

# A LIDERANÇA DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM SITUACIONAL

## TEACHER'S LEADERSHIP: A SITUATIONAL APPROACH

Lafayette Correa de Oliveira Junior<sup>1</sup>

Fábio Luiz da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa que objetivou demonstrar a aplicabilidade do conceito de liderança situacional, buscando evidências de que sua utilização no contexto educacional possa facilitar as relações entre professores e alunos. Utilizou-se os conceitos de liderança situacional de Hersey e Blanchard (1986) e de gestão do comportamento e relacionamento de Bill Rogers (2008) que, associados a outros autores, permitiu analisar os dados obtidos na pesquisa. A pesquisa de campo configurou-se por meio da aplicação de questionário a 76 professores do ensino superior. Entre os resultados obtidos podemos destacar a posição da maioria dos professores pesquisados, para quem a liderança situacional pode ser um importante elemento para aperfeiçoar a gestão da sala de aula. Com os resultados obtidos pela pesquisa é possível indicar que será frutífero o uso do conceito de liderança situacional em outros estudos sobre o tema da gestão da sala de aula, em seus aspectos comportamentais e de relacionamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** liderança situacional, gestão da sala de aula, formação de professores.

**ABSTRACT:** This article describes the results of a survey which goal was to demonstrate the applicability of the concept of situational leadership, seeking evidence that its use in the educational context may facilitate the relationship between teachers and students. The concepts of situational leadership by Hersey and Blanchard (1986) and the management of behavior and relationships by Bill Rogers (2008) were applied so that, in association with other authors, allowed us to analyze the data obtained in the research. The field research was set through a questionnaire which was applied to 76 teachers in higher education. Among the results obtained we can highlight the positioning of the majority of surveyed teachers, for whom, the situational leadership can be an important element to

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino. Professor da Unopar. Londrina, PR, Brasil. lafayette.oliveira@unopar.br

<sup>2</sup> Doutor em História. Professor da Unopar. Londrina, PR, Brasil. fls.londrina@yahoo.com.br

improve classroom management. The results obtained from this survey enabled us to indicate what it will be fruitful to employ the concept of situational leadership in other studies upon the subject of classroom management in its behavioral and relationship aspects.

**KEYWORDS:** situational leadership, classroom management, teacher training.

## Introdução

Em 2010, uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirmava que a qualidade da liderança nas escolas é fundamental para que a sociedade possa cumprir os objetivos educacionais a que se propõe (OCDE, 2010). No mesmo sentido, Leithwood *et al* (2004) afirmam que o sucesso de qualquer reforma educacional depende da qualidade e do comprometimento da liderança local, isto é, da escola. Na literatura nacional, o conceito de liderança costuma estar associado ao de gestão escolar. É o caso da produção de Heloísa Lück (2008), em seu livro *Liderança em Gestão Escolar*, onde defende a relação direta entre a qualidade da liderança dos gestores e o ensino.

Nesse artigo, no entanto, a liderança é abordada no contexto da sala de aula. Está, portanto, estreitamente vinculada à ideia de gestão da sala de aula. A importância da gestão dos comportamentos em sala de aula para a qualidade do ensino é amplamente reconhecida. Soares (2004), em um artigo que aborda os fatores que impactam no desempenho cognitivo dos alunos, afirma que os professores devem praticar em seu cotidiano tanto a gestão da matéria quanto a gestão da sala de aula. Em relação à primeira, Soares (2004) acredita que exista um consenso maior quanto às maneiras de os professores a realizarem. Por outro lado, a gestão da sala de aula é complexa, pois envolve aspectos do comportamento de alunos e professores muito mais difíceis de serem observados.

Bill Rogers (2008), em seu livro *Gestão de Relacionamento e Comportamento em Sala de Aula*, aponta diversas situações cotidianas nas quais o comportamento do professor foi decisivo para o sucesso ou insucesso de uma aula. Mesmo alertando que o comportamento do professor e o comportamento do aluno têm efeito recíproco, Rogers (2008) deixa claro ao longo da obra a responsabilidade do professor, pois o profissional da educação deve promover relações saudáveis e úteis em sala de aula. Tarefa que exige um conhecimento que constitui a própria identidade do professor, a gestão da sala de aula.

Tradicionalmente, a prática docente, no que se refere às rotinas e métodos de ensino, se encarregou de fornecer ao professor as condições de ambientação na escola e desempenho em sala de aula. Em geral, a aprendizagem da gestão da sala de aula ocorre através do método de tentativa e erro. Pretendendo demonstrar a possibilidade da aplicação do conceito de liderança situacional em sala de aula - buscando evidências de que sua utilização possa facilitar as relações entre professores e alunos -, busca-se nesse artigo indicar a importância do desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que fundamentam a capacidade de liderança do professor. O professor deve aprender a lidar com as diferentes contingências e situações que a sala de aula impõe, pois há que se considerar os fatores comportamentais impostos nas relações, frutos das múltiplas identidades presentes neste ambiente, inclusive a do próprio professor. Em seguida, pretendemos defender que o estilo de liderança situacional, objeto de pesquisa realizada com um grupo de professores, sendo uma técnica, pode ser desenvolvida pelo professor e pode exercer influência nas relações com o aluno no contexto da sala de aula.

Comportar-se como líder situacional deve fazer parte de uma nova postura a ser assumida pelo professor frente à realidade do mundo complexo e tecnologicamente integrado pelas redes. Além de transmitir informações, o professor deve ser um facilitador que organiza e influencia seus alunos e, para isso, assim como ocorre em todas as profissões, deve buscar o aperfeiçoamento de suas habilidades em busca de comportamentos mais adequados e eficientes em sala de aula.

## **A liderança e a educação**

Compreender a liderança do professor se faz importante no contexto contemporâneo. No passado, a autoridade do professor era praticamente incontestável, pois fazia parte de uma sociedade patriarcal onde os papéis sociais eram bem definidos. A crítica a esse modelo tradicional foi consequência das mudanças sociais e culturais das últimas décadas e têm criado situações inéditas em diversos espaços, inclusive nas salas de aula. Arendt (2014) percebeu com clareza essa questão quando afirmou que a crise na educação é, acima de tudo, uma crise de autoridade. Para essa autora, a desvalorização da tradição e, conseqüentemente, da autoridade no mundo contemporâneo chegou às dimensões pré-políticas da sociedade, isto é, a família e a escola. Aliás, a ideia que temos de escola e, conseqüentemente, de sala de aula, é tão forte em nossa mente que mal lembramos de que a educação é um fenômeno histórico.

Em outras palavras, nem sempre os indivíduos ensinaram e aprenderam da forma como fazemos hoje.

Como nosso objetivo aqui não é construir uma completa narrativa da história da educação, basta-nos alguns exemplos que possam demonstrar a importância de os professores estarem atentos às mudanças sociais que impactam em sala de aula. No período medieval, por exemplo, foi a Igreja Católica que manteve o controle de grande parte do que e de como se ensinava (GAUTHIER; TARDIF, 2014). No período final do medievo, quando as transformações nas forças produtivas estavam levando a Europa rumo ao capitalismo, o surgimento das corporações de ofício engendrou um novo tipo de educação. Nas corporações de ofício, mesmo que de forma rudimentar, havia claramente um processo de educação voltado para a prática, pois havia demanda e o nascente mercado exigia mão de obra qualificada para o exercício das atividades realizadas no interior das oficinas. Um exemplo dessas transformações é fornecido por Baschet (2006) quando afirma que “os inícios do trabalho assalariado – mesmo se este ainda não parece em nada com o assalariamento do século XIX – tornam necessária uma medida dos horários mais ou menos precisa” (p. 311), o que significa que o tempo sagrado começava a ser substituído pelo tempo profano, prenúncio da modernidade que se avizinhava. Processo que equivalia a um novo tipo de educação. Assim, percebemos dois objetivos diferentes. Enquanto o ensino controlado pela Igreja direcionava-se muito mais para a especulação teórica, os mestres artesãos voltavam-se aos saberes práticos. Mesmo assim, ambas as formas de educação baseavam-se em rigorosa hierarquia.

Sinais de mudança apareceram com mais nitidez com o início da modernidade. Com o fim do período feudal, e o advento da era moderna, surge o sistema capitalista e a escola ganha um novo espaço no desenvolvimento da sociedade. A educação passa a se preocupar com um indivíduo mais ativo e produtivo na sociedade; em outras palavras, mudam-se os fins da educação. Nesse sentido, a educação passa a ter um caráter civilizador e a escola ganhou a função de preparar o indivíduo para uma sociedade hierarquizada de forma diferente. Em outras palavras, as transformações econômicas e sociais do início da modernidade “[...] renovam a mentalidade, criam um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão)” (CAMBI, 1999, p. 372).

Foi a partir deste momento que a escola passou a ter os primeiros indícios de uma estrutura como a que existe nos dias atuais, com a organização do tempo escolar, exigência de espaço físico próprio e adequado, construído para este fim. Para Cambi (1999), no que se refere à organização escolar, “[...]”

cria-se um verdadeiro e próprio sistema escolar dividido em vários graus (ou níveis) e em diversas ordens (para os graus superiores), coordenado pela administração pública [...]” (p. 494). A criação dessas estruturas foi, aos poucos, integrando um sistema que, como previa o Iluminismo, deveria ser tutelado pelo Estado e que é defendido pelas elites políticas e intelectuais. Em conformidade com os novos pressupostos da educação moral e científica, o ensino deveria ser apartado do ensino religioso e dogmático. É “[...] uma imagem nova da pedagogia: laica, científica, racional, orientada, sobretudo para fins sociais e civis, afastada do dogmatismo cristão [...]” (CAMBI, 1999, p.327).

São evidentes e significativas as transformações ocorridas nesta época, que foram as bases para o modelo de educação atual. A autoridade do professor continuou vinculada aos aspectos tradicionais, mas ganhou um acréscimo com a valorização do saber científico. Podemos perceber isso na obra de Comenius (1887 [1685]) que, no século XVII, descreveu uma sala de aula de modo muito semelhante àquelas existentes hoje. Durante o século XIX – época da consolidação da sociedade industrial - e início do século XX, a expansão das redes escolares em muitos países foi transformando e construindo uma visão do que é uma escola e das reações que deveriam ocorrer em sala de aula. À medida em que a democratização do acesso à educação formal avançava e os desejos de igualdade ganhavam corpo, as relações de poder dentro da escola passaram por transformações profundas. Isto ocorreu em todo o espaço escolar, mas foi mais dramático dentro das salas de aula, por isso Arendt (2014) aponta para uma crise na educação.

No que se refere à sala de aula, podemos considerar que esse ambiente é, por si só, contingencial. Diversos são os fatores, muitos próprios da dinâmica escolar, que levam ao conflito entre professores e alunos em sala de aula. Muitos desses conflitos têm origem no ocaso da tradição, fenômeno que impacta na autoridade do professor, pois o trabalho o seu trabalho “[...] exige respeito pelo passado e compromisso com o futuro, em um mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente (CARVALHO, 2015, p. 978). É, pois, uma crise de liderança. Saber lidar com esta realidade é a essência do conhecimento e da habilidade necessárias para traduzirem a prática docente nos resultados esperados. Entender esta dinâmica fará com que os papéis de professores e alunos, se bem definidos, possam ser desempenhados de maneira satisfatória. Por isso, os questionamentos de Schön (1995), sobre quais os conhecimentos são necessários para que o professor possa desempenhar o seu trabalho eficazmente, são bastante pertinentes. Defendemos que a liderança é uma característica fundamental da identidade do professor

e essencial para o sucesso de sua prática. Essa liderança deve estar apoiada na autoridade que, por sua vez, deve estar fundada na confiança e não na violência, na coerção ou tão somente na legalidade (CARVALHO, 2015). Portanto, ela deve ser conscientemente assumida pelos professores e exercida cotidianamente em suas salas de aula. Considerando, simultaneamente, que a sala de aula é, por natureza contingencial, acreditamos na aplicabilidade do conceito de liderança situacional e buscamos evidências de que sua utilização no contexto educacional possa facilitar as relações entre professores e alunos.

### **Liderança como constituinte da identidade do professor**

É comum usar a expressão *professor* para se referir a alguém quando está em posição de ensinar ou de passar algum tipo conhecimento ou instrução. Não se leva em conta outra coisa senão o fato de que há um indivíduo na posição de transmitir a outro, que está na condição de assimilar conhecimento. É assim quando vemos um jogador de futebol se referir ao seu técnico: *o professor fulano de tal nos instruiu...*, mesmo quando este técnico de futebol nem formação superior possui. Ensinar é um ato complexo e de múltiplas variáveis que agem sobre o fazer docente. Ser professor é mais do que transmitir um conhecimento qualquer. O professor é um elo que tem de receber e canalizar expectativas nem sempre possíveis de serem atingidas. As estruturas carecem de condições para estas demandas, que não são simples de equacionar, visto que, em uma sociedade baseada no consumo, tudo se processa em aceleração exponencial.

Nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar do impacto da 'tirania do momento', auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência, e do tempo dissipado numa série de 'novos começos' heterogêneos e aparentemente (embora de forma enganosa) desconectados. (BAUMAN, 2008, p. 124)

A questão é, em certa medida, estabelecer limites em uma época quando tudo acontece rapidamente. Neste contexto, a formação do professor corre o risco de rápida desatualização. Além disso, conseguir a atenção do aluno, que está a todo momento sendo *bombardeado* por informações, é bastante desafiador.

A vida de consumo não pode ser outra coisa senão uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de

esquecimento veloz. Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais. Há um ‘não deve’ para cada ‘deve’, e qual dos dois revela o verdadeiro objetivo do ritmo assombroso da renovação e da remoção, e qual deles é apenas uma medida auxiliar para garantir que o objetivo seja atingido é uma questão irremediavelmente discutível e cronicamente insolúvel. (BAUMAN, 2008, p. 124)

Na perspectiva de Bauman (2008), professor e aluno, como integrantes desta sociedade, carregam consigo expectativas e as transportam para o ambiente escolar, pois este é um componente social importante do seu meio de convivência e relacionamentos. Por isso, quando se fala do professor, um dos aspectos de fundamental importância a ser considerado é a sua identidade.

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Fatores sociais e culturais são elementos que determinam aspectos da identidade. Mais intensamente no adolescente que, pela sua própria natureza, sofrem transformações fisiológicas que se processam inexoravelmente. Estas transformações ganham relevância dentro do contexto escolar, pois provocam relações ou múltiplas relações que afetam seu comportamento e que são necessárias para que haja o reconhecimento dos grupos com os quais se identificam e se diferenciam. O aluno, ao se ver influenciado pelos apelos do grupo, se expressa de acordo com as situações nas quais está envolvido, adota papéis sociais diversos de acordo com os significados de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade e idade, e adota, muitas vezes, comportamentos contraditórios em relação ao grupo na qual está inserido.

Como as identidades são construídas a partir da relação com o outro, temos na sala de aula um lugar de relações múltiplas entre atores sociais que lutam por suas próprias identidades. Há o aluno, em geral um jovem em busca de sua identidade particular e sua colocação no mundo e há o professor, debatendo-se na busca de uma identidade profissional e social que lhe garanta a possibilidade de um trabalho eficaz e pessoalmente gratificante. Para Silva, Battini e Kfoury (2015), a construção de uma identidade positiva do professor somente é possível se o fundamento de sua atividade, o ensino, foi efetivado

em uma relação humana entre professor e aluno. A garantia da identidade do professor, em uma sociedade fluida como a atual, passa necessariamente pela sua autonomia intelectual que, entre outros fatores, depende de sua capacidade de liderar, ou seja, de sua autoridade.

### **Liderança situacional e a educação**

O estudo da liderança é comum nas pesquisas relacionadas à administração de empresas. No entanto, considerando que as relações humanas permeiam todos os setores da vida, podemos afirmar que a habilidade de liderança é importante em muitos outros espaços além dos escritórios e fábricas. Influenciar as pessoas no sentido de conquistá-las para agir em direção a um objetivo requer habilidades nem sempre são apresentadas como necessárias no rol de habilidades e competências esperadas do professor. Ora, considerando que habilidades “[...] podem ser desenvolvidas a partir de aptidões. Portanto, a liderança não é um atributo inato, mas uma qualidade que qualquer pessoa pode desenvolver, desde que tenha motivação” (MAXIMIANO, 2000, p. 339).

Partindo desta ideia, de que a liderança pode ser aprendida, podemos inferir que as habilidades e competências a ela vinculadas deveriam fazer parte dos processos de formação dos professores, seja na formação inicial, seja na continuada. Neste sentido, admitimos que a questão da liderança é, em si mesma, controversa já que o tema reporta a vários estudos e aspectos inerentes às características da personalidade do indivíduo e às condições sociais. Mais controversa ainda quando a liderança é abordada no campo da educação, apesar de Scheerens (2005) ter afirmado que existem evidências de que a liderança exerça influência sobre o desempenho dos alunos. É preciso, portanto, esclarecer a que nos referimos quando tratamos do tema da liderança no contexto educacional.

Sobre as várias teorias sobre os estilos de liderança, nos diz Chiavenato que a teoria mais conhecida “[...] explica a liderança por meio de estilos de comportamento sem se preocupar com características pessoais de personalidade do líder refere-se a três estilos de liderança: autocrática, liberal e democrática” (2000, p. 91-92). Na liderança autocrática, as decisões estão centralizadas no líder, que as impõe ao grupo. No segundo caso, o líder liberal delega totalmente o poder de decisão ao grupo, eximindo-se de qualquer controle. Por fim, a liderança democrática pressupõe que o líder conduza e oriente os membros do grupo à participação. Tal categorização, no entanto, não se revela capaz de traduzir a complexidade dos fenômenos relacionados à liderança.



Surgiram, então, aquelas teorias que passaram a considerar o ambiente social no qual atuam os líderes. Também é Chiavenato (2000) que nos esclarece, “as teorias situacionais são mais atrativas ao administrador, pois aumentam as opções e possibilidades de mudar a situação para adequá-las a um modelo de liderança ou então mudar o modelo de liderança para adequá-lo à situação” (p. 92). Assim, na liderança situacional não importa considerar o estilo de liderança do líder como se fosse algo a ele inerente e imutável. Pelo contrário, deve-se considerar a sua capacidade de interpretar e agir em relação à situação. Como nos diz Maximiano (2000), “para ser eficaz, o estilo tem que ajustar-se à situação – é a essência das teorias da liderança situacional” (p. 339).

Desta forma, neste contexto de contingências, implica em caracterizar e definir dois papéis, o do *líder* e o dos *liderados*. Isto equivale às expectativas que o sistema educacional tem a respeito da escola. De um lado o professor, que quer ensinar e ver que o conteúdo foi assimilado pelos alunos e, de outro, esse aluno, que deveria querer receber o conteúdo, mas que nem sempre está disposto a aceitar as regras inerentes ao espaço escolar. Neste caso, o aluno tenta evitar a tarefa que lhe cabe ou, ao executá-la, o faz procurando dispendir o menor esforço possível, utilizando-se, às vezes, de recursos e meios contrários àqueles orientados e definidos pelo professor. É preciso, portanto, estar atento à diversidade de comportamento dos alunos. Em busca de uma orientação que possa colaborar com os professores na gestão da sala de aula, onde a diversidade está presente, é que se buscou o conceito de Liderança Situacional.

A Liderança Situacional sustenta que, para os liderados imaturos, é apropriada uma direção firme (comportamento tarefa), se quisermos que eles se tornem produtivos. Analogamente, sugere que um aumento de maturidade da parte de pessoas ainda um tanto imaturas deve ser recompensado por maior reforço positivo e apoio sócio emocional (comportamento de relacionamento). (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 193)

O ambiente da sala de aula pode torna-se hostil se não houver controle, que é prerrogativa do professor. Estabelecer limites e pontuar claramente onde começam e terminam as responsabilidades são fatores que determinam o convívio equilibrado e saudável. A partir destas prerrogativas cabe ao professor influenciar o aluno e envolvê-lo para que participe das atividades propostas. Por isso,

[...] trata-se hoje, sobretudo, de conquistar o respeito dos alunos em todos os domínios envolvidos no trabalho docente, ou seja:

no domínio intelectual (demonstrando capacidade de reflexão, de análise da realidade, de ir além do senso comum); no domínio ético (demonstrando ter princípios, sabendo estabelecer parâmetros, revelando senso de justiça e de firmeza de caráter, bem como compromisso com o bem comum); no domínio profissional (sendo competente, apresentando domínio do conteúdo e da metodologia de trabalho, demonstrando interesse e ânimo, preparando as aulas) e, finalmente, no domínio das relações humanas (percebendo e respeitando o outro como pessoa). (CASTRO; CARVALHO, 2012, p. 91)

Este envolvimento do aluno nas atividades cotidianas de sala de aula pode ser estimulado ou desestimulado pelo comportamento do professor, pois como afirma Gauthier *et al* (2013), os professores devem instruir e também educar. Por isso o conceito de liderança situacional é importante. Hersey e Blanchard (1986) consideram três fatores como fundamentais para uma liderança eficaz: a supervisão, o apoio e a maturidade dos liderados. A supervisão diz respeito à quantidade de orientação oferecida pelo líder, em nosso caso, o professor. O apoio refere-se aos aspectos sócio afetivos da relação entre líder e liderados. O último fator, a maturidade dos liderados, constitui-se no preparo dos liderados para o atingimento dos objetivos do grupo; este fator não era considerado nas primeiras considerações teóricas sobre o tema. O estilo de liderança, então, dependerá do nível de supervisão, apoio e delegação que devem ser aplicados a determinado grupo, dependendo da maturidade dos liderados. Hersey e Blanchard (1986) estabeleceram quatro tipos de comportamento dos líderes adequados a diferentes perfis de liderados, que aqui passaremos a chamar de alunos, numa apropriação dos conceitos de Hersey e Blanchard (1986) pelo campo da educação; no mesmo sentido, chamaremos de professor ao líder.

No primeiro caso, os alunos não possuem capacidade para desempenhar a tarefa e nem vontade de fazê-lo. Eles sentem-se inseguros diante da necessidade de fazer algo. Para um grupo assim, cabe ao professor um comportamento bastante diretivo, determinando aquilo que deve ser feito, através de supervisão e orientação claras. Um pouco diferente são aqueles grupos que não têm capacidade de realizar a tarefa exigida, mas têm muita disposição para fazê-lo. A segurança para assumir as responsabilidades pelas ações faz com o comportamento do professor tenha de ser diferente do primeiro caso. Ele deverá orientar a tarefa apoiando os alunos na conquista de sua maturidade. Um terceiro caso ocorre quando o professor encontra um grupo cujos componentes têm capacidade, mas não estão dispostos a executar a tarefa. Neste

caso, o professor deverá compartilhar a tomada de decisões, facilitando as tarefas. No quarto e último caso, temos aqueles grupos que têm capacidade e também disposição para a tarefa. O professor deverá delegar, pois os membros do grupo trabalham sozinhos, com pouca necessidade de supervisão.

As variáveis determinantes que o professor terá de conhecer para lidar dentro do contexto da liderança situacional são: 1 - O comportamento voltado para o *Relacionamento*; 2 - O comportamento voltado para a *Tarefa*; 3 - *Maturidade* dos Liderados. Com base nestas variáveis, Hersey e Blanchard (1986) explicam a relação que há entre o comportamento tarefa, o comportamento de relacionamento e os estilos de liderança adequados a serem adotados à medida que os liderados (em nosso caso os alunos) passam da imaturidade para a maturidade. Para esses autores, são quatro os estilos de liderança que podem ser adotados pelo professor: Determinar; Persuadir; Compartilhar e Delegar, que, por sua vez, estão diretamente relacionados à intensidade ou à ênfase no comportamento que o professor deve adotar: ora *Tarefa*, ora *Relacionamento*.

O *Comportamento Tarefa* é definido por Hersey e Blanchard (1986) como sendo “[...] a medida com que o líder dirige as pessoas, dizendo-lhes o que fazer, quando fazê-lo e como fazê-lo. Significa estabelecer-lhes objetivos e definir os seus papéis” (p. 189). E, quanto ao *Comportamento Relacionamento* é “[...] a medida com que um líder se empenha em comunicar-se bilateralmente com as pessoas, dando-lhes apoio, encorajamento e *carícias psicológicas*. Significa ouvir ativamente as pessoas e apoiar-lhes os esforços” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 189) [grifo no original]. A *Maturidade* é uma questão de graduação, que pode ser: Baixa; Baixo a Moderado; Moderado a Alto e Alto. Como colocam Hersey e Blanchard (1986), “o estilo de liderança apropriado a cada um dos quatro níveis de maturidade inclui a dosagem certa de comportamento de tarefa (direção) e comportamento do relacionamento (apoio)” (p. 189).

Desta forma, ao associar estes elementos e suas variáveis, vamos encontrar, nos estilos de lideranças identificados em cada combinação possível, estilos que podem ser adotados pelo professor, uma relação com o nível ou grau de maturidade dos alunos, bem como os principais elementos que determinam estes cenários possíveis. Assim, o estilo Determinar é indicado para alunos de baixa maturidade, ou seja: “pessoas que não têm nem capacidade nem vontade [...] de assumir a responsabilidade de fazer algo, não são competentes nem seguras de si”, e que: “em muitos casos, sua falta de disposição é consequência da *insegurança* em relação à tarefa exigida”, implicando, assim,

“[...] um comportamento de tarefa alta e relacionamento baixo” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190) [grifo no original].

O estilo Persuadir é indicado para alunos entre baixa e moderada maturidade, ou seja: “as pessoas que não têm capacidade, mas sentem disposição [...] para assumir responsabilidades, têm, confiança em si, mas ainda não possuem as habilidades necessárias” (HERSEY, BLANCHARD, 1986, p. 190). Por isso esse estilo exige um comportamento mais diretivo por parte do professor, que deve reforçar a disposição para as tarefas que os alunos apresentam.

No estilo “Compartilhar”, a maturidade está entre moderada e alta: “as pessoas deste nível de maturidade têm capacidade, mas não estão dispostas a fazer o que o líder quer. Sua falta de disposição muitas vezes é consequência da falta de confiança em si mesmas ou insegurança” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190). Por isso, ainda segundo estes autores, por ser uma questão ligada à motivação, o professor deve preocupar-se em “abrir a porta” (comunicação bilateral e escuta ativa). Por ser um estilo participativo, de apoio e não diretivo, professor e aluno devem participar juntos da tomada de decisão. Assim; “esse estilo envolve comportamento de relacionamento alto e tarefa baixa”. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190).

O estilo “Delegar” está relacionado a um nível de maturidade alta.

As pessoas deste nível de maturidade têm capacidade e disposição para assumir responsabilidades. Um estilo discreto de “delegação”, que dê pouca direção e pouco apoio, apresenta a maior probabilidade de ser eficaz com indivíduos desse nível de maturidade. Esse estilo envolve um comportamento de relacionamento baixo e tarefa baixa. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 191).

Nesse caso, o professor pode orientar a realização das atividades que levem à aprendizagem delegando muito mais aos alunos.

Ao trazer esses conceitos e definições, fica evidenciada a base de aplicação do estilo de liderança situacional. Tratando-se das relações de sala de aula entre professor e aluno, o que se pode concluir é que será relevante o professor considerar em que nível de maturidade o aluno e/ou a sala de aula se encontra, pois a sua postura enquanto líder deverá ser determinada por esta variável.

Montero (1996), analisando os estudos sobre a eficácia docente, traçou um caminho muito semelhante aos estudos sobre a liderança. Segundo esta autora, os primeiros estudos dirigidos à identificação dos fatores para a eficácia

dos professores consideravam tão somente as características do professor. Elencavam-se algumas como “magnetismo pessoal” e “prudência”. Tais estudos, no entanto, não conseguiram estabelecer vínculos entre estas características e o desempenho dos alunos. Posteriormente, segundo Montero (1996), os estudos centraram-se na análise dos métodos utilizados pelos professores em sala de aula. Também não foi possível observar relações inequívocas entre os métodos e o desempenho dos alunos. Montero (1996) afirma, diversamente dos modelos anteriores, que o professor eficaz é aquele que “[...] domina um conjunto de competências (atitudes, habilidades, conhecimentos que permitem realizar um ensino eficaz” (p. 228).

A mesma autora esclarece que estas competências estão relacionadas a duas estratégias distintas: de direção da aula (*classroom management*) e de instrução em sala (*classroom instruction*), semelhante ao que afirma Gauthier *et al* (2013) que define as duas dimensões da prática docente, a gestão de classe e a gestão da matéria. A direção ou gestão da sala de aula vincula-se à liderança situacional. Caberá, então, aos professores verificar como são seus alunos e agir de acordo com a combinação competência/maturidade proposta pela teoria da liderança situacional. É importante atentar para a expressão utilizada por Montero (1996) quando ela afirma que para ser um professor eficaz deve-se dominar certas competências, pois isto significa que elas podem ser aprendidas e desenvolvidas. Consideramos que entre essas habilidades necessárias, tanto para a instrução quanto para a educação, por parte do professor está a capacidade de liderar.

## A pesquisa

A pesquisa, cujos resultados parciais são aqui apresentados, foi realizada com um grupo de professores e teve como objetivos: verificar o nível de conhecimento e aplicabilidade do estilo de liderança situacional e buscar evidências sobre a possibilidade de que a liderança situacional seja um elemento facilitador nas relações de professores e alunos. Foi uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, operacionalizada por meio de um questionário aplicado a 133 professores, dos quais 76 retornaram. Eram docentes do ensino superior de uma instituição universitária do interior do estado do Paraná. Foi confeccionado um questionário para o levantamento de dados, pois de acordo com Gil (1999), ele proporciona atingir um grande número de pessoas, garante o anonimato das respostas, não expõe os pesquisados à influência das opiniões do pesquisador e, portanto, torna a pesquisa mais representativa.

Considerou-se que a quantidade de respondentes foi significativa. A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira, buscou-se levantar as características predominantes no comportamento do professor e que pudessem identificar os traços de liderança, ou seja, que permitissem ser classificados em Autocrático, Democrático ou Liberal. Na segunda parte, tratou-se especialmente da liderança situacional, com treze perguntas objetivas, com quatro alternativas cada. Cabe ressaltar que, para responder às questões constantes na pesquisa, foi oferecido aos professores informações que, de forma geral, possibilitaram o conhecimento dos principais conceitos da liderança situacional, proporcionando a eles o conhecimento a respeito desse estilo de liderança.

Foi perguntado quais são as principais implicações que podem dificultar uma eficaz aplicação do estilo de liderança situacional. As respostas obtidas foram: falta de entendimento do assunto (45,26%), maturidade dos liderados (45,26%), sua aplicação é muito complexa (5,26%) e outra (4,21%). Aberta a possibilidade de outras implicações, foram registradas as seguintes respostas: profissionais no início de carreira, falta de interesse, conceitos rígidos do líder. As razões citadas, e todas as outras, justificam o uso da liderança situacional, ou seja, o ambiente encontrado no grupo é que deve fazer o professor adaptar sua liderança. Neste aspecto, salienta-se as questões relacionadas à formação do professor que, baseada em conceitos e fundamentos pouco voltado para o efetivo cotidiano das relações inerentes a sala de aula, não preparam o professor para o seu ofício. Tardif chama a atenção para a formação do professor ao afirmar:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2012, p. 241).

Outra questão formulada foi: em sua opinião, para que se possa aplicar eficazmente o estilo de liderança situacional deve haver: preparação prévia dos envolvidos, líder e liderados (37,66%); uma atitude espontânea do líder, que, tomando conhecimento do assunto, pode aplicá-lo no seu dia a dia (41,56%); depende da cultura da instituição, que deve determinar a aplicação do estilo (16,88%) e outros fatores (3,90%). A aplicação da liderança situacional, como técnica, deve ser aprendida. Ressalta-se, por exemplo, a necessidade de se considerarem fatores determinantes na sua aplicação, tais como: a maturidade do aluno. Analisando os resultados, evidenciou-se que 37,66% dos

respondentes optaram pela alternativa “a” (Preparação prévia dos envolvidos – líder e liderados). Isso se coaduna com o entendimento de que, sendo uma técnica, a aplicação da liderança situacional depende de conhecer os seus conceitos e pressupostos. Entretanto, 41,56% optaram pela alternativa “b” (Uma atitude espontânea do líder, que, tomando conhecimento do assunto, pode aplicá-lo no seu dia a dia), evidenciando que uma parte expressiva do grupo não tem uma visão clara do pressuposto de que a liderança situacional deve ser aprendida. A liderança situacional não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio que poderá colaborar nas relações inerentes ao ambiente da sala de aula. A este respeito, Hersey e Blanchard reforçam que:

[...] ao tentar ajudar um indivíduo ou grupo a amadurecer, ou seja, fazer que assuma cada vez mais responsabilidades no desempenho de uma tarefa específica, o líder deve primeiro dizer e mostrar ao liderado o que fazer; em segundo lugar, delegar alguma responsabilidade (não excessiva, sob pena de insucesso); em terceiro lugar, recompensar logo que possível qualquer comportamento de progresso na direção desejada. Esse processo deve continuar à medida que o comportamento do indivíduo se aproximar das expectativas do líder. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 250).

Para saber a contribuição da liderança situacional na prática diária do professor, foi perguntado o que os respondentes pensavam sobre aquilo que poderia ser alcançado ao utilizar-se este estilo de liderança. Melhorar o relacionamento com os liderados foi a opção de 27,27%, facilitar a prática das atividades de rotina (29,09%), melhorar a eficácia dos resultados (42,73%) e outra (0,93%), com as seguintes opiniões assinaladas: desenvolvimento de novos líderes, ter a turma mais na mão, a liderança situacional permite o uso dos estilos autocráticos e liberal se o grupo assim o exigir e prever conflitos. Os resultados demonstram que há, no grupo, evidências de uma percepção de que o estilo de liderança situacional é um fator que pode contribuir na prática diária da sala de aula, como um elemento facilitador nas relações com os alunos. A opinião de que *a liderança situacional permite o uso dos estilos autocrático e liberal se o grupo assim o exigir*, demonstrou, inclusive, uma percepção da importância de um comportamento adaptativo do líder frente às situações em que possa estar envolvido, em detrimento da ideia de que o professor age exclusivamente segundo a sua característica predominante de liderança.

Observou-se uma preocupação quanto à melhora e à eficácia dos resultados. Isto está refletido nos 42,73% das respostas que apontam serem

estas as principais contribuições que poderiam ser alcançadas com a prática da liderança situacional. Estas evidências coadunam-se com os papéis e com a necessidade do professor de desenvolver habilidades que possam auxiliá-lo na condução do grupo, em busca de tomar decisões orientadas para os objetivos propostos. É assim que o professor deve, dentro de uma perspectiva de visão de futuro, comprometer-se com o desenvolvimento do aluno. Em Saviani, pode-se perceber esta necessidade, quando afirma:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p.19).

Hersey e Blanchard reforçam esta necessidade ao afirmar que:

Os líderes deveriam lembrar-se de que ninguém, nem eles próprios, aprende a fazer alguma coisa de uma só vez. Aprendemos um pouco de cada vez. Portanto, se um líder quer que alguém faça alguma coisa totalmente nova, deverá recompensar até o menor progresso que a pessoa faz na direção desejada. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 249).

É oportuno ressaltar que o amadurecimento dos indivíduos na realização de suas tarefas deve ser realizado gradativamente, caso contrário o líder poderá expor seu liderado ao insucesso e à frustração. Finalmente perguntou-se quanto a aplicabilidade a liderança situacional. Não houve nenhuma opinião para, somente por profissionais habilitados, como psicólogos, pois é uma técnica que deve ser desenvolvida nos bancos escolares; 2,60% opinaram que é aplicável em organizações, onde o fator liderança é determinante, como organizações militares; 1,30% opinou que por líderes somente de empresas e 96,10% opinou que por líderes, de qualquer tipo de organização ou atividade, quando haja necessidade de alcançar resultado por meio das pessoas. A liderança situacional é aplicável em vários contextos onde estão presentes as relações humanas e onde se pretendem alcançar objetivos e resultados por meio das pessoas. É assim que Hersey e Blanchard posicionam a liderança situacional nos vários tipos de contextos:



[...] a Liderança Situacional pode ser aplicada em qualquer tipo de contexto organizacional, quer se trate de uma organização empresarial, educacional, governamental ou militar e até mesmo na vida familiar. Os conceitos são válidos em qualquer situação em que alguém pretende influenciar o comportamento de outras pessoas. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 200).

A opinião de 96,10% dos entrevistados, pode indicar uma evidência de que o ambiente de ensino é um campo propício à aplicação da liderança situacional. As premissas de maturidade do aluno ou do grupo de alunos e o estilo de liderança a ser adotado pelo professor, relacionado a este nível de maturidade, são fatores determinantes para eficácia da liderança situacional.

### **Considerações finais**

Compreender o processo de formação do professor implica em entender vários aspectos e diferentes contextos, que vão desde questões históricas e estruturais de ensino, até a figura do próprio professor, com suas características de identidade pessoal e da profissão, cujos aspectos exercem influência no processo formativo do professor e em sua prática em sala de aula. Gauthier *et al* (2013) e Marzano, Pickering e Pollock (2008) afirmam que existe evidência suficiente para afirmar que o professor é um importante fator determinante para o desempenho de seus estudantes. No entanto, os desafios do mundo competitivo, a economia globalizada e os avanços tecnológicos são imperativos que trouxeram novas demandas, que exigem novas posturas e habilidades no trato com o aluno. Estar atualizado, mais do que uma necessidade, é uma questão inadiável, uma vez que fatores sociais agem no cotidiano escolar e na interação com aluno conectado com o mundo virtual.

A formação continuada pode oferecer uma alternativa aos problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano, pois, na medida em que ele tome consciência de que novos conhecimentos, competências e habilidades devem ser desenvolvidas e incorporadas ao seu cabedal formativo, ou nas palavras de Tardif (2012) aos seus saberes docentes. Nesse estudo, consideramos o professor um líder que, ciente de sua autoridade, deve conduzir seu grupo de alunos aos melhores resultados possíveis. Para que isso ocorra, o professor deverá incluir entre as competências a serem desenvolvidas, aquelas que lhe deem a capacidade de facilitar a integração do grupo, de influenciá-lo a aderir aos propósitos do trabalho, bem como estabelecer vínculos que garantam compromissos duradouros.

Além disso, ao desenvolver o estilo de liderança situacional, aquele que é capaz de lhe fornecer a capacidade de entender e agir conforme a necessidade demandada pela situação, ele irá contribuir no sentido de compreender o melhor comportamento a ser adotado frente às contingências: mais diretivo, quando o grupo de alunos for menos maduro e se for para cobrar as tarefas; mais democrático quando o grupo de alunos mostrar-se capaz de participar das decisões e mais liberal se for possível o grupo tomar suas próprias decisões. A virtude do conceito de liderança situacional está em evitar a opção *a priori* por determinado estilo. Adotando o princípio de que situações diferentes, em sala de aula, exigem ações diversas objetivando o ensino e a aprendizagem, abstém-se de categorizar um estilo como o único correto. É importante ressaltar, utilizando-se um raciocínio de Carvalho (2015), o objetivo final do professor, enquanto líder, é levar os alunos à autonomia intelectual.

A pesquisa evidenciou que o assunto não é de todo desconhecido pelo grupo de professores, apesar de reconhecerem a necessidade de um preparo maior para sua prática efetiva. Há casos em que alguns professores aplicam os conceitos da liderança situacional na sua rotina diária de trabalho, como ficou evidenciado na pesquisa. Portanto, presume-se que, neste grupo de professores, o referido estilo pode ser um elemento facilitador nas relações da sala de aula. Considerando que esse artigo procurou demonstrar que o professor, no exercício da liderança situacional, deve ter um comportamento que corresponda às reais necessidades dos alunos, então ele também deve ter um conhecimento maior e melhor sobre os alunos. No que se refere à aplicação eficaz de suas técnicas, se por um lado a pesquisa evidenciou não ser o assunto desconhecido por boa parte do grupo, as respostas não foram suficientes para afirmar que há um domínio pleno da técnica.

Assim, ao procurar compreender a variável liderança na ação docente, as reflexões propostas neste trabalho, bem como a pesquisa desenvolvida, procuraram contribuir no sentido de oferecer possibilidades e oportunidades para o professor aproximar seus objetivos de ensino ao efetivo resultado no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, novas pesquisas deverão ser realizadas no sentido de colocar à prova as evidências aqui apontadas.

## Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BASCHET, Jérôme. *A Civilização feudal: do ano mil à colonização da América*.

---

São Paulo: Globo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out./dez., 2015, p. 975-993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 07 jul. 2016.

CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria P. de. *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

COMENIUS, J. A. (1887) [1685] *The Orbis Sensualim Pictus*. New York: C.W. Bardeen Publisher, 1887 [1685]. New York/London: Routledge, 2011.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em Psicologia Social*. Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTIER, Clermont et al. *Por uma teoria pedagógica: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. *Psicologia para Administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU, 1986.

LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado*. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MONTERO, María Lourdes. Comportamento do professor e resultado da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. *Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OCDE. *Avaliações de políticas nacionais de educação: estado de Santa Catarina, Brasil*. Paris, OCDE, 2010.

ROGERS, Bill. *Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A (coord.) *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77 -92.

SCHEERENS, Jaap. *A Mensuração da liderança escolar*. Brasília: Inep, 2005.

SILVA, Fábio Luiz da; BATTINI, Okçana; KFOURI, Samira Fayez. A questão da identidade do professor. In: *Revista Travessias*, v.9, n. 1, 2015, p. 157-166. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11456>>. Acesso em 07 ago. 2016.

SOARES, José Francisco. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. de 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

**Data de recebimento: 23.01.2016**

**Data de aceite: 09.08.2016**