos, como se vê das suas palavras:

“tudo ia bem até que o menino caiu e fraturou o braço, como já se aconteceu várias vezes, cortou o cílio, engasgou... Então você para e tem que chamar família, acalmar criança, resolver a situação no primeiro momento dentro da escola, rpara trazer a família já para ver a situação estabilizada e a partir de então... e algumas situações realmente a gente não consegue concluir”(E1)

Aliás, é o próprio que confessa: “Visito a comunidade, gosto de sempre depois do recreio”(E1). Daqui decorre a sua preocupação “a gente divide: telefona pra quem não veio, a questão da infrequência. Quando necessário a gente faz visitas”(E1). Aliás, a prática de visitar a comunidade e estabelecer relações com a comunidade representa um compartilhamento da visão do diretor com seus liderados que vê a comunidade como uma extensão da escola:

“Eu vou na casa deles. Já fui recebida de todas as formas, bem recebida, mal recebida, mas sempre com muita tranquilidade, sem problemas. Porque todos moram no entorno da escola. Não sei se você percebeu que a escola ela não é próxima, ela é dentro da comunidade” (E1).

Inscrita nas Tarefas de Gestão Externa e Relação com a Comunidade, esta atividade é valorizada por outros membros da escola “nas visitas, a diretora vai, a coordenadora, a professora lá, vai a equipe toda lá (E7). Alguns membros da escola realizam visitas constante como a coordenadora, segundo a qual “as visitas na comunidade são realizadas de forma rotineira (E3), além de tratar questões pedagógicas, “se tiver alguém com muita falta, pra gente visitar, vamos nós visitar também, algumas vezes chamam os professores, né, se for professor da turma, a gente sai, vai nas casas” (E3). As visitas são encaradas como oportunidade de desenvolver a aproximação da escola à comunidade “aqui é muito aberto relacionado a isso. O canal é direto... pra você ter ideia, os pais têm nosso celular particular. Tem o meu, tem da direção, tem tudo”(E5). Essa aproximação faz-se de modo estratégico, sendo aproveitadas para ressaltar o valor da escola para educação das crianças, criando neles como opção óbvia e natural a ida à escola. Apesar da sua regularidade, a diretora da escola P acredita ser necessário fazer ainda mais, “eu tenho ainda que frequentar muito a comunidade pra fazer eles entenderem que a escola é o melhor local pro filho deles”(E1).

No caso do diretor da Escola R, este dá prioridade, no seu cotidiano, às questões administrativas, como exemplifica:

“Aí entra a questão que eu tô lhe dizendo, a questão administrativa do ponto de vista de recursos, a questão de como foi hoje, o dia em que você está presente... Na escola eu tive um problema com a bomba d'água, eu tive que correr, virar, mexer pra poder ter condições pros alunos terem condições de aula hoje, né? E diversas formas, o professor falta, tem o problema com alunos, com os pais de alunos, e têm os dias que são totalmente calmos” (E2)

Ao descrever a sua rotina escolar, o diretor da escola R demonstrou ser um gestor do tipo “gabinete”, mais centrado em atividades burocráticas e administrativas e menos em atividades de relação. De igual modo, também os demais membros da escola entrevistados descrevem rotinas de trabalho mais administrativa do que relacional.

Desde logo, no caso da coordenadora desta escola, a relação com a comunidade não parece ser mais importante do que administração de recursos da escola. Como a própria refere:

“a primeira coisa que eu faço é receber os alunos e observar se chegou professor” (E4), em seguida “eu venho pegar meu material de planejamento, porque sempre tem uma sala de professores. Segunda feira é o planejamento do 1º ano, Terça-feira é planejamento do 2º, aí tem Quarta-feira que é do Infantil, Quinta-feira que é do Infantil”(E4).

A dimensão relacional é valorizada por alguns membros da escola, porém a mesma é posta em segundo plano em detrimento da preponderância de atividades administrativas:

“eu gosto muito da acolhida. Sempre eu estou lá na calçada recebendo os pais e alunos. Porventura, se eu tiver uma demanda muito grande de trabalho, como agora eu estou atualizando todos os cadastros de todos os alunos, então eu chego cedo e já vou para o computador. Infelizmente, esses dias não estou podendo receber” (E6)

Para um professor da escola R, o foco de trabalho é cumprir as tarefas educativas de organização da sala de aula e cumprimento da planificação

"a gente direciona as crianças para a sala de aula às 7h da manhã e, chegando na sala, a gente inicia a nossa rotina” “Inicialmente a gente senta, todos em círculo, onde eu já tenho meu calendário, já tenho a leitura do dia preparada...é um momento de fato muito importante: é onde a gente troca e apresenta o que a gente vai realizar durante o dia" (E8).

Ao compararmos trechos relativos à rotina diária deste com o professor da escola P, percebe-se uma diferença nas rotinas: uma é burocrática e administrativa, a outra é relacional, conforme pode ser observado no trecho a seguir. O professor da escola P apresenta valores de cuidado e afeto e demonstra preocupações individualizadas,

“Eu procuro chegar cedo, ... eu já venho assim, hoje tinha um aluno novato no 3º ano, aí eu já vinha pensando assim “como será esse menino? Como é que ele vai

ser?”, aí fui, né, articulando as coisas que poderiam acontecer. Acho que é próprio da gente, né, como professor. (E7).

E, mais uma vez, ressaltou a importância dada às relações com a comunidade,

“As vezes a gente conversando com os meninos, aí eu digo assim “vou lá na tua casa” aí ele diz assim “ a tia vai lá na minha casa?” “eu vou lá na tua casa” “num conhece” eu digo “conheço” “num sabe onde eu moro” eu digo “eu sei sim” [risos]. Aí eu fico assim “a tia num sabe” “sabe”. Então a gente também cria esse vínculo com o aluno, sabe. E eu acho interessante ele saber que a gente conhece a realidade deles e a gente tenta encontrar os pais também e acaba também criando esse vínculo com os pais”(E7).

Quando questionados sobre a participação da comunidade na gestão escolar, todos os membros da escola P enfatizaram que a família participa muito pouco e que, quando participa, não se interessa por questões sociais que deveriam ser levadas em consideração.

Sobre o conselho escolar, na escola P percebe-se que ele existe, mas não é muito atuante, “Aqui ele não é muito atuante não. Mas tem professor, secretário, diretor, eu não, só faço parte da eleição, da bancada da eleição”(E3). Além disso, para o diretor dessa escola, o conselho deveria ser mais maduro não atuando apenas como fiscalizadores, mas como sujeitos preocupados com o desenvolvimento da comunidade,

“O conselho escolar ele é um órgão muito importante sim pra escola, mas ele ainda tem que, aqui pelo menos nessa escola ele tem de amadurecer. Por mais que a gente tente se aproximar, não né... eu tô falando mais do seguimento pais e dos seguimento alunos que a gente ainda sente dificuldades de engajar. Mas professor e funcionários a gente tem sim um trabalho realizado como conselho escolar. A gente se reúne não somente pelas questões financeiras, já se reuniu pra resolver questões de alunos, já viemos pra resolver questões da própria comunidade.”(E1)

Além do baixo envolvimento dos pais nas atividades do conselho escolar, presenciou-se também uma reduzida intervenção dos pais na educação das crianças que frequentam a escola. De acordo com trechos das entrevistas, trata-se de uma questão

cultural. “Eles não ajudam muito não. Infelizmente eu não vou nem dizer educação não, é a falta de cultura”(E3). Nas palavras da diretora da escola P,

“Eles ainda não têm a escola como o local mais importante pra eles. Eu sempre coloco na reunião de pais, que a gente passa apenas 4 horas com eles e os pais passam 20 horas. Então assim quem poderia contribuir tanto que a escola nessa educação? Os pais! Mas eu sinto a falta disso desse apoio na criança. Eles apoiam a escola, eles apoiam a escola no sentido que a escola tem aula, ninguém volta, tem lanche, tem a organização toda, mas eles não acompanham as atividades, não assinam agenda, não comparecem as reuniões, então a gente sente falta disso, a família poderia contribuir com a gestão nesse sentido”

Essa aspecto também foi pontuado pela professora da escola,

“questão mesmo cultural daqui. Eu tô aqui desde 2012, né. Têm pessoas, alunos que já foram meus de 2º ano, que eles vão passando de outra séries e quando eles tã, assim, de alguma forma fazendo alguma coisa muito estranha na escola, né, e a gente conversa com eles, eles dizem assim, aconselha, né “estudar pra quê, tia?”, nesse vocabulário, nesse tom “estudar pra quê? Você estuda e não tem nada. A gente vai ali na esquina, vende num sei o que e tem muito mais dinheiro do que quem estuda. Eu vou perdeu meu tempo estudando?! E aí parece que essa cultura vai passando de pai para o filho, né. E aí vai passando e só vai perpetuando, assim, puxa, ele tá na escola, mas como é que vai ser a vida dele depois que ele sair daqui? E aí essa questão mesmo de não valorização da educação”. (E7)

Esta percepção é corroborada por outros membros da escola: “as pessoas são tão humildes, muitas vezes os pais que chegam aqui eles não chegam pra conversar e pronto, ignorância, eles não chegam pra conversar. Eles já chegam pra lhe acusar e é palavrão”(E3).

Em relação a participação da comunidade seja através do conselho ou no dia a dia da escola, observa-se que, para a escola R, o simples fato dos pais irem às reuniões periódicas e sugerirem algumas melhorias, já é considerada uma participação comunidade positiva: “Quando a gente tem reunião, o representante dos pais participa, a professora participa. Eu acho o nosso conselho atuante.” (E6)

O diretor da escola R, considera o conselho escolar ativo pelo fato de todos estarem presentes nas reuniões. Porém, defende que este precisa de ser mais questionador sobre o ponto de vista de controle de recursos:

“o conselho escolar, pra mim, teria que ter outro perfil...Eu acho que as coisas deveriam ser mais abertas, por mais que tenham modificado o Conselho e aumentou a participação dos pais, mas ponto de vista fiscalizador, eu acho que as coisas poderiam ser mais abertas”(E2)

O restantes elementos da equipa secundam a percepção do diretor, de que a função do Conselho é sobretudo burocrática: “O conselho escolar, assim, eu sei que é muito importante, né, pra escola. Mas eu vejo que tá mais no papel do que exercendo mesmo o papel que tem que fazer. Mais, assim, burocrático. ” (E4)

Sobre a participação da comunidade na gestão escolar, observa-se uma preocupação de natureza sobretudo administrativa “Os pais participam até do ponto de vista de indicar determinadas dificuldades na escola que a gente não vê...essa rapazinha que tá sendo construída de frente o palco da escola, isso foi sugestão geralmente dos pais” (E2) “Por exemplo, o piso do banheiro era totalmente liso. Hoje ele é um piso anti-derrapante. Isso foi reclamação dos pais” (E2).

Mais uma vez, a participação dos pais foi considerada positiva, pelo fato de estarem presentes em reuniões e eventos promovidos pela escola: “Eles são participativos na medida em que a gente, por exemplo, vai dar uma comemoração. Se vai ter uma festinha da páscoa, das mães, festa junina, eles participam bastante, eles não deixam de vir.” (E6), para além de que “Quando a gente pede a ajuda deles realmente eles vêm, se colocam à disposição da gente. Reunião de pais eles vêm” (E4).

Relativamente à participação da comunidade nas atividades da escola, observamos que as estratégias são relacionadas frequência dos pais nas ações pontuais que são promovidas pela escola: “A comunidade, a escola, é palco para atividades da igreja, atividades do conselho comunitário, atividade dos diversos grupos” (E2) e "a escola está sempre de portas abertas para a comunidade. Existem reuniões onde os pais também têm esse momento de fala e a gente, esse momento de escuta" (E8)

A GESTÃO ORGANIZACIONAL E LIDERANÇA PEDAGÓGICA DOS DIRETORES

Sobre as questões organizacionais e lideranças pedagógicas, o objetivo é perceber as dimensões organizacionais que os diretores das escolas P e Escola R valorizam na sua ação educativa. O Diretor da escola P assenta o seu trabalho na proposta pedagógica da escola: “Ela nos norteia e ele nos dá o embasamento. Ela nos orienta no sentido de que, através dessa proposta pedagógica, a gente atinge o objetivo maior”(E1). Além disso, confere-lhe um sentido operacional, considerando que o dia-a-dia da escola é o projeto educativo em ação: “No dia-a-dia da escola a proposta pedagógica é vivenciada a cada minuto, a cada situação você acaba vivenciando a proposta pedagógica” (E1). A sua visão é partilhada com a comunidade, porquanto revela uma liderança dispersa, em que todos são auscultados: “Nossa proposta foi construída com a gente”(E1).

Igualmente, a monitorização está subjacente às suas palavras, regulando o desempenho da escola e procedendo aos ajustes necessários: “Uma das formas que a gente tem de assegurar é a gente fazer essa revisão a cada bimestre ou a cada semestre ou a cada encontro pedagógico”(E1). É de salientar a horizontalidade dos processos, com um forte pendor relacional e humanista: “Falar de igual pra igual. Eu sempre sou igual.” (E1) e a aposta na motivação da equipa que lidera que legitima sua ação: “Gosto muito de conversar com eles e ouvir exemplos da vida deles. Acho que isso dá credibilidade” (E1). A sua ação não se restringe a uma gestão burocrática, mostrando preocupação em promover o envolvimento de toda a organização em torno do Projeto da sua escola.

Para garantir a aplicabilidade da PPP da escola P, adotou-se uma estratégia pragmática e realista “foi o que eu dizia muito pros meninos aqui, o pessoal do encontro pedagógico “gente, vamos colocar situações que a gente possa realmente fazer, que possam ser executáveis. Não adianta a gente sonhar, fazer mil malabarismos e na hora do vamo ver num sai nada” (E3).

Na escola R, ainda estão adotando a proposta pedagógica de 2016. Segundo o diretor desta escola:

“Ele está em construção porque no início do ano letivo nós tivemos o primeiro momento com os professores, foi o momento que organizamos todo mundo. Tive o contato com os funcionários numa confraternização, lançamos o PPP, mas ele está em construção, principalmente devido à questão do tempo e a questão da estrutura física pra juntar esse pessoal”(E2)

A construção da proposta pedagógica não parece recolher unanimidade, como parece suceder na escola P, existindo divergências na construção desta, o que gera resistência por parte da equipa:

“O nosso PPP antigo, ele reza que nós trabalhamos em uma perspectiva construtivista, certo? Mas assim, na realidade, pela minha vivência e pelo meu olhar, nós temos uma atividade mista, né? Onde muitos professores têm uma perspectiva progressista, outros estão centralizados ainda na questão do tradicionalismo, e mesmo com toda a formação da prefeitura, mesmo com toda a formação que as coordenadoras dão orientadas pela secretaria, mas o pessoal é ainda muito resistente” (E2)

PROBLEMAS E SOLUÇÕES DOS DIRETORES DAS ESCOLAS

Uma outra linha de análise do trabalho dos diretores das escolas P e Escola R prende-se com os problemas e soluções relativamente ao desempenho das suas organizações escolares, com o objetivo de perceber como esses diretores veem a questão dos resultados escolares.

Os resultados escolares demonstraram ser uma grande preocupação da diretora da escola P. De entre as dificuldades de obtenção melhores resultados escolares, pode-se referir o fato da escola estar localizada numa região de extrema pobreza - “aqui eu não tenho situação de pobreza, é de miséria” (E1) - onde as atividades escolares concorrem com outras atividades paralelas como “a droga, com a prostituição, muito grande, com as mídias, com o descaso da família..” (E1).

Ao longo da sua entrevista, a diretora referiu várias vezes que a principal dificuldade da escola é a baixa participação dos pais na educação dos filhos: “eu sinto falta da família orientando a criança da importância da escola. De acordo com a diretora da escola P, as famílias “ainda não têm a escola como o local mais importante pra eles” (E1). Assim, acredita que para incrementar junto da comunidade a percepção de que a escola é de facto importante “a escola tem que ser atrativa e ela só vai ser atrativa se ela puder oferecer ao aluno aquilo que interessa a ele” (E1) por isso “a sua maneira de lecionar tem que ser bem mais atrativa do que era antes” (E1).

Para a diretora, o diretor escolar tem um papel fundamental nos alunos, “a gente tem toda essa percepção do quanto o profissional ele pode contribuir pra que essa escola seja atrativa”. (E1). Esta diretora acredita que, para isso, é necessário encontrar soluções criativas que resolvam os problemas: “existe situações em que eu fiz uma reunião de pais aqui pra comparecer 20 pais e compareceram 5. E foi uma reunião, “vai ter um sorteio”, uma reunião muito bem motivada.” (E1), segundo ela, isso será possível aproximando-se das famílias, “a maneira que a gente vê é justamente fazendo essas visitas, eu continuo andando na comunidade.” (E1).

Nesta perspectiva, a diretora da escola P considera fundamental o relacionamento com as famílias de modo a “entender o que pode estar prejudicando os alunos” (E1). Existem fatores múltiplos que são alheios à escola que “na grande maioria dos casos tem a ver com a família né? Eles não valorizam os estudos e fica difícil conseguir a ajuda deles.”(E1). Quando isso ocorre, a escola tenta dar uma atenção especial para os alunos e assim garantir que as aprendizagens se efetuem: “os professores se aproximam mais deles para dar um apoio maior e também temos aulas de reforço escolar.” (E1).

Para o diretor da escola R, os resultados escolares obtidos nas últimas avaliações são fruto do trabalho de sensibilização que ele tem feito com os professores:

“escola tem tido resultados que nunca teve. O IDEB, por exemplo, nós superamos o IDEB de 2017. 2015 já superamos o IDEB 2017. SPAECE, temos uma fragilidade muito grande no Quinto ano que graças a Deus vai ser sanada agora, mas é o que eu lhe digo, isso por conta desse trabalho de sensibilização que nós estamos fazendo com os professores”(E2) de “tentar conversar com eles e mostrar a realidade da escola, o contexto da escola”(E2).

Em relação as dificuldades enfrentadas pelas escolas, o diretor da escola R destacou a questão da acústica da escola e a falta de ventilação, que gera muito calor dentro da escola, “A questão da acústica que interfere diretamente na questão pedagógica, né? Basicamente é a acústica, porque a gente até que resolve com ventilador, mas a questão da acústica, ela é complicada” (E2). Segundo disse, a única forma de corrigir tal situação é reconstruindo a escola:

“a questão da acústica, só se derrubar a escola, a estrutura da escola não favorece uma boa acústica. Foi construída em 2002 e ela num tem condições, porque a

física explica. Quando você faz qualquer movimentação de ar, esse ar ricocheteia, né? Ele tem que ter uma saída. Fica um eco dentro da escola”(E2).

As dificuldades colocadas pelo edifício é uma preocupação bem presente nos discursos de outros membros da escola: “Esse problema de estrutura, que eu vejo que realmente não favorece a gente” (E4), “a gente não dispõe dessa estrutura de qualidade, mas que a gente busca a cada dia acreditar e mostrar a valorização mesmo do que a gente tem hoje” (E8).

Um outro ponto problemático é a questão da violência e da pobreza da região,

“A violência ao redor da escola tem um grande problema, ela traz um grande problema. Por exemplo, eu tenho pouca, é... A questão do [...], eu tenho pouca falta de professor. Mas o que é que me leva a ter pouca falta de professor? Quando o professor tem a perspectiva de vim à escola aos sábados pra pagar essa falta, ele tem medo, porque a escola é um local que não é muito acessível e se não é tão acessível na semana, você imagine no final de semana, certo? Isso aí traz problema também com muitos alunos, pais que chegam de longe pra escola, muito aluno falta por causa de determinado tiroteio que tem ao redor da escola, então faltam muitos alunos. Recentemente, há 14 dias, mataram um rapaz aqui vizinho à escola e tocaram fogo” (E2).

De acordo com o secretário da escola R, além da falta de dinheiro dos pais, a falta de saneamento básico aumenta o índice de doenças,

“nas nossas conversas a gente observa que há muito da carência, né. “Ah, meu filho não veio porque não tinha alimentação pra vir”, “Ah, meu filho não veio porque não tinha uma roupa”, “ah, porque tava doente”. A maioria das situações de faltas é doença, a escola é numa comunidade em que eles adoecem muito fácil, talvez pelas questões de sobrevivência, né, pela questão financeira. ” (E4)

Um outro fator negativo apontado pela coordenadora da escola R, foi a falta de conscientização de alguns professores em desenvolver melhores trabalhos, "o maior desafio é como conseguir conquistar o professor, fazer com que ele entenda que é necessário ele fazer esse trabalho em excelência" (E4)

AUTOIMAGEM COMO GESTORES ESCOLARES E LÍDERES PEDAGÓGICOS

Estudar a sua ação como gestores escolares e líderes pedagógicos levou-nos a procurar identificar as percepções descritivas e avaliativas dos diretores relativamente à sua ação educativa.

A diretora da escola P foi considerada pelos entrevistados como democrática e, diríamos, transformacional, pois não se limita a uma gestão burocrática, assumindo o papel de agente de mudança, que promove o envolvimento de toda a organização para uma missão que seja comum ao grupo.

Uma das formas de envolver o grupo é através da escuta ativa realizada pela diretora da escola P: “Gosto muito de conversar com eles e ouvir exemplos da vida deles. Acho que isso dá credibilidade” (E1). Uma outra estratégia de liderar o grupo é através do exemplo: “Eu tento liderar essa minha equipe pelo exemplo. Chegando cedo, trabalhando muito, cuidando da escola como se fosse minha casa” (E1). O fato da diretora se colocar na disposição de ajudar outras pessoas leva a que esta possa vivenciar as dificuldades enfrentadas em cada função, assumindo a liderança pedagógica, nem tão pouco das restantes dimensões da gestão escolar, o que é reconhecido pelos seus pares:

“a minha diretora é muito competente, ela entende muito do pedagógico, e ela entende muito de gestão também. E tudo que é de secretaria, no meu meio, conversando com os meus colegas, tem pessoas que se sentem... que acham que o diretor não entende a realidade da secretaria, e tudo o que eu falo com ela, ela entende, ela sabe o que eu tô falando.” (E5).

Um outro ponto citado por este membro da equipa foi prendeu-se com o facto de

“ela (diretora) também não é uma gestão centralizada, ela te dá autonomia pra que você, por exemplo, eu tenho autonomia pra chegar pros professores, ver questão de frequência dos professores, cobrar: “ó, professor, tá faltando isso, tá faltando aquilo”. Funcionário terceirizado, também, a gente tem essa autonomia pra estar coordenando, pra estar orientando alguma coisa” (E5).

Percebe-se, ainda, na gestão da diretora P, a presença do estilo de liderança transformacional que, segundo Burns (1978), o líder transformacional desenvolve nos liderados uma motivação que vai muito mais além do que a recompensa financeira, é algo que está relacionado com a satisfação e os valores dos envolvidos.

“Eu tenho uma equipe pedagógica muito boa, muito competente, de muita doação, exatamente porque trabalha com uma pessoa que se doa de corpo e alma. Ou você entrava assim ou você não ia conseguir ficar aqui. Eu tô com a mesma equipe desde o início. Ninguém me dá um não, ninguém me dá um não. Tipo assim, e elas não tão infelizes. Consegui conquistar eles. Eu mudei a maneira delas verem também a forma de trabalhar. Sabe assim, do jeito que eu te disse. O mutirão da pintura, “ei, vamos pintar a escola, vamos? O que é que tu acha da gente se juntar? ”, entendeu? Um negócio assim bem família. (E1)

O espírito de cooperação também foi citado pela coordenadora da escola “A gente se entende bem, a gente procura dividir as tarefas... ainda tem um detalhe, se disserem assim “faltaram 3 professores hoje” vai todas 3 pra sala.” (E3) e pela professora “a diretora, ela é muito acessível. A coordenadora também. As duas. Então, sempre que eu preciso vou até lá, ela vai na sala de aula, “preciso da coordenadora”, ela vem até a sala.” (E7).

Em relação ao estilo de gestão do diretor da escola R, o próprio diretor autodefine-se como descentralizador e democrático: “Eu tento, principalmente, ser o mais democrático possível. Assim, quando eu falo que minhas coordenadoras são muito disciplinadas, são muito preparadas, e eu assumo que o determinado sucesso que a escola tem, também grande parte é delas. (E2).

O diretor citou, ainda, que se envolve mais em questões administrativas, as atividades pedagógicas são exercidas por outros membros da equipe:

“As questões pedagógicas (coordenadoras), elas têm um domínio em cima disso aí muito grande. Se fosse pra mim ter esse domínio sobre isso aí e tivesse um investimento maciço na questão pedagógica, talvez o tempo e as outras questão não me deixassem espaço. O que eu posso dizer sobre a coordenação do meu trabalho é exatamente a abertura”(E2) .

Quando questionada sobre o estilo de gestão escolar, o coordenador da escola R a definiu como "É algo compartilhado, essa minha liderança não é só, é uma liderança compartilhada participativa" (E4). Para o secretário da escola R, o diretor em seu dia a dia, consegue exercer um excelente trabalho, equilibrando as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas "o Marcos ele é muito responsável, ele cuida para que essas 3 dimensões funcionem bem. " (E6).

CONCLUSÕES

O problema em que se baseia esta pesquisa partiu da necessidade de aprofundar o conhecimento acerca de duas escolas localizadas num mesmo bairro, caracterizado por uma extrema pobreza, as quais possuindo características e condições similares de prestação de serviço educativo apresentam, no entanto, resultados discrepantes no índice de avaliação do ensino do estado do Ceará, SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) nos anos de 2015 e 2016. Tendo como proposição a importância do papel dos diretores nesta diferença, nomeadamente, na sua ação enquanto líderes pedagógicos, a pesquisa procurou responder à seguinte pergunta:

- De que modo se repercute a liderança no desempenho de duas escolas com características similares, localizadas numa região menos favorecida no município de Fortaleza?

Para pesquisar os efeitos da relação entre liderança e desempenho escolar, numa região caracterizada por ser de extrema pobreza e precariedade, participaram no estudo diretores, coordenadores, secretários escolares, professores e mães de alunos de duas escolas localizadas na regional V da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, localizado no nordeste do Brasil. O critério de escolha das escolas foi definido de acordo com os resultados escolares de proficiência de língua portuguesa dos alunos do 2º ano do ensino fundamental obtidos no ano de 2015 do SPAECE. Em 2015, a escola P obteve nota 135,4 na de proficiência em língua portuguesa e foi considerada uma das piores da região, enquanto a Escola R obteve nota 203,7 e foi considerada umas das melhores escolas da região.

Em 2016, a média das escolas do Ceará subiram para 186,9, as de Fortaleza para 181,3 resultado de um forte trabalho desenvolvido pela Prefeitura onde foram construídas novas escolas, implantados serviços de aulas particulares públicas e outras melhorias. A escola P apresentou um aumento dos resultados atingindo 180,6 alcançando pela primeira vez, índices similares aos do município. Já a escola R, que em 2015 havia tido o melhor resultado das escolas dessa regional, em 2016 obteve 175,9 de nota, índices inferiores a escola P que no ano de 2015 havia sido considerada uma das piores escolas. O crescente desempenho da escola P, atendendo nomeadamente aos resultados escolares alcançados em 2016, faz dela um caso singular entre as escolas da regional V.

Não sendo possível determinar todas as variáveis que interferem na performance das escolas, é contudo viável analisarmos os modos de liderança os seus diretores, tanto mais que como se sabe a liderança interfere indiretamente nos mesmos (Leithwood et al., 2006) com o intuito de aí descortinar processos espoliadores de melhoria e desenvolvimento.

Em relação às dimensões valorizadas pelos diretores escolares, observa-se que ambos se preocupam com as aprendizagens dos alunos e veem a escola como formadora da comunidade. As escolas são similares, estão localizadas em bairros pobres, onde há muita violência e há poucas soluções que podem ser tomadas pelos gestores escolares para modificar esse cenário, existindo um baixo envolvimento das famílias nas atividades escolares. De facto, os pais não se veem como peça fundamental para o funcionamento da democracia escolar e não se percebem como coadjuvantes na educação dos filhos, depositando a responsabilidade total na figura do diretor e no corpo docente, o que é revelador de falta de consciência participativa.

Não obstante estas dificuldades, as narrativas dos Diretores diferem no modo como se referem a estes constrangimentos. A Diretora da Escola P, apresentando as estratégias para contornar os problemas; o diretor da Escola R aduzindo o contexto desfavorecido onde se localiza a escola como constrangimento à sua ação. Se atentarmos à estratégia adotada pela escola P, esta consiste na promoção de uma escuta ativa entre os membros da equipa de trabalho da diretora e a comunidade, numa lógica de horizontalidade para, a partir daí, ganhar a confiança desse público e traçar estratégias o mais possível adequadas a cada problema identificado. No caso dos alunos,

o relacionamento que consegue estabelecer com a comunidade, fruto de visitas constantes às suas residências, permitiu que a escola pudesse agregar valor à importância dos estudos na vida destes estudantes. Sempre que uma visita era realizada, além de melhor compreenderem os reais motivos para o alto absentismo dos alunos e os baixos resultados escolares, os atores escolares aproveitavam a ida à comunidade para promover uma consciencialização dos pais dos alunos. Quanto à relação com os atores escolares, a direção desenvolveu um trabalho de transformação dos valores pessoais da equipa de trabalho, de modo a que eles se sentissem inteiramente responsáveis pelos resultados escolares, fato que foi observado nas entrevistas.

De acordo com as atividades desempenhadas pela gestora da escola P, percebe-se que se trata de uma líder carismática que procura, acima de tudo, liderar pelo exemplo. De acordo com Owens citado em Almeida (2012), os líderes com essas características possuem um grande atrativo pessoal, conhecimento técnico e profissional, devido a isso os subordinados naturalmente passam a admirá-lo e respeitá-lo. Segundo essa autora, a eficácia de um grupo ou de uma organização dependem da interação entre personalidade do líder e da relação estabelecida com seus liderados. (Almeida, 2012). Trata-se de uma gestora relacional e que privilegia o desempenho de papéis interpessoais (Mintzberg, 1990), pois estabelece relações muito próximas dos alunos, dos seus problemas e evidencia um envolvimento com as próprias famílias, não se fechando no interior do gabinete e da Escola. Enquanto ‘líder organizacional’, esta Diretora chama a si a responsabilidade do trabalho de todos os funcionários da escola que dirige, motivando-os.

No caso do diretor da Escola R, este dá prioridade, no seu quotidiano, sobretudo às questões administrativas. Ao descrever a sua rotina escolar, o diretor da escola R demonstrou ser um gestor do tipo “gabinete”, mais centrado em atividades burocráticas e administrativas e menos em atividades de relação. Esta liderança é replicada pela equipa de docentes, os quais descrevem rotinas de trabalho mais administrativas do que relacionais. Este gestor assume, dentro da escola, essencialmente a função de administrador, estando muito centrado no seu funcionamento (Diniz, 2002). De facto, na escola R, a gestão tem uma natureza mais administrativa, sendo que as estratégias de envolvimento das famílias estão relacionadas com a resposta às solicitações de melhorias na estrutura da escola, sugerida por mães e pais de alunos, além da

disponibilização dos espaços da escola para realização de outras atividades promovidas pela comunidade, como palestras, eventos e outros. É um envolvimento que assenta na resposta da escola às solicitações de natureza material ou física e não tanto de gestão das relações e de sensibilização da importância da educação e da Escola e da sua importância na vida dos estudantes.

Em contraste, se atentarmos ao problema do baixo envolvimento dos pais e alunos nas atividades da escola, no caso da escola P, devido às características de liderança relacional da sua gestora, são desenvolvidas ações de aproximação e aumento do relacionamento com a comunidade para incrementar a participação das famílias no dia-a-dia da escola. Essa prática também é compartilhada com a equipa pedagógica. Aliás, a questão dos resultados escolares, constituindo uma grande preocupação de ambos os diretores recolhe também modos distintos de intervenção: no caso da escola P, numa estratégia proativa e antecipatória, de através do envolvimento nas famílias promover o valor da escola e instaurar uma cultura de adesão às atividades escolares. No caso do Diretor da Escola R, mais reativa, de resposta através de estratégias de consciencialização dos professores, para que possam adotar melhores práticas de ensino com foco no aumento dos índices escolares.

Deste modo, os dados permitem evidenciar, no caso do Diretor R um ‘homem de dossiês’ no sentido dado por Grellier citado em (2002), enquanto a Diretora P configura uma gestora de ‘relações ou redes’ (idem), cuja ação assenta numa forte dinâmica de envolvimento da escola com o exterior.

Em relação ao instrumentos gestão estratégica das escolas – a Proposta Pedagógica (PP) – através dos quais operacionalizam as metas a que se propõem (Barroso & Carvalho, 2009), assim orientado todas as atividades da escola, ambos os diretores dizem segui-la. Todavia, os dados permitem perceber que a construção da PP teve origem em metodologias dissemelhantes, numa e noutra escola. Na Escola P a gestora segue as propostas estabelecidas na PP, a qual monitoriza, sofrendo, por isso, os ajustes necessários, ao longo do ano, para garantir os melhores resultados. Como se viu, esta gestora tem uma clara preocupação em partilhar a sua visão com a comunidade, revelando uma liderança dispersa, em que todos são auscultados, já que a própria se coloca numa atitude ‘de igual para igual’, apostando no comprometimento de todos em torno da PP. Este *modus faciendi* contrasta muito com a da escola R, cuja proposta

pedagógica recolhe uma baixa adesão da comunidade educativa, existindo divergências no modo como foi elaborada, o que gera resistência por parte da equipa. Se atentarmos à natureza nuclear deste instrumento de gestão estratégica da escola, o qual condensa a política pedagógica da organização e orienta o trabalho dos docentes, este alheamento/oposição à PP constitui um forte impedimento que a Escola possa prosseguir uma visão congregadora do seu trabalho pedagógico, sendo suscetível de causar constrangimentos vários à sua efetividade.

Tal questão não estará separada, acreditamos, do facto de o Diretor da escola R, embora definindo-se um ‘descentralizador’, envolver-se essencialmente nas questões burocráticas e administrativas, deixando as atividades pedagógicas nas mãos de outros membros da equipa. Esta delegação, podendo significar partilha de competências, poderá, ainda assim, ser causadora de algum desequilíbrio na orientação pedagógica da escola correndo-se o risco, como parece suceder, de não ter a comunidade implicada no projeto, por ausência de liderança efetiva.

A liderança pedagógica da escola cabe primordialmente ao diretor, que tem a responsabilidade de desenvolver os instrumentos estratégicos de gestão (Luck, 2014). É desejável que a liderança pedagógica se dê a partir da ação do Diretor e na sua dependência direta, motivando os professores para a prosseguir (Bolívar, 2009). Ademais, compete ao diretor pensar que processos organizacionais melhor permitem apoiar o desenvolvimento profissional dos seus professores a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem (Costa, 2014).

Pelo exposto torna-se evidente estarmos na presença de líderes díspares. A Diretora da escola P, uma líder democrática (Lippit & White, 1952, 1960), demonstra elevadas competências relacionais, adotando um estilo de liderança participativa, em que, assumindo com clareza a sua posição de líder, fá-lo envolvendo os membros da equipa e da escola e comprometendo-os através da partilha de responsabilidades de implementação e resultados. O Diretor da Escola R assenta a sua ação no domínio administrativo, revelando um baixo envolvimento e intervenção na atividade pedagógica e relacional, para além de delegar todas as decisões pedagógicas na equipa docente. Configura uma liderança liberal (Lippit & White, 1952, 1960) ou *laissez faire*. Trata-se de um líder não participante que confere à equipa de professores total liberdade nas decisões grupais ou individuais, interferindo o minimamente.

Sendo certo, como vimos no quadro teórico, que não existe ‘one best way’ no modo como se gere uma organização educativa, e que cada estilo apresenta vantagens e

desvantagens (Caixeiro, 2014), os estudos sobre liderança situacional permitiram compreender a importância de se ter em conta o contexto em que a organização está inserida, de modo a adaptar a liderança em função de fatores internos e externos que alteram a forma de atuação do líder (idem).

As pesquisas realizadas demonstraram no caso da liderança da escola P, além da adoção de práticas democráticas, essa gestora exerce o papel de liderança transformadora, onde de acordo com Bolívar (2009) o líder não se limita a uma gestão burocrática, ele passa a ser um agente de mudança e promove um envolvimento de toda a organização para uma missão que seja comum ao grupo. Esse autor defende ainda que a direção escolar não se deve limitar à dimensão administrativa ou à organização dos recursos humanos. O seu papel é acima de tudo promover a melhoria do ensino através de adoção de uma liderança transformadora onde todos os envolvidos se sentem responsabilizados pelos resultados alcançados. (Bolívar, 2009).

Em síntese, a partir dos dados recolhidos é possível caracterizar o diretor da Escola R como evidenciando uma conceção burocrática, estatal e administrativa (Barroso, 2005) do cargo que exerce, mais focado em superintender a aplicação das normas. É um diretor vigilante que deixa noutros a responsabilidade pedagógica. No caso da diretora da Escola P, pelo modo como privilegia o papel de intermediação entre a escola que dirige e a comunidade onde está inserida, estabelecendo como prioritário no seu desempenho as relações entre a sociedade e a escola, manifesta um entendimento político-social (Barroso, 2005) do cargo que detém.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2009) A direção das escolas públicas em Portugal: Dinâmicas do contexto e lógicas de acção dos gestores escolares. In: G. Barzanò, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2009) Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação* (v.1, n. 2, pp. 150-169, mai./ago.). Rio de Janeiro.
- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, M.C. (2012): *Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma Relação Possível?* (Dissertação de mestrado), instituto superior de educação e ciências: Lisboa.
- Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W., & Senge, P. (2007) In: Praise of The Leader. *Harvard Business Review*, pp. 92-100, fev. Recuperado de: <<http://www.hsm.com.br/artigos/4-competencias-basicas-da-lideranca-distribuida>>
- A/D. Perspectiva da gestão escolar e o papel do diretor. (s/d)
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M. (2009) La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In: J. Gairín (coord.), *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica* (pp. 125-137). S.I: Redage.
- Benevides, V. (2010) *Os Estilos de Liderança e as Principais Táticas de Influência Utilizadas pelos Líderes Brasileiros*. (Dissertação de mestrado), Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro.
- Boente, A., & Braga, G. (2004) *Metodologia científica contemporânea: para universitários e pesquisadores*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Bolívar, A. (2006) A Liderança Educacional da Direção Escolar em Espanha: entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.o 6, (p. 77-94): Lisboa.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional*. (Tese de doutorado), Universidade de Évora: Évora.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005) *Pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2011) *Métodos de pesquisa em administração*. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 7 ed., Porto Alegre: Bookman.
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015) A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAAE* (v. 31, n. 1, jan./abr.) RBPAAE: Goiânia.

- Costa, E. (2014) Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola, in Conselho nacional de Educação, *Estado da Educação 2014* (254-261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Creswell, J. W. (2010) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e quantitativo*. (3^a. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. C. (2006) A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. In: *Anais. 29^a Reunião Anual da Anped, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos*. Caxambu: Anped.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Tradução de Silvia Regina Netz. (2^a. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dinis, L. (2002) O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar. *Revista Fórum Português de Administração Educacional* (vol.2). Lisboa
- Flick, U. (2008) *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (3^a. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009) *Métodos de pesquisa*. (Curso de Graduação Tecnológica) Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (1994) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4^a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Hair ,Jr., Black, W.C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L (2005) *Análise Multivariada*. (5^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Recuperado em: <www.ibge.gov.br>.
- IPCE. Recuperado em: <www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/pdf/Mapa_Regionais_Fortaleza.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.
- Luck, H. (2012) *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes.
- May, T. (2004) *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. (3^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- MEC. Recuperado em: <<http://portal.mec.gov.br>>
- Mintzberg, H. (1990) The Manager's Job: Folklore and Fact, *Harvard Business Review. Management Classics*. Recuperado em: <<https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>>

- Oliveira, D., Vieira, L., & Augusto, M. (2014) Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas críticas*, vol. 20, nº 43, p. 529 – 548, set. – dez. 2014. Recuperado em: <www.redalyc.org/articulo>
- Oliveira, D. (2015) Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação Social, Campinas* (v. 36, nº 132, p. 625 – 646, jul. – set.). Recuperado em <www.cedes.unicamp.br>
- Preal & Fundação Lemann (2009) Saindo da inércia? – Boletim de educação no Brasil < Recuperado em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/boletim_preal_final_marco2010.pdf>
- Richardson, R. J. (1985) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roesch, S. A. (2006) *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso*. (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F., & LUCIO, P.(2006) *Metodologia de pesquisa*. (3ª ed.), São Paulo: McGraw-Hill.
- Sander, B. A (2007) Pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *RBPAE* (v.. 23, n.3, p. 421-447, set./dez).
- Santos, M e Castells, M. (2016) *As Secretarias Regionais de Fortaleza e a Descentralização da Administração Municipal*. Recuperado em:< www.pordentrodoseubairro.com.br>
- Silva, S., & Lima, J. (2011) Liderança da Escola e Aprendizagem dos Alunos: Um Estudo de Caso Numa Escola Secundária. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*: Coimbra, (vol. 45, pp. 111-142).
- SME – Secretária Municipal de Educação (2015): *Plano Municipal de Educação de Fortaleza*. Fortaleza.
- SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará. Recuperado em: < <http://www.spaece.caedufjf.net>>
- Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

