

RELACIONAMENTO DO GESTOR COM O CORPO DOCENTE: O OLHAR DO DIRETOR

Maria Luiza Canedo

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
luiza.canedo@uol.com.br

Naira da Costa Muylaert Lima

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
nairinha6@hotmail.com

Priscila Matos Resinentti

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
priscila.resinentti@gmail.com

Resumo: Este artigo visa discutir as relações que gestores do ensino público estabelecem com agentes escolares, notadamente com o corpo docente. Com base nas respostas à Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/ UFJF) traçamos o perfil dos diretores e refletimos sobre até que ponto a parceria legal corresponde ao ideal vigente e ao comportamento efetivado na escola. Utilizando métodos estatísticos para análise dos dados gerados pelo *survey* chegamos a resultados que apontam para a valorização e empenho dos diretores na construção de relações que se expressam em confiança, respeito, liberdade de expressão e apoio à direção.

Palavras-chave: gestão escolar; relações com professores; perfil dos diretores.

INTRODUÇÃO

A escola republicana inaugurou no Brasil um novo modelo escolar que reunia e organizava os alunos em classes seriadas de acordo com o nível de conhecimento. Para cada 40 alunos era atribuído um professor, funcionários cuidavam do funcionamento da escola, inspetores fiscalizavam a escola e o diretor encarregava-se de fazer a interlocução com o governo e, ao mesmo tempo, determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas da unidade escolar.

Entre as funções daqueles primeiros diretores e as atribuições dos atuais gestores escolares muitas mudanças ocorreram para atender às demandas de acesso, permanência e qualidade de ensino em uma escola cada vez mais permeável à pluralidade tanto de origens sociais quanto de expressões culturais dos alunos.

A bandeira da gestão democrática, defendida no bojo do processo de redemocratização iniciado na década de 1980, trouxe a necessidade de incorporar novas práticas ao campo da educação. No sentido de promover a participação coletiva dos agentes educacionais, a escola ampliou os espaços de debate e ação, buscando uma maior aproximação de todos aqueles que integram a comunidade interna da escola sejam eles professores, funcionários ou alunos. Também as famílias e a vizinhança passaram a ser chamadas a uma maior participação no processo de escolarização dos filhos. As relações entre os diferentes agentes educacionais passaram a

ser estudadas com mais profundidade enquanto contribuição intencional e sistemática para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A apreciação da gestão escolar, que nasceu como um desdobramento dos estudos desenvolvidos no campo da administração de empresas e foi vista inicialmente como uma questão de menor importância dentro da escola, ganhou relevância à medida que o espaço escolar foi se tornando mais complexo. Segundo Barroso (2005: 113), “*a escola como organização adquiriu um interesse teórico próprio (pela sua densidade social) desenvolvendo-se uma sociologia das organizações educativas*”. Entre os anos 1980 e 1990 o estudo da escola enquanto organização social ganhou novo impulso com o reconhecimento da importância do papel desempenhado pelo estabelecimento de ensino na melhoria do sistema educativo. Buscando compreender porque algumas, e não todas as escolas conseguem fazer com que os alunos aprendam, as pesquisas sobre escolas eficazes ganharam importância no campo educacional.

Embora ainda não se possa falar em consenso sobre a definição de escola eficaz, ampliaram-se esforços para identificar e medir a eficácia alcançada por cada escola, enfocando-se explicitamente os resultados dos alunos. Pam Sammons (2008) chama a atenção para a definição de eficácia elaborada por Mortimore, explicando que uma escola eficaz é aquela onde os alunos progredem mais do que se espera. Nesse sentido, a escola eficaz acrescenta valor aos resultados esperados de seus alunos, trazendo o conceito de valor agregado para os estudos sobre eficácia escolar.

Partindo da suposição que a escola faz a diferença, muitos estudos comprovaram que apesar das habilidades cognitivas e do *background* dos alunos serem fatores que influenciam seu desempenho escolar, alunos oriundos de um mesmo contexto social podem obter resultados diferentes quando frequentam diferentes escolas.

Sammons (2008) identifica alguns fatores-chave que estão presentes nas escolas eficazes e chama a atenção para o fato de que eles não devem ser considerados isoladamente, mas precisam estar interligados. A autora sintetiza uma lista com 11 características que aparecem com maior ênfase nas escolas eficazes. São elas: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola, organização orientada a aprendizagem. Entre estas destaca a liderança escolar como fator-chave, ressaltando que todos os demais fatores trazem implicações que se refletem na liderança, indicando que, se a escola faz diferença, também a liderança exercida pelo diretor pode fazer diferença nos resultados alcançados pelos alunos.

A partir desses resultados, as políticas educacionais passaram, então, a enfatizar a necessidade de uma ação mais descentralizada e autônoma das escolas, que pudesse atentar para as peculiaridades da comunidade atendida por cada unidade de ensino. Mafra (2003: 113) ressalta que o funcionamento organizacional de cada escola define a diferença fundamental entre elas e destaca o conceito de *ethos* escolar enquanto “*conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola*”. Forquim (1993) vê a escola como um espaço dotado

de características singulares onde ocorrem rituais, formas de comunicação e representações simbólicas com um modo próprio de gestão de regulação.

Na medida em que o papel do gestor ganha maior visibilidade observa-se uma maior quantidade de estudos sobre os desafios da gestão escolar que apontam, entre outras questões para a importância de estabelecer relações no espaço escolar, com vistas à construção da coesão necessária à realização de um trabalho conjunto, fundado no princípio de gestão democrática e voltado para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Olivier Cousin (1998) aponta um conjunto de indicadores para estudar as escolas, entre os quais destaca as “políticas de gestão” que se desdobram em aspectos que abrangem: estrutura interna de funcionamento da escola, fluxos decisórios e relações com professores, funcionários, alunos e famílias.

São as relações entre os diretores e a comunidade escolar que focalizamos no presente trabalho a partir dos resultados da Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional, realizada em 2009, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A investigação do CAEd foi direcionada aos diretores de escolas em seis unidades federativas: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará e Pernambuco, das redes municipais e estaduais, realizada a partir de um questionário composto por 128 questões fechadas, com identificação do respondente.

Com base neste *survey* procuramos identificar o perfil dos diretores. Investigamos como estes percebem as relações internas, notadamente com o corpo docente a partir de aspectos como confiança, respeito, liberdade de expressão e apoio às decisões do diretor. Pretendemos desenvolver aqui uma reflexão sobre até que ponto a parceria decretada na legislação corresponde ao ideal vigente nas representações dos diretores e de que forma tais representações podem se efetivar em comportamentos vivenciados no interior da escola.

PERFIL DOS DIRETORES

O grupo formado por 2.477 diretores que responderam ao questionário do CAEd está distribuído por seis unidades federativas, duas redes de escolas públicas – municipal e estadual – e dois segmentos de ensino – fundamental e médio.

Utilizando seis variáveis para traçar o perfil dos diretores, identificamos uma considerável homogeneidade no grupo. Verificamos, inicialmente, que 81,7% dos respondentes são mulheres. Reafirmam-se assim as expectativas em relação ao campo de trabalho da educação no qual permanece a predominante presença feminina, tributária das primeiras profissões exercidas pelas mulheres como desdobramento das tarefas domésticas que incluíam os cuidados com a prole, entre os quais se destacava a responsabilidade pela educação dos filhos.

No que se refere à faixa etária, encontramos 83,1% de diretores com 40 anos ou mais caracterizando um grupo já com certo nível de maturidade e indicando, possivelmente, o reconhecimento do valor da experiência de vida para o exercício da função de diretor de escola.

É interessante observar que a participação das mulheres em cargos de gestão tem se ampliado no mercado de trabalho em geral. No mundo corporativo, entretanto 40% das executivas têm menos de 30 anos e 28% estão na faixa de 30 a 40 anos¹ o que parece apontar para a menor valorização da experiência nas novas gerações de mulheres.

Quanto à escolaridade, a quase totalidade do grupo (98,1%) indicou que possui o nível superior completo revelando o valor que atribuem e o investimento que fazem na própria escolarização. Chama a atenção o fato de 20% dos diretores ter afirmado que realizaram sua formação universitária fora da área da educação (pedagogia ou licenciatura) o que nos leva a formular a hipótese, a ser futuramente investigada, da opção tardia pela educação como campo de trabalho por parte destes diretores.

Observamos a seguir o tempo de experiência docente conforme declarado pelos diretores, constatando que 90,2% do grupo lecionaram durante seis anos ou mais antes de se tornar diretor. Cabe ressaltar que a vivência em sala de aula pode ser um indicador positivo para a construção de uma boa relação com os professores, contribuindo para ampliar as possibilidades de uma melhor compreensão das dificuldades e possibilidades do trabalho docente.

Em relação à forma como ocorreu o acesso ao cargo de diretor, verificamos que na maioria dos casos, o provimento do cargo se deu com base em um processo democrático, mais especificamente, por meio de alguma forma de eleição. De acordo com as respostas que aparecem abaixo detalhadas na Tabela 1 verificamos que 45,1% do grupo vivenciaram um processo eleitoral (seja por colegiado ou pela comunidade escolar); 29,9% dos diretores passaram somente por exame de seleção e apenas 25,1% foram indicados para o cargo.

Tabela 1: Forma de acesso ao cargo de diretor

	N	%	% Acumulado
Eleição por colegiado escolar	120	4.9	4.9
Eleição pela comunidade escolar	587	24.0	28.9
Exame de seleção e eleição	397	16.2	45.1
Exame de seleção	732	29.9	74.9
Indicação de técnicos	614	25.1	100
Total	2450	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Vale destacar que a indicação foi historicamente a primeira forma de acesso ao cargo. A eleição para diretor, entretanto, surgiu a bastante tempo, antes mesmo da Constituição Federal de 1988, sendo reconhecida por Mendonça (2001) como o melhor mecanismo de provimento do cargo.

“A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de

¹ Pesquisa realizada com 354 executivas brasileiras, publicada na revista Valor – Liderança, ano 1, n 1, dez 2010.

aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, abrangendo, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase.” (Mendonça, 2001: 89)

O mesmo autor, entretanto, identifica limitações que estão presentes nos processos eleitorais afirmando que:

“Os problemas e limitações deste processo [eletivo], apontados em vários estudos, abrangem fatores como excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismos e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.” (Mendonça, 2001: 90)

Buscando minimizar a ocorrência dos problemas detectados, legislações complementares dos diferentes entes federados introduziram nos processos eleitorais, mecanismos reguladores tais como *“a exigência de apresentação de planos de gestão que são debatidos em assembleias de eleitores e o controle das campanhas eleitorais com a adoção de penalidades que chegam à impugnação da candidatura em casos mais graves.”* (Mendonça, 2001: 90).

Dentre as formas de eleição apresentadas, pode-se perceber que a eleição por colegiado escolar foi a opção que obteve menos indicações. A colegialidade foi uma prática que surgiu antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e foi incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. O colegiado pode ser entendido como uma forma de limitar o poder do diretor e como expressão de gestão democrática. No entanto, ele também apresenta limitações:

“Apesar de os colegiados serem constituídos por representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas. A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos. Essa situação está longe de configurar-se tranqüila nas unidades escolares, revelando, muitas vezes, a dominação que ainda exercem os docentes sobre os demais segmentos.” (Mendonça, 2001:91).

Analisamos, finalmente, o tempo de exercício da direção na escola onde os respondentes atuavam por ocasião do *survey*, verificando, conforme a Tabela 2, que: 64,7% do grupo têm pouco tempo de trabalho (até 5 anos) na direção da escola, indicando uma significativa renovação dos ocupantes deste cargo.

Observando a distribuição dos diretores por unidade federativa, apresentada na Tabela 3, constatamos que a situação se mantém de forma similar em todas elas. Independentemente do tamanho da amostra analisada em cada estado investigado e das diferenças nas condições de permanência no cargo, definidas por cada unidade federativa, a maior parte dos diretores respondentes do *survey* se posicionou na faixa que vai até 5 anos de trabalho na escola. A partir

dos 10 anos de trabalho na escola, o número de diretores em cada faixa vai decrescendo significativamente, chegando a percentuais inferiores a 5% do grupo nas últimas duas faixas, em todos os estados, a exceção do Rio de Janeiro onde 12,5% dos diretores afirmaram estar a 16 anos ou mais na escola.

Tabela 3: Tempo na direção nesta escola por unidade federativa

Tempo na Direção	Unidade Federativa											
	São Paulo		Rio de Janeiro		Minas Gerais		Rio Grande do Sul		Pernambuco		Ceará	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 5	674	67.3	118	43.2	364	70.3	138	63.6	108	52.2	175	79.2
De 6 a 10	241	24.1	67	24.5	121	23.4	63	29.0	78	37.7	35	15.8
De 11 a 15	48	4.8	54	19.8	29	5.6	12	5.5	14	6.8	10	4.5
De 16 a 20	28	2.8	22	8.1	3	0.6	4	1.8	5	2.4	1	0.5
Mais de 20	11	1.1	12	4.4	1	0.2	0	0.0	2	1.0	0	0.0
Total	1002		273		518		217		207		221	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Uma vez caracterizado o grupo de diretores passamos a analisar como estes percebem o desafio de construir boas relações de trabalho com os demais agentes escolares.

RELAÇÕES ENTRE DIRETORES E PROFESSORES

Focalizando a comunidade escolar interna, analisamos o grau de dificuldade percebido pelos diretores para relacionar-se com alunos, funcionários e professores com base em uma escala de quatro níveis (pouco, razoável, bastante e extremamente difícil). Constatamos a forte indicação de “pouca dificuldade” tanto no que se refere aos funcionários (89,5%), quanto no que toca aos alunos e professores (88,9% para ambos) não havendo diferenças significativas entre as redes nem entre as unidades federativas. Identificamos aqui uma possibilidade da perspectiva democrática, que apoiada no bom relacionamento pode buscar envolver de forma positiva todos os integrantes da esfera escolar. Lima (1993) ressalta a importância da atuação do diretor no sentido de promover a inclusão dos agentes, afirmando que:

“mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais.” (Lima, 1993: 120)

Em que pese certa dose de “boa vontade” por parte dos diretores nas respostas relativas ao relacionamento, uma vez que o *survey* foi aplicado por uma instituição encarregada de realizar avaliações externas do sistema educacional, as afirmações dos diretores apontam para a facilidade de relacionamento com a comunidade escolar. Este resultado pode indicar a importância que os diretores atribuem às relações internas na escola e a intenção de construção de uma “parceria” com os demais agentes educacionais. Corrobora-se assim a perspectiva de Luck (2000) sobre o exercício da liderança na escola contemporânea.

“As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias.” (Luck et al., 2000: 34)

A partir desta visão mais geral da gestão democrática, tomamos a relação com o corpo docente como objeto para a realização de uma investigação mais profunda. Para isso, analisamos nove perguntas do questionário aplicado aos diretores, buscando indicações para embasar nossa reflexão sobre a visão do grupo de respondentes. Verificamos de que forma se expressa a confiança do diretor nos professores, o respeito ao diretor, a liberdade de expressão de idéias nos professores e o apoio que os docentes prestam à direção.

Considerando que confiança e respeito são bases para a construção de boas relações, analisamos inicialmente o grau de confiança que o diretor deposita no quadro docente a partir de três questões onde a confiança é abordada tanto de forma geral quanto desdobrada em dois aspectos: compromisso no trabalho e capacitação para o exercício da função.

Com base em uma escala de quatro possibilidades que permite avaliar diferentes graus de confiança, os dados apresentados nas Tabelas 4, 5 e 6 revelam que a maioria dos diretores acredita “parcialmente” nos professores indicando que a confiança está presente nas relações embora não de forma absoluta.

Tabela 4: Confiância nos professores desta escola

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1062	48.6	48.6
Concordo Parcialmente	1088	49.8	98.4
Discordo Parcialmente	29	1.3	99.8
Discordo Totalmente	5	0.2	100
Total	2184	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Enquanto o compromisso dos professores com o trabalho que realizam é reconhecido como marca que caracteriza a maioria ou quase todos os docentes (84,6%), a capacitação para o exercício profissional parece suscitar algumas dúvidas uma vez que somente 46,4% do grupo de diretores afirmam que confia “totalmente” na formação dos professores.

Tabela 5: Compromisso dos professores com o trabalho

	N	%	% Acumulado
Nenhum	3	0.1	0.1
Uns poucos	333	15.2	15.4
A maioria	1328	60.7	76.1
Quase todos	524	23.9	100
Total	2188	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tabela 6: Confiança na formação dos professores

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1013	46.3	46.4
Concordo Parcialmente	1081	49.5	95.9
Discordo Parcialmente	79	3.6	99.5
Discordo Totalmente	11	0.5	100
Total	2184	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

No que se refere ao respeito, conforme explicitado na Tabela 7, constatamos que 84% dos diretores afirmam sentir-se “muito respeitado” pelos professores levando-nos a formular a hipótese de que o respeito se constrói apoiado no reconhecimento da legitimidade da liderança do diretor.

Tabela 7: Grau de respeito dos professores pelo diretor

	N	%	% Acumulado
Nada respeitado	1	0	0
Pouco respeitado	7	0.3	0.4
Razoavelmente respeitado	342	15.6	16
Muito respeitado	1840	84	100
Total	2190		

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Confiança e respeito podem ser considerados como pilares que sustentam maiores possibilidades de um diálogo aberto que se configura tanto na livre expressão de idéias quanto na escuta do outro. Investigamos a questão da liberdade para manifestação de opiniões e sentimentos a partir de dois ângulos diferentes: o pessoal e o profissional. De acordo com as Tabelas 8 e 9, averiguamos que praticamente a totalidade do grupo (98,8%) afirma que os professores se sentem tranquilos para discutir com eles seus sentimentos, preocupações e frustrações. Quanto ao aspecto profissional, 85,3% dos diretores afirmam que “a maioria ou quase todos” os professores expressam suas opiniões mesmo quando sabem estar em desacordo com a posição do diretor, corroborando a suposição de uma relação de confiança entre docentes e gestor e dando pistas da existência de uma gestão democrática.

Para Souza (2009: 125), a ação política na escola se dá de forma mais democrática quando “o contrato firmado entre as pessoas que compõem a instituição considera que o diálogo é pré-condição para a operação...”.

Por outro lado o autor destaca que “se os indivíduos que compõem a instituição não pautam suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nas ações coletivas”.

O survey que aqui analisamos revela diretores com uma auto-imagem onde a abertura para o diálogo com os professores está presente e aponta para as práticas de gestão democrática.

Tabela 8: Abertura para que os professores discutam sentimentos, preocupações e frustrações.

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1604	73.4	73.4
Concordo Parcialmente	552	25.3	98.7
Discordo Parcialmente	27	1.2	100
Discordo Totalmente	1	0	100
Total	2184	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tabela 9: Professores que expressam suas opiniões, mesmo que estas sejam diferentes do(a) diretor(a).

	N	%	% Acumulado
Nenhum	1	0	0
Uns poucos	322	14.7	14.7
A maioria	1165	53.2	67.9
Quase todos	702	32.1	100
Total	2190	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Em relação ao apoio que o diretor diz receber dos professores, a análise foi realizada com base em três questões que abordam o trabalho do diretor de modo geral e mais especificamente em relação ao papel que ele desempenha no cumprimento das regras escolares e na implantação de novas idéias.

Barroso (2005: 171) ressalta a importância da existência de regras para o bom funcionamento da escola afirmando que “*processos formais e informais garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento*”. O autor destaca ainda a importância do papel do diretor, explicitando que cabe a gestão escolar tanto a aplicação das regras exteriores, definidas pelas autoridades encarregadas de operar políticas públicas, como também a produção de regras internas que atendam as peculiaridades e interesses da unidade escolar. Cabe ressaltar que a atuação do diretor se dá, geralmente, dentro do âmbito de seu nível de competência.

O resultado da nossa investigação, conforme aparece nas Tabelas 10, 11 e 12 que se seguem, aponta que praticamente a totalidade dos professores apóia o trabalho do diretor tanto no que se refere ao cumprimento das regras vigentes quanto à implantação de novas idéias indicando uma construção de coesão interna nas escolas pesquisadas.

Tabela 10: Nível de concordância dos diretores com a afirmação: A maioria dos professores apóia meu trabalho

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1624	74.4	74.4
Concordo Parcialmente	544	24.9	99.3
Discordo Parcialmente	14	0.6	99.9
Discordo Totalmente	2	0.1	100
Total	2184	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tabela 11: Nível de concordância dos diretor com a afirmação: Os professores me apóiam no cumprimento das regras da escola.

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1185	54.1	54.1
Concordo Parcialmente	959	43.8	97.9
Discordo Parcialmente	38	1.7	99.7
Discordo Totalmente	7	0.3	100
Total	2189	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tabela 12: Nível de concordância dos diretores com a afirmação: Eu me sinto apoiado pelo corpo docente para tentar novas idéias

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	1284	58.8	58.8
Concordo Parcialmente	860	39.4	98.2
Discordo Parcialmente	40	1.8	100
Total	2184	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tendo em vista que nossa análise foi baseada unicamente nas respostas fornecidas pelos diretores, consideramos que seria relevante identificar em que condições foram construídas tais respostas. Para isto, verificamos as respostas fornecidas pelo grupo sobre a utilização de instrumentos de avaliação e sobre a disponibilidade do tempo necessário para se dedicarem a esta tarefa como indicadores do investimento do diretor na construção da relação gestor-docente e consequentemente da consistência dos dados levantados.

Conforme as Tabelas 13 e 14, cerca de 80% dos diretores acreditam ter tempo suficiente para avaliar os docentes e realizam esta avaliação por meio de instrumentos. Afirmam inclusive que utilizam as avaliações para melhorar o desempenho dos professores, indicando que, em alguma medida, possuem envolvimento e dedicação à construção do bom relacionamento com os professores.

Tabela 13: Nível de concordância dos diretores com a afirmação: Eu tenho um tempo adequado para avaliação docente.

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	785	36	36
Concordo Parcialmente	972	44.5	80.5
Discordo Parcialmente	323	14.8	95.3
Discordo Totalmente	102	4.7	100
Total	2182	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Tabela 14: Nível de concordância dos diretores com a afirmação: Eu utilizo instrumentos de avaliação docente para melhorar o desempenho dos professores.

	N	%	% Acumulado
Concordo Totalmente	936	42.9	42.9
Concordo Parcialmente	861	39.5	82.4
Discordo Parcialmente	227	10.4	92.8
Discordo Totalmente	157	7.2	100
Total	2181	100	

Fonte: CAED/UFJF, 2009

Os resultados da presente análise indicam que os diretores compartilham uma visão bastante harmoniosa das relações que se estabelecem entre eles e os docentes. Os diretores confiam nos professores e se sentem respeitados por eles, os diretores consideram que há abertura para a livre expressão de idéias na escola sugerindo a existência de um ambiente propício ao diálogo; os professores por sua vez apóiam o trabalho dos diretores formando um grupo de ação coeso.

De acordo com Pereira (1967) é preciso, entretanto distinguir as representações, das normas legais e dos comportamentos efetivados no cotidiano escolar. Deste modo, é necessário mergulhar profundamente no universo escolar para conhecer a fundo a sua estrutura e funcionamento, já que há três dimensões para análise: i) o ideal legal, que são as normas do regimento; ii) o ideal vigente, que são as representações dos grupos que atuam no espaço escolar e iii) o comportamento real observado.

A partir das respostas ao *survey* analisado, podemos inferir que os diretores tendem a apresentar representações sobre a relação com o corpo docente que vão ao sentido de uma gestão democrática no que tange ao relacionamento com os professores, estando em acordo com o ideal legal uma vez que, como afirma Souza (2009: 124), “a gestão escolar, pelas determinações legais, deve ser pautada pelo princípio e pelo método democrático”. Podemos também considerar que a caracterização dos diretores sobre o relacionamento “pouco difícil” com os docentes corrobora o ideal vigente de respeito aos princípios de participação democrática. Para fortalecer esta conclusão seria necessária a realização de outro *survey* junto aos professores

das mesmas unidades federativas, redes de ensino e escolas. Restaria ainda analisar o comportamento efetivo e para tal seria necessário observar o âmbito das práticas que acontecem no cotidiano escolar, uma vez que a cultura organizacional não só preenche lacunas deixadas pelas normas, mas também ressignifica as normas para formar práticas. A coerência encontrada nas respostas aos diferentes aspectos nos quais se desdobram as relações com os professores levamos a ter como hipótese que nas escolas investigadas possa existir uma prática democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a análise que nos propusemos a realizar, nos deparamos com alguns “achados” que confirmam resultados de pesquisas anteriores e outros que nos surpreendem ampliando nossas perspectivas de olhar para a relação que se desenvolve entre diretores e professores. Defrontamo-nos também com novas questões que abrem caminho para futuras investigações, no movimento contínuo de construção do conhecimento.

A amplitude e a riqueza do banco de dados construído pelo CAEd fornece material para diferentes recortes de análise que poderão oferecer uma contribuição significativa para o ampliação do conhecimento sobre as lideranças escolares e conseqüentemente para o processo de construção da qualidade na escola pública. Juntamo-nos à Gatti (2004) quando esta destaca que a pesquisa quantitativa é um tipo de estudo muito relevante na discussão das políticas públicas, que merece ser ampliado no Brasil.

“Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos. (...) O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados.” (Gatti, 2004: 13-14)

Nesse mesmo artigo, Gatti (2004) defende que os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, chama a atenção para a combinação deste tipo de dados com outros oriundos de metodologias qualitativas, que pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos.

As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Os dados analisados nos permitiram traçar um perfil dos atuais diretores de escola como um grupo formado em sua maior parte por profissionais do sexo feminino, na faixa etária de 40 anos

ou mais, com nível superior completo e experiência docente. A maior parte dos diretores chegou à posição que ocupam através de processo eleitoral, associado em alguns casos à seleção baseada em conhecimentos. Não são muitos os que hoje ocupam o cargo de diretor somente por indicação.

De acordo com Teixeira, *“o fortalecimento da idéia de que processos combinados de escolha de diretores associados a um processo de formação em nível mais elevado que a graduação pode em muito colaborar para seu bom desempenho como lideranças escolares.”* (Teixeira, 2009: 12). Nesse sentido, muitos diretores têm buscado ampliar sua capacitação profissional, através de cursos que permitam ultrapassar os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação. A escola contemporânea traz novas exigências aos diretores, requerendo o domínio de habilidades e competências para responder a diversidade de questões que hoje permeiam o espaço escolar. Isso significa que *“conhecimentos sobre a legislação educacional e alguns elementos de direito administrativo são base para que ele contribua efetivamente para a implementação de políticas educacionais.”* (Teixeira, 2009: 12).

A formação em nível superior já alcançada pela quase totalidade do grupo pode não ser suficiente para enfrentar o desafio da gestão escolar.

“O gestor não precisa ser especialista no ensino de cada uma das disciplinas ministradas pela escola. No entanto, precisa ser capaz de liderar uma discussão curricular que consiga eleger objetivos comuns para o ensino. Conteúdos cognitivos, valorativos e atitudinais que perpassem o trabalho de todos os professores de sua escola com suas respectivas disciplinas. É preciso oferecer a ele, via formação, o adequado entendimento da política curricular com a política cultural.” (Teixeira, 2009: 13)

Os dados também indicam que os diretores parecem conhecer e partilhar da visão de gestão democrática no que se refere ao envolvimento dos agentes educacionais, acreditando na possibilidade de construção de um bom relacionamento com os docentes que se expressa de forma bastante clara nas questões que versam sobre confiança, respeito, diálogo e apoio.

Neste, como em qualquer questionário, encontramos limites tanto na formulação das questões que o compõem quanto na aplicação e na forma como é percebida a instituição que o elabora e aplica. Ao solicitar a identificação do respondente é possível que o diretor se sinta menos à vontade para a exposição de aspectos negativos do próprio trabalho à uma instituição que se encarrega também da avaliação escolar. De qualquer modo, as possíveis limitações presentes na base do CAEd não impedem a realização de um valioso trabalho que amplia nossa percepção sobre as representações dos diretores. Vale ressaltar que a visão positiva dos diretores sobre as relações que se estabelecem no interior da escola nos remete a uma intencionalidade de gestão democrática, porém não garante que as práticas correspondentes estejam sendo efetivadas no cotidiano escolar.

Para ampliar a análise sobre este tema seria preciso ouvir também os professores, com a aplicação de questionários a eles dirigidos para que pudéssemos dialogar com os resultados, desenvolvendo uma interlocução entre as representações dos diretores e dos docentes e verificando o quanto diretores e docentes partilham os mesmos valores.

A observação de campo em uma amostra de escolas representativa do universo pesquisado poderia também contribuir para a verificação de como se dá na prática esse relacionamento.

Como afirma Carvalho (2006), a cultura escolar manifesta-se em diferentes níveis e sabemos que nenhum modelo de pesquisa dá conta de abranger toda a realidade, mas nem por isto são menos válidas as análises que nos permitem conhecer mais de perto algumas das dimensões de nosso objeto de estudo.

“A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis fundamentais: artefactos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos (...). Os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, os objectivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos e inclui as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da actividade humana e das relações humanas no contexto da organização. Este nível é, portanto, a fonte última de valores e acções.” (Schein, 1992 apud Carvalho, 2006: 2)

Sem deixar de respeitar o carácter relacional de nosso objeto de estudo acreditamos que o presente trabalho, que possibilita realizar uma análise das respostas fornecidas por um grande número de diretores nos permite ampliar a compreensão sobre os mesmos, contribuindo para melhor compreender singularidades das organizações educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- CARVALHO, R.G.G. *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. *Revista Ibero-americana de Educação*, p. 1-9, 2006.
- COUSIN, O. *L'Efficacité des Collèges: sociologie de l'effect établissement*. Paris: PUF, 1998.
- GATTI, B. A. *Estudos quantitativos em educação*. *Educação e Pesquisa*. [on-line], vol.30, n.1, pp. 11-30, 2004.
- FORQUIM, J.C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LIMA, E. C. A. S. *A escola e seu diretor: algumas reflexões*. In: *O papel do diretor e a escola de 1º grau*, pp. 117-124, Série Idéias, 12. São Paulo: FDE, 1993.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho de gestor escolar*. Rio de Janeiro, DP&A, 4ª edição, 2000.
- MAFRA, L. de A. *A sociologia dos estabelecimentos escolares*. In: Zago, N., CARVALHO, M. e VILELA, R.A.T. (org) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MENDONÇA, E.F. *Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público do Brasil*. *Educação e Sociedade*, v.22, n.7, p. 84-108, agosto 2001.
- SAMMONS, P. *As características-chave das escolas eficazes*. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira Editora, 1967
- SOUZA, A.R. de. *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*. *Educação em Revista*, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.
- TEIXEIRA, B.B. *Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo*. In: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>, 2009.