

# REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO

---

DESAFIOS DA GESTÃO:  
EXPECTATIVAS DE (IN)FORMAÇÃO

**Faculdade de Educação**

**Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**

**Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**

Avenida Eugênio do Nascimento s/n – Dom Orione - CEP: 36038-330 – Juiz de Fora – MG

Telefone: (32) 4009-9326

Site: [www.revistappgp.caedufjf.net](http://www.revistappgp.caedufjf.net)

E-mail: [revista@caed.ufjf.br](mailto:revista@caed.ufjf.br)

**Conselho Editorial**

Alexandre Chibebe Nicolella – USP

Beatriz de Basto Teixeira – UFJF

Bernadete A. Gatti – FCC

Clarilza Prado de Souza – USP

Fátima Cristina de M. Alves – PUC-RJ

Fernando M. Reimers – Harvard Graduate School of Education

Lina Kátia Mesquita de Oliveira – UFJF

Marcelo Baumann Burgos – PUC-RJ

Nigel Brooke – UFMG

Robert Evan Verhine – UFBA

Tufi Machado – UFJF

**Editor-chefe**

Eduardo Magrone

**Colaboradores**

Carla Silva Machado – CAEd/UFJF

Debora Bastos Monteiro de Carvalho – CAEd/UFJF

Juliana Alves Magaldi – CAEd/UFJF

Juliana Anacleto dos Santos – CAEd/UFJF

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira – CAEd/UFJF

Wallace Faustino Rodrigues – CAEd/UFJF

**Revisão**

Daniela Werneck Ladeira Réche

**Fotografia da capa**

Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora.

Ano: 2003

Heitor Magaldi

**Projeto Gráfico/Diagramação/Capa**

Hamilton Ferreira – CAEd/UFJF

**Web design**

Allysson Ferreira de Freitas

Keynner de Rechy

Mateus Vasconcelos Fiereck

Rodrigo Brandão

**Ficha Catalográfica:**

---

Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Gestão Pública / UFJF. - v. 1, n. 1 (jan./jun. 2011) - Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

Semestral

ISSN 0000-0000

1. Educação. 2. Gestão Educacional. 3. Educação – Avaliação.

---

CDU 371.26

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>04</b>
Eduardo Magrone	
<b>DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>13</b>
Marcelo Baumann Burgos Ana Carolina Canegal	
<b>A GESTÃO ESCOLAR E O IDEB DA ESCOLA</b>	<b>37</b>
Tufi Machado Soares Neimar da Silva Fernandes Mariana Calife Nóbrega Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo	
<b>LIDERANÇA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTOS DE COMUNIDADES DE PRÁTICA</b>	<b>58</b>
Pamela Mason	
<b>CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE</b>	<b>67</b>
Juliana Alves Magaldi Juliana Anacleto dos Santos Rafaela Reis Azevedo de Oliveira Wallace Faustino Rodrigues	
<b>DESAFIOS DA GESTÃO: EXPECTATIVAS DE (IN) FORMAÇÃO</b>	<b>79</b>
Juliana Alves Magaldi Juliana Anacleto dos Santos Rafaela Reis Azevedo de Oliveira Wallace Faustino Rodrigues	

## APRESENTAÇÃO

Eduardo Magrone

Lançar um novo periódico especializado em qualquer área do conhecimento é sempre uma empresa desafiadora. Dos tempos em que cada área tinha a sua modesta coleção de boas referências restam apenas a memória oral dos velhos professores. Como resultado colateral do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, a quantidade de publicações hoje disponíveis em cada área do saber universitário impõe a todos os membros de determinado campo de produção intelectual uma tarefa nada simples de seleção. Entre todas as áreas, a produção intelectual sobre a educação escolar em todos os níveis de ensino revelou-se um dos territórios mais férteis. No centro das atenções dos pesquisadores, encontra-se a realidade de uma nova instituição escolar, fruto de uma sucessão de políticas governamentais, voltadas para expansão da oferta de ensino no País. Efeito hoje visível, os níveis antigamente mais elitizados dos sistemas educacionais brasileiros aparecem com fronteiras bem mais permeáveis ao ingresso dos filhos de famílias historicamente situadas nas camadas mais modestas de nossa estratificação social. Isto mudou tudo. Porém, não parece ser este exatamente o caso de muitas publicações nacionais especializadas em educação.

Das pesquisas seminais, empreendidas por Anísio Teixeira, aos estudos contemporâneos sobre o “efeito-escola”, a pesquisa educacional brasileira foi atravessada por conflitos derivados das disputas internas nos programas de pós-graduação em torno da autoridade para definir a legitimidade dos saberes sobre a educação escolar. Com a ruptura institucional de 1964, o esforço anteriormente realizado, que contara com uma ampla gama de opções metodológicas, foi interrompido, e estudos de natureza quantitativa passaram a orientar a produção da área. Proliferaram, então, abordagens metodologicamente pobres que visavam medir a eficácia do emprego das novas tecnologias de ensino e da incipiente divisão técnica do trabalho que adentrava as unidades escolares. As primeiras fissuras no prestígio de tal abordagem coincidiram

com os primeiros movimentos de contestação à ordem autoritária. Tem-se, então, ainda no final da década de setenta, a importação das denominadas “teorias da reprodução”. Proposta sociologicamente densa, essas teorias fixavam a sua atenção analítica nos primeiros ruídos de desilusão com as políticas de ampliação das matrículas nas sociedades do Atlântico Norte. Refletindo uma alegada “crise cultural de valores”, que irá se materializar nas revoltas estudantis de maio de 1968, as teorias da reprodução iriam descortinar as conexões existentes entre o poder exercido no âmbito das instituições escolares e as categorias mais amplas de análise do poder exercido por certos grupos no interior da sociedade. Com isso, visava-se desconstruir a associação simplista entre educação escolar e progresso socioeconômico, que havia animado as reformas educacionais da América do Norte e da Europa Ocidental no pós-guerra.

Encontrando-se o Brasil, na época, com as matrículas no primeiro segmento do Ensino Fundamental em franco crescimento, impulsionadas pelo vigoroso processo de urbanização em curso, mas com um crescimento pífio ou nulo nos demais níveis do sistema de ensino, as teorias da reprodução não contaram com muito entusiasmo acadêmico ao sul do Equador. No entanto, essas teorias conseguiram nutrir alguns trabalhos de pesquisa sobre o fenômeno da “educação popular” que, por seu turno, contribuíram para ensejar um movimento social reativo à proposta das teorias da reprodução e que advogavam a escolarização associativa e/ou comunitária, pretensamente emancipada do controle dos aparelhos ideológicos estatais, como opção estratégica de escolarização das camadas populares.

É nos anos oitenta que a pesquisa educacional brasileira irá assistir à entrada em cena de uma matriz de interpretação marxista do fenômeno da educação escolar, inspirada nos escritos de Antonio Gramsci. Esta talvez tenha sido a referência mais imponente na história das lutas internas no campo educacional brasileiro de produção acadêmica. Em uma interpretação bastante otimista da abordagem do pensador italiano sobre a educação escolar nas sociedades industriais, entrevista-se, a partir de então, um guia para a ação no chão da escola, capaz de potencializar todas as lutas em curso pela transformação qualitativa das relações de subordinação do trabalho ao capital. Durante o período que imediatamente se seguiu à redemocratização do País, a pesquisa educacional será fortemente influenciada por uma interpretação da educação escolar que ressaltava a importância das relações estabelecidas entre o desenvolvimento do sistema de ensino e as contradições imanentes ao mundo do trabalho. A ideia aparentemente muito bem estabelecida de tomar o trabalho como um princípio educativo para análise da escolarização de massa

irá ser deslocada somente no início dos anos noventa. Neste momento, há um interesse internacionalmente manifesto pelo que está ocorrendo na denominada “caixa preta” da escola, e as abordagens de natureza estrutural da educação escolar começam a ser deslocadas em favor de um olhar mais atento para o interior das unidades de ensino.

A partir daí, observa-se uma verdadeira explosão de objetos, cuja diversidade teórica e metodológica ainda está a reclamar um estudo mais sistemático em nosso País. Em termos muito gerais, pode-se dizer que as mudanças qualitativas sofridas pelas escolas ao longo do processo de democratização do acesso ao ensino começaram a reposicionar o interesse dos pesquisadores. Assim, os processos de produção e transmissão cultural no interior dos espaços escolares, as questões associadas à formação das identidades sociais no âmbito das unidades escolares, a crise da profissão docente, a gestão familiar da escolaridade dos filhos e o impacto das políticas públicas educacionais junto aos atores da cena escolar, entre outros objetos, começaram a ganhar visível predominância na pauta da pesquisa educacional brasileira.

Filiações ideológicas à parte, o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995, indiscutivelmente, promoveu uma alteração significativa do viés de análise da educação escolar brasileira. Dos indicadores de fluxo, tais como matrícula, idade escolar, promoção, aprovação, reprovação, repetência e evasão, passou-se, então, a contar com dados e informações sobre o grau de aprendizagem dos alunos pertencentes aos vários sistemas de ensino. Além disso, o SAEB possibilitava associar as características das escolas e as características socioeconômicas dos alunos com os níveis de sua aprendizagem. Assiste-se, então, ao surgimento da preocupação em compreender o chamado “efeito-escola”, que se traduziria no grau de influência da unidade escolar na promoção da eficácia da aprendizagem dos alunos. Por conta disso, a farta literatura internacional sobre eficácia escolar começou a chegar ao País, e as pesquisas acadêmicas que tentavam deslindar as razões que esclarecessem o fato de que escolas quase idênticas apresentassem desempenhos tão díspares começaram a dialogar com os formuladores das políticas públicas educacionais.

Findada a primeira década do novo século, a produção acadêmica sobre a educação escolar no Brasil se vê ainda mais desafiada pelo fenômeno da escola popular de massa. Trata-se de uma escola quantitativa e qualitativamente muito diferente das formas que a antecederam. Fruto das lutas democráticas pela expansão do ensino público no País, as formas escolares contemporâneas guardam pouquíssima relação com as escolas tradicionais que ainda povoam o

imaginário social da opinião pública, quando o assunto é a qualidade da educação. A este respeito, não são raras as declarações nostálgicas que fazem o elogio da excelência perdida no passado das boas escolas que foram frequentadas pelos nossos avôs. É sempre bom lembrar que, até antes do início da década de setenta, eram muito poucos os estudantes que logravam frequentar a escola, já que, em sua maioria, se localizava nos grandes centros urbanos. Os seus ex-alunos são hoje a memória viva de um passado associado à eficácia e à distinção de uma escola que já não existe mais, porque a sociedade que a produziu também já não mais existe. Boa notícia, o diálogo produtivo entre a pesquisa educacional e as políticas públicas, tão cultivado por Anísio Teixeira, parece retornar agora com força renovada em virtude dos desafios e problemas apresentados por uma escola em nada parecida com suas formas pretéritas.

É neste contexto que apresentamos a proposta da **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. A ideia inspiradora da publicação é proporcionar aos leitores o acesso a textos de reconhecida qualidade acadêmica na área. Porém, pretende-se, ao mesmo tempo, acolher escritos mais permeáveis às preocupações imediatas da gestão pedagógica das escolas e dos sistemas educacionais. Como se pode perceber, a proposta não é nada convencional. Nos últimos tempos, aquele interessado em educação pôde contar com uma gama muito variada de publicações cujo foco se encontrava ora nas preocupações mais ordinárias de professores e gestores educacionais, ora no debate dos grandes temas da educação. Por conta disso, o leitor eventualmente interessado em conhecer mais detalhes sobre o “como fazer” do dia a dia da educação escolar tem hoje a sua disposição boas publicações no mercado editorial. Por outro lado, se esse mesmo leitor está buscando subsídios para a elaboração de sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado em educação, também irá localizar na relação de periódicos especializados títulos com nível de excelência. Não por acaso, as dificuldades começam a aparecer no momento em que se pretende traduzir os produtos da pesquisa educacional acadêmica em soluções para os problemas práticos do dia a dia das escolas e, inversamente, quando se tenciona transformar as vicissitudes do cotidiano escolar em questões de investigação empírica por intermédio das metodologias de pesquisa em educação, hoje disponíveis com o fito de produzir intervenções capazes de apoiar a ação pedagógica e administrativa, que se desenvolve no interior das unidades escolares.

A **Revista Pesquisa e Debate em Educação** será uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de

Fora. Como dito, a proposta será reunir, em uma única revista, o olhar acadêmico sobre as questões educacionais contemporâneas e, ao mesmo tempo, abrir espaço de comunicação e debate entre profissionais atuantes nos espaços escolares, a respeito destes mesmos temas.

Apresentemos, então, ao leitor as seções em que estarão dispostos os diversos textos da revista. A primeira seção, denominada de *Pesquisa Aplicada*, deverá contar com artigos de ponta. Como se pretende dedicar um tema específico a cada número, as contribuições desta seção constituirão a “porta de entrada” para o número temático. Com isso, busca-se oportunizar ao leitor o contato com textos teóricos e relatórios de pesquisa, cujos conteúdos estarão articulados com a linha temática de cada número. Nesta edição, iniciamos com um artigo provocativo de autoria de Marcelo Baumann Burgos e Ana Carolina Canegal. Os autores chamam atenção para um fenômeno contemporâneo da realidade da escola pública brasileira, que parece passar despercebido para muitos analistas. Trata-se do fato de que a forte relação hoje estabelecida entre autonomia da escola e sua responsabilização pela qualidade da oferta de ensino tender a reforçar o mito do “diretor-herói”. Como se não bastasse, tem-se igualmente uma tendência ao enfraquecimento dos espaços de participação coletiva nas decisões mais sensíveis da vida escolar. Com base em uma “imersão etnográfica”, realizada no final de 2010 em duas escolas de Ensino Básico, localizadas em Recife, e outras duas, localizadas no município do Rio de Janeiro, os autores traçam um retrato das nuances presentes no modo como os diferentes atores da cena escolar estão se apropriando das reformas dos sistemas educacionais, que têm como eixo uma silenciosa associação de autonomia e responsabilização das unidades escolares. Ancorados na hipótese de que as reformas postulam superar o problema do desempenho escolar sem fortalecer institucionalmente a escola, os autores exibem a perversa engenharia institucional proposta nas políticas de reforma educacional em curso e seus efeitos perversos sobre a atuação dos diretores.

Ainda na seção de *Pesquisa Aplicada*, o artigo de Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Calife Nóbrega e Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo proporciona ainda mais contribuições para o aprofundamento do tema abordado no artigo anterior. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especialmente associados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os autores, por intermédio de Modelos de Regressão Linear Múltipla, analisaram as características pessoais e de gestão de 2.477 diretores de escolas localizadas em seis estados da Federação. Todo este trabalho redundou em notáveis descobertas. A partir da conceptualização de diretores eficazes como



sendo aqueles que estão à frente de escolas com maior desempenho no IDEB, eles conseguiram relacionar algumas características da liderança escolar que se encontram fortemente associadas ao bom desempenho das escolas. Como conclusão do estudo, as características relacionadas a uma liderança eficaz indicam a presença de uma liderança “objetiva e firme” e também participativa. Ponto muito relevante do trabalho é a constatação de que a forma de escolha do diretor pode ser decisiva para definir o perfil do escolhido como estando associado ao tipo ideal de liderança eficaz.

Na seção seguinte, denominada *Comunicação e Desenvolvimento Profissional*, apresentamos uma entrevista com a professora Pamela Mason, doutora em Educação e coordenadora do programa de mestrado em Linguagem e Alfabetização e do Laboratório de Leitura Jeanne Chall da Harvard Graduate School of Education. A partir de sua densa formação acadêmica, mas igualmente subsidiada pela sua larga experiência à frente da direção de escolas estadunidenses, Pamela Mason fala, na forma de uma entrevista, sobre um tema muito caro aos gestores educacionais brasileiros: como tem sido realizada a troca de experiências entre gestores educacionais nos Estados Unidos. A pretensão aqui é tornar mais visível uma dimensão fundamental do desenvolvimento profissional dos gestores educacionais e que, não raras vezes, é simplesmente ignorada no Brasil. Tratam-se dos espaços formais e informais onde seja possível se estabelecer uma permanente troca de informações e de experiências bem sucedidas entre os próprios gestores. Com perguntas objetivas, a entrevista oferece a oportunidade de entrar no universo da gestão educacional dos sistemas escolares dos Estados Unidos, um país que, ao contrário do nosso, leva muito a sério o federalismo e a autonomia das unidades federadas, bem como das escolas.

Para finalizar a seção de *Comunicação e Desenvolvimento Profissional*, convidamos o leitor a conhecer a realidade da gestão escolar em um país africano. Com o fito de proporcionar mais visibilidade de uma realidade socioeducacional mais próxima de algumas regiões do Brasil e da América Latina, a **Revista Pesquisa e Debate em Educação** traz ao leitor brasileiro um pouco da experiência moçambicana de gestão educacional. País membro da comunidade lusófona, Moçambique enfrenta o desafio nada modesto de superar quatro séculos de colonização lusa e dez anos de guerra contra os colonizadores. Desigualdade é uma das mais pesadas heranças do período de luta pela emancipação nacional e as políticas públicas educacionais tem tido uma destacada presença na agenda moçambicana de reconstrução nacional.

Para melhor retratar este contexto, apresentamos um diálogo com três representantes do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) de Moçambique: os professores Daniel Bomba, Trindade Nahara e Adriano Simão. Eles discorrem livremente a respeito de questões sobre o papel do gestor, os mecanismos de escolha de diretores, os programas de capacitação, o financiamento e a autonomia das unidades escolares, a baixa comunicação entre a pesquisa universitária e o dia a dia da tomada de decisões no âmbito das escolas. Finalizando o diálogo, aparecem as considerações dos entrevistados sobre os processos de estruturação dos sistemas educacionais brasileiro e moçambicano. Superando as expectativas iniciais, a conversa exhibe com clareza os obstáculos a serem enfrentados no *front* da gestão educacional por nações que ainda se encontram em um estado incipiente de desenvolvimento econômico, político e social.

Para concluir este primeiro número, há a seção *Opinião e Debate*. O propósito desta seção é facilitar o contato do leitor com textos que reflitam o posicionamento de especialistas, gestores e estudantes de pós-graduação em educação sobre assuntos em voga, relacionados com as políticas públicas educacionais. O texto apresentado neste número pretende assinalar uma das primeiras iniciativas desta publicação com vistas à construção de um espaço de reflexão a partir de posicionamentos contraditórios acerca de temas quentes da pesquisa e da prática educacionais. Trata-se da experiência com um grupo focal, realizada em julho de 2011, como parte das atividades presenciais do Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Constituíram o grupo focal o professor Fernando Reimers, diretor de Educação Global e Política Internacional da Educação da Universidade de Harvard, a professora Beatriz Basto Teixeira, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, assim como integrantes do núcleo de pesquisa do programa e alunos de mestrado.

O grupo contou com ativa participação de todos os membros. Ponto alto foi o trabalho dos professores que estimularam a percepção dos mestrandos sobre as possibilidades advindas da publicação da revista do Programa. O trabalho contou com a colaboração engajada dos integrantes do Núcleo de Pesquisa que mediaram as falas dos mestrandos que, por seu turno, representaram os diferentes perfis dos alunos. Destaque nesta parte ficou por conta do tema sobre os tipos de leitura, as afinidades dos leitores com as diferentes modalidades de texto e a emergência da internet como suporte fundamental de atualização e entretenimento dos vários perfis de leitores. Como não

poderia faltar, a referência ao uso e à participação nas redes sociais foi um dos temas presentes na conversa. Como provocação ao leitor, fica o registro do debate sobre a importância de um instrumento como a **Revista Pesquisa e Debate em Educação** para proporcionar densidade teórica e orientação prática aos trabalhos de pós-graduação e vivência cotidiana do desafio da formação inicial e continuada do gestor educacional brasileiro.

Boa leitura e até o próximo número.

Eduardo Magrone



Pesquisa e Debate  
em Educação

Seção 1  
Pesquisa Aplicada

# **DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO**

---

**REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO**  
**v1. n1. 2011**

# DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO

Marcelo Baumann Burgos<sup>1</sup>

Ana Carolina Canegal<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa etnográfica realizada em 2010 com diretoras de quatro escolas públicas, duas em Recife e duas no Rio de Janeiro. O principal achado da pesquisa foi a identificação de um forte traço personalista na atuação das diretoras, situação que reflete um baixo grau de institucionalidade da gestão escolar. Da nossa perspectiva, esse traço personalista estaria relacionado com o processo de precarização institucional da escola pública, que acompanha a chegada maciça dos pobres a ela a partir dos anos de 1980. Nas décadas seguintes, esse personalismo das diretoras se combina com a redução da autonomia escolar e a tendência ora em curso de ampliação do poder dos vértices das redes escolares. Por isso, na conclusão do artigo, defendemos a necessidade de que as reformas educacionais se preocupem mais com o fortalecimento institucional da escola, reconhecendo o papel do diretor como líder na construção de um novo padrão de autonomia escolar.

---

PALAVRAS-CHAVES: Gestão Escolar, Reforma Educacional, Autonomia Escolar.

## ABSTRACT

The current paper results from an ethnographic survey carried out in 2010 with principals from four public schools, two in Recife and two in Rio de Janeiro. The main finding of the survey was identifying a strong personal trait in the principals' performance, a situation which reflects

---

1 Doutor em Sociologia, professor da PUC-Rio e pesquisador do CAEd/UFRJ.

2 Mestra em Ciências Sociais pela PUC-Rio.

the low degree of institutionality of the school management. From our perspective such personal trait would be related to the institutional precarization of the public school that accompanies the massive arrival of the poor since the 1980s. In the following decades, the principals' personal trait is combined with the decrease in school autonomy and the current tendency to widen the scope of school networks. Therefore, in this paper's conclusion we defend the necessity of having educational reforms more concerned with the institutional strengthening of the school, acknowledging the role of the principal as a leader in the construction of a new standard of school autonomy.

---

KEYWORDS: School Management, Educational Reform, School Autonomy.

No conjunto complexo que caracteriza o ambiente escolar, a diretora ocupa lugar central, para onde convergem os interesses e demandas dos diferentes atores que dele participam. É por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representado pela administração central (estadual ou municipal), se manifesta; ele é o porta-voz do sistema na escola; mas é, também, o porta-voz da escola junto ao sistema.

É ao diretor que se dirigem as demandas dos professores, politicamente representados por seus sindicatos; é, sobretudo, nele que eclodem os conflitos com os alunos e suas famílias; é também ele que tem de se relacionar com os demais funcionários da escola, cabendo a ele, ainda, zelar pela rotina dos serviços; enfim, por manter a escola funcionando.

Administrador e mediador de conflitos, o diretor é, sem dúvida, o personagem que encarna a instituição escolar. E não é por acaso que, como veremos neste artigo, ele tende a se confundir com a própria instituição, imprimindo um padrão personalista à sua atuação – o que não deixa de evidenciar a fragilidade institucional da escola. Tampouco é por acaso que ele tende a confundir a ideia de autonomia, que pressupõe um ambiente institucional forte, com a ideia de independência, bem mais próxima da de isolamento. Daí que não surpreenda, em geral, que o diretor mantenha com todos os atores que participam da vida escolar – da administração do sistema aos professores e pais – uma relação marcada pela desconfiança e às vezes pelo conflito aberto; e como outra face da mesma moeda, relações de lealdade com um grupo seletivo de professores, funcionários e de pais.

De fato, tudo contribuiu para fazer com que o diretor se perceba como aquele que encarna a instituição escolar. A administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade concreta da escola, responsabilizando-a individualmente pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar; o sindicato fala pelos interesses dos professores, não pelos da escola; e os interesses dos professores nem sempre coincidem com os da escola. Quanto aos pais, tendem a estar exclusivamente preocupados com os seus filhos.

Na medida em que a concepção de autonomia escolar vai sendo associada à da responsabilização de cada escola pela qualidade de ensino – se fortalece o mito do diretor-herói –, perde força a ideia de autonomia como resultado de participação coletiva. Disso resulta um diretor cada vez mais solitário e uma relação mais unilateral entre o sistema e a instituição escolar.

De fato, quanto mais o diretor encarna o poder da instituição, mais se vê e se sente solitário, não raro se desesperando com o fardo de ter de assegurar que a escola funcione. E, para isso, não costuma poupar esforços, encarando longas jornadas de trabalho, imprimindo na atividade sua marca pessoal, negociando a seu modo com os atores que fazem parte da comunidade escolar e resistindo o quanto pode aos comandos – frequentemente percebidos como invasivos – que vêm do centro do sistema. Afinal, é como se o rosto da escola refletisse o seu próprio rosto.

Esses são os contornos mais gerais do retrato produzido a partir da imersão etnográfica que realizamos no final de 2010 em quatro escolas públicas que atendem crianças e adolescentes moradores de territórios periféricos; duas delas da rede estadual de Pernambuco, localizadas em Recife, e outras duas do Rio de Janeiro, uma da rede municipal e outra da estadual<sup>3</sup>. Um retrato produzido em dois estados que, com diferentes nuances, experimentam políticas de reforma de seu sistema educacional, as quais se caracterizam pelo aumento do controle da escola pela administração central, em um processo que aponta para a redução do espaço de atuação do diretor e, no limite, para a supressão da própria noção de autonomia escolar, afirmada

---

<sup>3</sup> A pesquisa resultou de uma parceria entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa de campo foi coordenada por Marcelo Baumann Burgos e realizada por Ana Carolina Canegal, Cássio Silva, Laura Rossi e Rafael Dutton. O segundo e o terceiro são estudantes da Graduação de Ciências Sociais da PUC-Rio, e o quarto, estudante do Mestrado em Ciências Sociais na mesma universidade.



ao longo dos anos de 1980 e 1990, e pouco a pouco desmoralizada pelo isolamento da escola e pela fragmentação do sistema escolar (KRAWCZYK, 1999).

Essas reformas têm em comum, ainda, o fato de se basearem em uma contradição, a saber: pretendem atacar o problema do desempenho escolar sem, no entanto, atacar a fragilidade institucional da escola. Indicador disso é que tais reformas se apoiam sobrejamente no diretor, sem considerar que a sua própria autoridade, malgrado as evidências em contrário, é frágil, justamente por seu isolamento no ambiente escolar. Um diretor sobrecarregado com o fardo de operador da reforma educacional, mas desarmado dos instrumentos para exercer esse papel: eis a síntese da situação identificada pela pesquisa.

De modo a tornar inteligível o sentido mais geral dessas inovações da gestão escolar realizadas pelos estados e municípios, e com isso compreender melhor a situação vivenciada pelas diretoras estudadas, entendemos que a apresentação dos principais achados da etnografia (feita na segunda seção do artigo) deve ser precedida pela caracterização dos dois macroprocessos que atravessam a história recente da educação no Brasil. De um lado, o processo de ultrapassagem do quadro típico dos anos de 1980 – caracterizado pela transformação da escola pública em braço do trabalho de gestão da pobreza – por um quadro que começa a ganhar força a partir da segunda metade dos anos de 1990, e que se afirma na década seguinte – preocupado com a qualidade da educação. De outro lado, o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação, que sintetiza o sentido da reforma educacional deflagrada no contexto da redemocratização do país, pelo eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados.

Apesar de distintos, esses dois processos são interdependentes, apontando para uma convergência que cada vez mais associa a escola eficiente – isto é, aquela capaz de produzir desempenho escolar – a um modelo de gestão mais tecnocrático, orientado pela busca de resultados tangíveis, que podem ser mensurados por sistemas de monitoramento e de avaliação.

O quadro a seguir apresenta de forma esquemática a combinação de aspectos envolvendo metas e padrões de gestão escolar. Acreditamos que sua leitura ajude a tornar mais claro o sentido mais geral do processo, mas com a condição que se leve em conta de que se trata de uma tipologia, que apenas pretende esquematizar processos que se interpenetram e se sobrepõem.

## MODELOS E METAS DA GESTÃO ESCOLAR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Períodos	Anos 1980/1990	Anos 1990/2010
Modelos de Gestão	Descentralização- autonomia- participação	Centralização- responsabilização- avaliação
Metas		
Ênfase na gestão da pobreza	x	
Ênfase no desempenho escolar		x

Fonte: Elaboração dos próprios autores

No novo contexto que pouco a pouco se afirma a partir dos anos de 1990, o diretor sente a necessidade de mudança tanto do lugar que ocupa quanto do papel que desempenha, mas não está preparado para intervir de modo mais reflexivo no destino da sua profissão. Afinal, para isso, teria de ser capaz de se transformar, afastando-se de um personagem cujo *script* foi historicamente forjado pela combinação da fragilização institucional da escola e da desmoralização da ideia de autonomia – os dois vetores contribuindo para aumentar seu isolamento na escola e para moldar seu padrão personalista de atuação. No fundo, o diretor pressente que o êxito das reformas depende da transformação do seu próprio papel, e isso ajuda a explicar o mal-estar que a pesquisa identificou no seu cotidiano.

Do nosso ponto de vista, a reconstrução do papel do diretor passa pela valorização do ambiente institucional da escola e daquilo que é central para sua autonomia, que é o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, vale dizer, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. E, para isso, não apenas será necessário um diretor com novas competências, mas também políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a “gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares” (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas é procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer.

Este artigo aposta na premissa de que é necessário conhecer melhor a situação atual do diretor escolar, pois ele é o personagem central

das reformas em curso. Para tanto, adota a perspectiva antropológica, procurando apreender o seu ponto de vista através do estudo de sua prática profissional<sup>4</sup>. Pretende, com isso, incentivar tanto os gestores e formuladores de políticas públicas quanto os próprios diretores e a comunidade em geral a participarem de forma mais reflexiva e ativa do necessário processo de mudança da gestão escolar.

## **1. A TRANSIÇÃO DA MISSÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA**

O desafio de conciliar a massificação do acesso à escola pública no Brasil à melhoria da performance de seus alunos lançou a gestão escolar em uma transição ainda pouco compreendida por seus operadores. De um lado, ela tem de superar os efeitos da sua submissão às políticas de gestão da pobreza, tanto assistencialistas quanto de controle social, que marcaram os anos de 1980 e 1990. De outro lado, tem de enfrentar os efeitos nada irrelevantes do fracasso das políticas orientadas para a construção da autonomia escolar, intentadas desde o contexto da redemocratização do país.

### **1.1. DA GESTÃO DA POBREZA À ÊNFASE NO DESEMPENHO ESCOLAR**

Como sabemos, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no país se consolida em meados dos anos de 1990. A construção desse processo, entretanto, começa a ocorrer nos anos de 1970, quando a presença de crianças oriundas de famílias pobres nas escolas ainda se fazia acompanhar por um atestado de pobreza, que as liberava de contribuir com a "caixa escolar". A chegada maciça de pobres à escola pública se amplia ao longo dos anos de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país e com o forte clamor popular pelo direito à educação.

Paralelamente, nota-se, em maior ou menor escala, dependendo do bairro e da cidade, a fuga da escola pública realizada pela classe média. Essa mudança do perfil do público surpreende uma escola pouco prevenida para lidar com as novas exigências daí decorrentes. De acordo com Monica Peregrino (2010), ainda em fins da década de 1970,

a incorporação de políticas de redução da pobreza operava grave mutilação no sentido educativo da escola para o pobre, através da recuperação, no interior dos espaços educativos estatais, de iniciativas já presentes nas instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário desde a década de 1940. (PEREGRINO 2010: 91)

---

4 A pesquisa adotou a seguinte estratégia metodológica: acompanhou intensivamente as quatro diretoras escolares durante duas semanas de trabalho.

A autora cita também o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas, e o programa congênere para populações rurais, como ações fortemente referidas a um contexto em que a escola é percebida como um lugar novo para a implementação de políticas que, no fundo, articulam uma dimensão assistencial a uma dimensão de tipo civilizatória. Segundo Peregrino, é esse o germe, “o marco da migração para a escola das formas de gestão da pobreza, antes circunscritas nos limites da assistência. Nele fica demarcada a ampliação das funções da escola, com prejuízo de suas funções eminentemente escolares” (2010:92). A isso Peregrino chama de “processo de desescolarização da escola”, entendido como a

ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2010:99).

Os anos de 1990, ainda de acordo com a autora, representam para a escola pública brasileira a combinação de dois processos até certo ponto contraditórios: de um lado, a manutenção do lugar da escola como centro de gestão da pobreza construído nos anos de 1980, do que seria exemplo a criação do Bolsa Escola (antecedente do Bolsa Família); e de outro, o surgimento de novas ações que pretendem atacar problemas crônicos da escola massificada, muito especialmente a evasão, a repetência e a distorção idade-série, do que seria exemplo o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Desse novo quadro resultaria um processo de diferenciação crescente das escolas no interior das redes públicas de ensino, formas internas de segregação de turmas, e novos “circuitos” no interior do espaço escolar, tornando “cada vez mais extenso o tempo de habitação na instituição” (2010: 101). A desigualdade multiplica-se, e “as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre ‘habitar’ a escola e ‘escolarizar-se’”. (2010: 317).

Um dos efeitos mais importantes desse processo adaptativo da escola à massificação, com a introdução de mecanismos seletivos orientados para “salvar” uma parcela de seus alunos, é a fragilização da instituição escolar. Mas até esse processo é atravessado pela desigualdade, pois, no limite, é como se para alguns alunos a mesma escola fosse mais “escola” do que para outros, em evidente descompasso com a premissa da igualdade de acesso à escola. Em suma, se todos acessam a escola, uma boa parte o faz mais para habitá-la do que para se escolarizar.

Portanto, a se apostar na linha de análise de Peregrino (idem), as políticas de valorização do desempenho escolar não rompem com o fardo da gestão da pobreza e não tem dado lugar a uma reestruturação de seu ambiente institucional. Ao contrário, o que se observa é que a pressão sobre a escola, com vistas à melhoria da qualidade da educação, coincide com um agravamento da fraqueza institucional das escolas, do que é sintoma o sucateamento de suas equipes administrativas: escolas com mais de 1.000 alunos, tanto no Rio quanto em Recife, têm, se tanto, três profissionais responsáveis por sua gestão. E nesse contexto, o quadro de isolamento do diretor em face da comunidade escolar tende a se tornar ainda mais grave.

## 1.2. MUDANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O SISTEMA ESCOLAR

A ênfase na descentralização das políticas públicas em geral, e das políticas educacionais em particular, constitui uma tônica dos processos de reforma realizados em diferentes países da América Latina, sobretudo entre os anos de 1980 e 1990, quando boa parte deles passa por uma transição democrática. Nesse sentido, a ideia-força da descentralização vem acompanhada da aposta no fortalecimento da autonomia administrativa das redes locais e das unidades escolares, bem como do incentivo a uma participação mais consistente das comunidades escolares.

Ao longo dos anos de 1990, contudo, o eixo descentralização-autonomia vai sendo ressignificado, com a crescente adesão a mecanismos de responsabilização associados a instrumentos de avaliação de eficiência escolar. De fato, a combinação entre o eixo descentralização-autonomia e o eixo responsabilização-avaliação está longe de ser tranquila, e, no limite, a validação completa de um eixo pode cancelar a existência do outro.

De acordo com Neubauer e Silveira (2008), dois documentos publicados em conjunto pela CEPAL/UNESCO demarcam o debate público sobre a gestão escolar nas últimas décadas na América Latina. O primeiro, de 1992, intitulado *Educação e conhecimento – eixo da transformação produtiva com equidade* teve, segundo as autoras, importante contribuição para fixar o entendimento de que “as reformas de descentralização poderiam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino”. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008:83) E o segundo, de 2005, nomeado *Invertir Mejor, para invertir mas: financiamiento y gestion de la educación em América Latina y Caribe*, “enfatizará os procedimentos de avaliação e responsabilização, assim

como a divulgação, para a sociedade, dos resultados do desempenho escolar e das boas práticas educacionais” (idem: 83).

Examinando casos de diferentes países do continente, as autoras sustentam que a maioria das reformas ocorreu por meio de processos híbridos, alternando dois ou três tipos de descentralização. E a variação desses formatos de descentralização resulta justamente das diferentes combinações entre, de um lado, *descentralização e autonomia*, e, de outro, *responsabilização e avaliação*. Dessa combinação também dependerá a importância relativa que cada arranjo institucional conferirá ao papel a ser desempenhado pelo diretor das unidades escolares.

Apesar das diferenças entre os modelos de reformas encontradas em países da América Latina, seu propósito é sempre o mesmo: redirecionar o objetivo principal da escola. Isto é, ao invés de concebê-la como lugar estratégico para a gestão da pobreza – situação que acabou por colocar a instrução em lugar subordinado em face da socialização e do controle social das classes populares –, a agenda da escola pública deve, agora, se voltar para a criação de mecanismos eficientes de ensino-aprendizagem.

Neubauer e Silveira organizam sua discussão sobre a gestão escolar em quatro tópicos: *autonomia escolar e melhoria da qualidade da educação; participação e melhoria da qualidade da educação; liderança do diretor; e avaliação e responsabilização*. A respeito da autonomia escolar, as autoras começam por chamar a atenção para o fato de que ela deve ser entendida como um processo que não pode dispensar a participação da equipe escolar e da comunidade. Ou seja, somente existe autonomia se houver um ambiente de gestão compartilhada.

As autoras reconhecem a dificuldade de se construir uma escola participativa em países de tradição autoritária como o Brasil. Isso implicaria, sustentam as autoras, no estímulo ao maior envolvimento das famílias, do corpo docente e do entorno da escola. O incentivo à participação das comunidades de pais passa a ser, por isso mesmo, parte importante da agenda de muitos governos, inclusive no Brasil, que emprestará grande ênfase à formação dos conselhos escolares<sup>5</sup>. Mas, segundo as autoras, os resultados não têm sido animadores, sendo comum atribuir-se seu fracasso ao fato de boa parte dos alunos das escolas públicas serem oriundos de famílias de baixa renda, que por isso teriam menos condições de participar da rotina escolar.

Nesse sentido, a construção de uma escola que aposte na autonomia de professores e alunos, que seja aberta à participação da comunidade, e que mantenha o foco na melhoria da aprendizagem, “exige a adoção de

5 Sobre este ponto, ver Burgos (2009).

uma nova forma de pensar a organização escolar e a aprendizagem”, e para vencer esse desafio, constatam as autoras, “a liderança do diretor tem-se revelado fundamental” (2008: 103).

Com relação à figura do diretor, Neubauer e Silveira identificam uma mudança entre o perfil de diretor ideal no contexto dos anos de 1980 e o perfil de diretor ideal dos anos de 1990 em diante. No primeiro caso, as ações de capacitação procuravam desenvolver no diretor a competência para “atuar como uma liderança democrática e criar as condições ideais de maior participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento participativo” (2008:104). Já nos anos de 1990, “a atuação do diretor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola” (idem). Com isso, afirmam as autoras,

surge, nesse período, a demanda por um gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008: 104)

Essa mudança do perfil do diretor ideal se faz acompanhar de um crescente debate sobre os critérios e as formas de seleção dos diretores, e também aqui, como em outros países da América Latina, as respostas têm sido diversificadas, conforme mostram Neubauer e Silveira<sup>6</sup>.

O quarto ponto da agenda apresentada pelas autoras é o da avaliação e responsabilização. Elas identificam uma mudança importante entre os anos de 1980 e 1990: enquanto nos anos de 1980 a avaliação era tida como uma ferramenta de apoio à escola e ao professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada para os alunos, nos anos de 1990 a “ênfase será cada vez maior no uso da avaliação como instrumento de prestação de contas e responsabilização para premiar ou punir” (2008: 106).

Como afirmam Neubauer e Silveira:

Os sistemas de responsabilização que vêm sendo implantados combinam as seguintes condições: a decisão, por parte dos sistemas, de divulgar resultados relativos ao desempenho das escolas; a aplicação de testes padronizados que gerem informações sobre esse desempenho; a definição de critérios para classificar as escolas a partir dos resultados obtidos nos testes aplicados (ou em outros procedimentos de avaliação) e, finalmente, a definição de critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008: 106).

---

6 A partir de dados do SAEB 2007, Souza & Gouveia (2010) informam que 27% dos diretores brasileiros foram escolhidos apenas por eleição, outros 14% por seleção+eleição, e cerca de 21% por indicação de políticos (2010:187).

Na passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, o que parece ter sido perdido é o otimismo em relação a um modelo mais participativo que pudesse resultar em processos de inovações produzidas pelo coletivo de professores, pais e alunos, levando a uma ressignificação da noção de autonomia, agora entendida menos como resultado da participação coletiva, e mais como sinônimo da responsabilização de cada escola pela qualidade do ensino. E, junto com isso, a valorização de um diretor com maior competência para conduzir processos de inovação definidos por decisões que não necessariamente são compartilhadas pelas comunidades escolares, estando mais sintonizadas com os sistemas de incentivos e punições decorrentes das avaliações.

Desse quadro surge um diretor cada vez mais exposto a cobranças derivadas de sistemas de responsabilização que acabam por colocar em permanente xeque a própria ideia de autonomia. Daí se segue, como desdobramento quase inevitável, a desqualificação da própria noção de autonomia, e sua gradual substituição por desenhos de políticas educacionais baseadas em um maior controle a partir do centro do sistema, com repercussão tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa. Evidência disso é a crescente submissão da escola aos sistemas de avaliação de resultados acadêmicos e ao controle externo exercido sobre sua rotina administrativa.

Um dos principais riscos dessa tendência é a da redução da atividade do diretor a de administrador, com o que se subtrai da função sua natureza política e pedagógica. Como afirma Paro (2010), “o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar típico do diretor da empresa capitalista” (2010:770). Deixa-se de considerar, com isso, que “a direção engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela em virtude do componente de poder que lhe é inerente” (idem: 769).

Esta é a moldura mais geral do processo de reforma da educação no Brasil; reforma que, como a análise acima procurou evidenciar, tem construído um caminho que articula eficiência na produção do desempenho estudantil e heteronomia da gestão escolar. Imerso nesse processo, o diretor reage ao que percebe como ameaça de sua autonomia, sem se dar conta que o personalismo que imprime no exercício de sua atividade, ao invés de ampliar seu poder sobre o ambiente escolar, denuncia sua impotência e isolamento. E nessa fraqueza do diretor reside talvez o principal calcanhar de aquiles das iniciativas reformistas implementadas especialmente desde os anos 2000.



Na próxima seção, apresentamos os resultados da releitura dos cadernos de campo da pesquisa realizada com quatro diretoras escolares, tendo como eixos de análise as duas principais características identificadas na atuação ordinária do diretor escolar: seu personalismo, que é simétrico à baixa institucionalidade escolar; e a falta de autonomia da escola, que é simétrica à baixa participação da comunidade escolar na gestão das escolas e à tendência de controle da rotina escolar pelo vértice do sistema.

## **2. A PRÁTICA PROFISSIONAL DO DIRETOR ESCOLAR: ACHADOS ETNOGRÁFICOS**

As quatro escolas públicas pesquisadas foram nomeadas em nossa etnografia como Escola 1 e Escola 2, ambas no Rio de Janeiro; Escola 3 e Escola 4, em Recife<sup>7</sup>. À época da pesquisa, em fins de 2010, a Escola 1 tinha cerca de 400 alunos e operava em dois turnos; a Escola 2 contabilizava aproximadamente 2.500 alunos divididos em três turnos (havia também mais 2.500 estudantes da modalidade de ensino a distância); a Escola 3 registrava cerca de 1.770 estudantes nos turnos da manhã, tarde e noite, e a Escola 4, 415.

Necessário mencionar que a Escola 4 foi selecionada para nossa investigação a fim de servir como um caso-controle, já que se encontrava em pleno processo de transição para o novo modelo de gestão que está sendo implantado em Pernambuco, com as chamadas “Escolas de Referência” ou “Escolas Integrais”<sup>8</sup>.

O material apresentado a seguir recupera uma parte do relatório produzido a partir da etnografia e está organizado em duas subseções: a primeira trata do personalismo das diretoras e seus efeitos sobre a gestão escolar; e a segunda, dos conflitos entre a escola e o sistema escolar<sup>9</sup>.

---

7 A Escola 1 é uma escola de segundo segmento do Ensino Fundamental e pertence à rede municipal, e a Escola 2 pertence à rede estadual e, além do Ensino Médio, também oferece o segundo segmento do Fundamental. As Escolas 3 e 4 são estaduais; a primeira oferece o segundo segmento do Fundamental e o Ensino Médio, e a segunda apenas Ensino Médio.

8 Entre os diversos elementos que constituem este processo de modernização, destaca-se o período de tempo integral dos alunos na escola, além do incentivo ao professorado com o aumento de 200% dos salários (em relação ao salário padrão do professor do estado) e de um plano de monitoramento dos resultados desse processo, organizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

9 Para a leitura do relatório da pesquisa etnográfica, ver Burgos et alli (2010).

## 2.1. O PERSONALISMO DAS DIRETORAS E SEUS EFEITOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Nas escolas que fizeram parte de nossa etnografia, percebeu-se um estilo de administração ao qual chamamos de perfil personalista, centralizado na figura do diretor, que lida com o comando da escola de modo pessoal, em detrimento do que seria um perfil mais institucional, no qual o diretor desempenha papéis regulados por procedimentos impessoais. O padrão personalista, que caracteriza especialmente a gestão das Escolas 1, 2 e 3, se manifesta de diferentes maneiras. Um traço dominante do personalismo é a importância atribuída às relações interpessoais, que têm em valores como lealdade e compaixão critérios definidores de relações de confiança que as diretoras estabelecem com certos funcionários e/ou professores, que lhes asseguram uma espécie de “base aliada” para lidar com os vários desafios que se impõem à escola cotidianamente.

Na Escola 3, por exemplo, um dos auxiliares de serviços gerais (ASG), que na prática desempenhava outras funções, foi definido pela diretora como “seu braço direito e esquerdo também”. Por vezes, ela o considerou como “seus olhos” quando não podia tomar conhecimento das situações ocorridas, principalmente aquelas referidas à gestão da disciplina. Era ao ASG que a diretora delegava o comando da escola em sua ausência, já que, em suas palavras, “a escola não poderia ficar sozinha”.

Na Escola 2, por sua vez, podemos ver como tal relação de lealdade e de confiança é contraditória com um padrão institucional de tipo racional-legal. A compaixão da diretora por uma de suas funcionárias é o que explicaria sua permanência a despeito das constantes reclamações do restante da equipe sobre sua pouca habilidade para o desempenho de tarefas para as quais era designada. “Ela tem ótimo coração, valores maravilhosos que ninguém conhece”, dizia a diretora sobre a funcionária que, em realidade, não mais possuía função específica na escola. Ora agia como inspetora de alunos, ora como secretária pessoal da diretora, atendendo telefonemas e anotando recados, ou também como professora substituta, quando preciso.

Sendo a lealdade e a compaixão critérios que distinguem padrões de relação no interior da escola, o que está fora desse círculo tende a ser marcado pela desconfiança e, às vezes, hostilidade aberta. Isso fica evidente na relação que as diretoras das três escolas mantêm com o corpo docente e de funcionários. A seleção de certos colaboradores para a função de “aliados” da administração das escolas pressupõe a ideia

de que haveria funcionários mais confiáveis que outros, apontando, por outro lado, para a propensão a hostilidades e rivalidades nas relações com os demais membros do “corpo escolar”, especialmente com os docentes – situação que obriga o pesquisador a ter uma vigilância permanente quanto ao próprio emprego de categorias como “corpo escolar” ou “corpo docente”.

As situações a seguir denotam bem a questão. Na Escola 1, a diretora se dizia frustrada com a falta de dois funcionários em dia de aplicação de prova. Um deles era a coordenadora pedagógica, que se ausentou sem comunicar a suas colegas de gestão – diretora e diretora-adjunta –, que pareciam manter entre si uma relação de parceria mais estreita. A adjunta confidenciou ao pesquisador que a atitude da coordenadora deveu-se ao medo da reação da diretora, conhecida por seu temperamento forte tanto por alunos e suas famílias quanto por seus colegas.

Já a diretora da Escola 3 costumava adentrar a sala dos professores para verificar quais deles estavam presentes. No início de sua gestão, decidiu por descontar as faltas dos docentes e, segundo ela, a partir daí passou a ter a antipatia de muitos deles. Naquela escola, poucos pareceram manter uma relação próxima com a diretora, à exceção de um dos professores de matemática, a quem ela fazia muitos elogios, despertando a desconfiança dos demais professores quanto à concessão de supostos privilégios a ele. A diretora negava a acusação e dizia que o professor apenas “trabalhava direito.”

Outra situação que chamou a atenção na Escola 3 foi a prática rotineira da diretora de postar-se na porta da sala ou, às vezes, adentrá-la para observar o comportamento dos alunos durante a aula. Em alguns momentos, ela interrompia a aula para conversar com os alunos ou para chamar a atenção de algum deles, como se o professor não estivesse presente na sala.

Na Escola 4, que pretende funcionar como uma escola modelo da reforma do sistema educacional pernambucano, a situação observada é diversa da verificada nas outras três. Nela, não se verificou na atuação da diretora o padrão personalista identificado nas demais; ao contrário, ela pareceu adotar uma atitude mais institucionalizada na condução da escola, inclusive na relação que mantém com sua equipe. Não obstante, é preciso deixar claro desde já que, ao invés de utilizar a construção da autonomia como antídoto do personalismo, o que prevalece na Escola

4 é uma situação de heteronomia, que define a posição de sua diretora como uma proposta da administração estadual<sup>10</sup>.

Em meio a esse quadro caracterizado pela baixa coesão da comunidade escolar, um dos efeitos mais importantes para a gestão é a baixa divisão do trabalho. Também aqui a situação das Escolas 1, 2 e 3 se distingue da verificada na Escola 4.

No primeiro dia de campo na Escola 1, a diretora havia solicitado ao funcionário da limpeza que levasse cadeiras para o segundo andar, mas decidiu fazê-lo sozinha. Eram 40 unidades. “Pedi que ele fizesse, expliquei direitinho como eu queria. Ele é um ótimo funcionário, mas as coisas funcionam do jeito que ele quer”, contou ao pesquisador. O rapaz apareceu cerca de cinco minutos depois que a diretora começou a tarefa. E foi assim também quando chegaram os livros para o ano letivo seguinte. A diretora preferiu não esperar pelo funcionário, apesar de tê-lo orientado, e começou a ajeitar o material em sua sala, notadamente nervosa e irritada. Do mesmo modo fez quando chegaram os garfos, facas e copos de vidro encomendados pela escola em cumprimento às ordens da Secretaria Municipal de Educação.

A diretora da Escola 1 disse em entrevista que faz parte de seu trabalho – e também do trabalho dos demais membros da equipe – realizar muitas atividades que não dizem respeito às suas funções primeiras. “Você vê que eu vou abrir a porta no recreio, né? (...) Porque todo mundo tem que fazer tudo!”. Não foram poucas as vezes em que a diretora abriu o portão carregando ao redor do pescoço uma corrente pesada com molhos de chaves de toda a escola. Ou mesmo os momentos em que mostrou pouco interesse em compartilhar seu saber e conhecimento sobre a execução de certas tarefas com sua equipe, o que lhe ampliava a sensação de cansaço e sobrecarga, mas também de poder. Com isso, o déficit de funcionários administrativos, que caracteriza tanto a Escola 1 quanto a 2 e a 3, se vê ainda mais agravado pela excessiva concentração de prerrogativas nas mãos da diretora.

Na Escola 2, a fraca divisão do trabalho também pareceu ser algo naturalizado pela diretora. Segundo ela, “(...) não existe aquela tarefa que o Diretor Geral não vá fazer, não. (...) A gente aqui não tem função específica, a gente tem que fazer tudo, tudo”. Isso a levava a passar longas jornadas, de 10 a 12 horas na escola, situação também observada nas Escolas 1 e 3.

---

10 Tal situação condiz com o diagnóstico feito por Vitor Paro, quando afirma que “no que concerne à figura do diretor, trata-se de questionar a atual situação em que este se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder” (2010:776).

Além de centralizar um amplo espectro de atribuições nas mãos da diretora, a fraca divisão do trabalho também se traduz em baixa precisão das competências específicas de cada funcionário. A impressão colhida pela pesquisa de campo é a de que as escolas são encaradas pelas diretoras como instituições em que todos devem estar prontos a desempenhar quaisquer funções, mesmo sem o devido treinamento e adequação para exercê-las. Na Escola 3, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais (ASG), como mencionado anteriormente, executava várias tarefas, como as de inspetor de alunos, porteiro e, algumas vezes, até mesmo a de professor substituto.

Mais do que desorganização, entretanto, a etnografia deixa entrever que subsiste uma situação de desordem controlada, marcada por uma rotina de improvisos, termos contraditórios que exprimem a lógica oculta da sua aparente desordem. É a máxima da conduta de que, diante da suposta falta de preparo e de pessoal para o desempenho das tarefas, “dá-se um jeito”. Interessante notar que o improviso como estratégia alcançou, inclusive, os pesquisadores, que, nas duas semanas em que frequentaram a escola, foram chamados a desempenhar diferentes tarefas como a de auxiliar no preenchimento de formulários, e até mesmo a de substituto do professor ausente – esta última educadamente recusada pelo pesquisador.

Na Escola 2, a tônica do discurso da diretora era a do abandono e da falta de pessoal administrativo e docente, o que justificou o pedido para que a pesquisadora ajudasse em diferentes funções: distribuir canetas aos alunos; entregar o cartão de passe livre para o transporte à escola aos estudantes recém-chegados; atualizar matrículas no sistema on-line. A última tarefa, inclusive, era de grande importância para a conclusão do ano letivo, já que dela dependia o repasse de orçamento à escola, vinculado ao número de alunos matriculados. A atividade era a de reabrir as matrículas dos alunos que já tinham saído da Escola 2 a fim de completar seus cadastros e, então, desligá-los do sistema, senão apareceriam como pendências para a Secretaria de Educação. Nem todas as informações necessárias para o preenchimento estavam disponíveis, pois os alunos já haviam saído da escola; e a orientação, vinda de uma funcionária terceirizada da Secretaria e contratada para atualizar a Escola 2 no sistema era a de inventar dados, tais como o nome do responsável e o endereço, entre outros.

Outra situação que chamou muito a atenção do pesquisador foi observada na Escola 3. Durante dois dias, uma dupla de estudantes, um rapaz e uma moça de aproximadamente 16 anos, deram aulas para diversas turmas. Sobre o fato, a diretora disse que os jovens estavam

substituindo uma professora que necessitava faltar, em função de compromissos com o curso de mestrado que realizava. Afirmou que era uma prática comum na escola e que alguns professores, inclusive, costumavam pagar profissionais para os substituírem em períodos de ausência. Segundo ela, a Secretaria de Educação liberava os docentes para fazerem cursos de pós-graduação, mas não se preocupava em fornecer às escolas os professores substitutos.

A pesquisa permitiu identificar outros efeitos do personalismo. Um deles refere-se à pretensão das diretoras de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, ao invés da impessoalidade mais afeita à distância institucional, que também pressupõe a existência de instâncias intermediárias entre a direção e os estudantes. Pretender falar “a linguagem dos alunos” é uma das evidências dessa postura pouco afeita ao padrão mais impessoal. No sexto dia de campo, a diretora da Escola 1, em tom de voz elevado, ordenava a um jovem: “Eu já falei pra sair da frente da escola!” Referia-se a um rapaz que, segundo ela, queria entrar na Escola 1 para falar com uma aluna que seria sua namorada. Contudo, havia “jogado um caô” (*havia falado uma mentira*), dizia a diretora, enquanto passava pelo portão. “Falo logo a linguagem deles”, comentou em seguida.

Outra evidência dessa busca de aproximação aparece no livre acesso que os alunos costumam ter à sala da diretora. Essa situação é comum nas Escolas 1, 2 e 3, mas não se apresentou na Escola 4. Nas três primeiras, observou-se com frequência alunos adentrando a sala da diretora para todo tipo de solicitação, boa parte delas relacionadas a situações ordinárias como solicitar um material escolar, por exemplo.

Outra situação em que o personalismo parece produzir um efeito importante é na dimensão disciplinar. Na Escola 2, diante de uma situação de roubo de um equipamento de computador, a diretora resolveu expulsar um dos alunos envolvidos sem submetê-lo a nenhum tipo de rito administrativo que permitisse a sua defesa. Durante a conversa com o estudante, sua mãe e o diretor-adjunto, a diretora foi firme, dizendo que a escola não tinha mais confiança no aluno, de 17 anos, e que ele não poderia mais continuar lá. Havia também outro jovem envolvido no caso, de 13 anos, que admitiu o erro e por isso foi somente suspenso, tendo sido considerado ingênuo e influenciado pelo mais velho. Não importou o quanto a mãe e o jovem argumentassem; a diretora estava decidida que ele deveria, então, ser transferido.

### 3. A RELAÇÃO COM O VÉRTICE DO SISTEMA ESCOLAR

No ambiente escolar, a categoria *autonomia* tem sido muitas vezes adotada como sinônimo de discricionariedade da diretora para tomar decisões. A confusão semântica não deixa de denunciar a falta de percepção quanto à premissa de que autonomia é uma situação que, para existir, precisa ser conquistada e afirmada e, portanto, deriva de uma condição de poder. Por isso, a autonomia escolar passa necessariamente pelo fortalecimento institucional da escola, que dependeria da existência de uma comunidade escolar mais coesa, com uma divisão do trabalho mais complexa e procedimentos coletivos de tomadas de decisão. Nesse cenário, o diretor seria o líder e o porta-voz de uma equipe. Todavia, como temos visto, a situação ordinariamente encontrada é bem diversa, existindo, ao contrário, um vazio de coesão na comunidade escolar, do que se segue um diretor com baixa legitimidade institucional e que fica completamente exposto aos influxos vindos do sistema. Isso explica a grande tensão identificada pela pesquisa na relação das diretoras com o sistema.

O fato de tanto em Pernambuco quanto no Rio de Janeiro estarem em curso, com ritmos e intensidades diferentes, políticas orientadas para uma reformulação da gestão escolar a fim de favorecer a melhoria do desempenho dos estudantes, estimula o surgimento de muitos pontos de conflito<sup>11</sup>.

Curioso é que, apesar da retórica da descentralização ter sido fortemente difundida como uma das tônicas do modelo desejável para a nova escola, o que a etnografia surpreendeu foram situações em que a administração central do sistema está em conflito com a autonomia – ou melhor, discricionariedade – das direções escolares. Tal situação tende a produzir tensões entre as três instâncias que compõem a rede escolar, significando para as direções escolares uma dupla frente de conflito: com as instâncias intermediárias de administração da rede e com os gestores da secretaria.

Em Pernambuco, na Escola 4, a situação teve, de certa maneira, um desenlace, com a supressão da pretensão de autonomia em favor

---

11 No início do mês de janeiro de 2011, o secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, anunciou um planejamento de “choque de gestão na educação”. A iniciativa visa, entre outros aspectos, à colocação do ensino estadual entre os cinco primeiros no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) até 2014 – o Rio esteve em penúltimo lugar na lista em 2010, a frente apenas do Piauí. O secretário disse ainda que o critério do mérito será aplicado tanto na escolha de professores e funcionários quanto na seleção de diretoras das escolas. Mais informações disponíveis em [http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2011/1/governo\\_anuncia\\_choque\\_de\\_gestao\\_na\\_educacao\\_em\\_todo\\_o\\_estado\\_135775.html](http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2011/1/governo_anuncia_choque_de_gestao_na_educacao_em_todo_o_estado_135775.html)

de uma situação de evidente tutela a partir do vértice: nela, como já observamos, a direção atua como uma extensão da administração central. Por isso, nessa escola, esses conflitos são mais discretos, e a sua diretora bem mais parcimoniosa em suas críticas à administração do sistema.

Caso bem diverso é o que se verifica com as diretoras das outras três escolas que, com frequência, manifestam o quanto estão contrariadas com as determinações vindas de cima, as quais, na sua percepção, tendem a cancelar o que percebem como sua esfera de autonomia.

Tal situação é mais marcante no Rio de Janeiro, e aparece nas reclamações da diretora da Escola 1, que acredita não fazer outra coisa senão “cumprir leis”, e também nas diversas manifestações de contrariedade da diretora da Escola 2. Ambas mencionaram o seu pouco poder decisório. “Eu tenho autonomia para conviver com o perigo, isso eu tenho autonomia total. Porque eles não vêm aqui mesmo, né, dar apoio para a gente”, disse a diretora da Escola 2, referindo-se ao sentimento de insegurança devido à proximidade entre a escola e uma favela dominada por traficantes e ao sentimento de solidão em relação às instâncias superiores.

No final de 2010, o Rio de Janeiro viveu um dia de grande tensão decorrente da ocupação militar do Complexo do Alemão, grande conjunto de favelas dominadas por traficantes. Diante desse quadro, a diretora da Escola 1 – cujo alunado mora, em sua maioria, em uma grande favela também dominada por traficantes – tentava se comunicar com a Secretaria de Educação, via o microblog Twitter, na tentativa de saber o que o sistema havia definido para as escolas: manter as crianças em sala de aula ou dispensá-las em face da boataria que assolava a cidade. Uma profissional da Educação, que não era ligada à Secretaria, respondeu dizendo que diretores, segundo decreto-lei, teriam autonomia para decidir como agir. “Autonomia?! Eu libero depois acontece alguma coisa com essas crianças?! Autonomia, essa é boa!”, disse a diretora, em tom visivelmente alterado.

Na Escola 3, em Recife, a queixa mais frequente da diretora referiu-se à matrícula compulsória de jovens em conflito com a lei: “Ordem do meritíssimo a gente não discute”, dizia ela, notadamente contrariada.

Mas é na relação com os sistemas informatizados de produção e gerenciamento de dados implantados pelas Secretarias Estaduais, e nas medidas relacionadas à avaliação de desempenho escolar, que aparecem, de forma mais nítida, os conflitos, resistências e até sabotagens por parte das direções das Escolas 1, 2 e 3, em face de determinações superiores.



Isso se manifesta tanto na baixa atenção dedicada ao preenchimento de informações quanto na resistência, verificada em diferentes graus, demonstrada pelas diretoras, em abandonar formas tradicionais de registro de informações.

Dentre as escolas pesquisadas, ainda que houvesse disponibilidade de recursos tecnológicos e sistemas informatizados, as diretoras persistiam em utilizar cadernos e papéis para registrar informações importantes sobre os alunos. A diretora da Escola 2, por exemplo, fazia prestações de contas por meio de anotações em seu caderno, devido, especialmente, às suas dificuldades de manejo do computador, o que também a impedia de acompanhar o trabalho feito pelos funcionários da Secretaria Estadual por ela contratados para atualizar os dados no sistema on-line. Enquanto isso a diretora da Escola 1, apesar da familiaridade com a informática, tinha seu “caderno de desempenho” com dados sobre notas dos alunos e informações dos Conselhos de Classe.

Ao que tudo indica, o fato dos sistemas de informática serem gerenciados pela administração central acabam por fazer com que sejam identificados como forma de invasão do centro no domínio da escola.

A resistência ao centro também aparece com muita frequência nas reclamações contra o excesso de reuniões – em geral solicitadas pelas instâncias intermediárias do sistema –, e no excesso de cobrança de preenchimento de formulários. Considerando a insuficiência do quadro administrativo e a frágil divisão do trabalho da gestão escolar, torna-se compreensível a irritação frequentemente manifestada pelas diretoras. Mas a forma quase sempre ostensiva com que exprimem essa irritação – e isso vale mais para o Rio de Janeiro – não deixa de indicar que se trata de uma resistência considerada legítima diante do embate em defesa do que entendem ser sua esfera de autonomia.

Nesse quadro, não deve surpreender o fato das diretoras das três escolas identificarem uma grande distância entre a realidade por elas vivida no dia a dia das escolas e a experiência dos profissionais que ocupam cargos burocráticos nas instâncias intermediária e central do sistema escolar. Conforme a diretora da Escola 2: “Quem trabalha aqui é que sabe a necessidade da comunidade. Não é quem vive lá, num aparelho de ar-condicionado, com aguinha mineral, com gás, sem gás, cafezinho toda hora, entendeu? Que não sabe o que é trabalhar numa escola. Gabinete é gabinete, escola é escola”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa realizada a partir da observação do cotidiano de quatro diretoras de escolas públicas do Rio de Janeiro e de Recife apontam para a necessidade das reformas educacionais se preocuparem mais com o fortalecimento institucional da escola, o que passa necessariamente pelo reconhecimento do papel do diretor como líder na construção de condições que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira autonomia escolar.

Coloca-se em jogo, assim, a necessidade de lutar contra duas tendências que, de forma perversa, têm se combinado na gestão escolar: uma, vinda de cima, dos influxos das políticas modernizantes impostas pelos gestores, e outra de baixo, da cultura cristalizada no exercício da atividade do diretor.

Contra a primeira tendência, deve-se resistir à ideia, ora muito em voga, de que o bom diretor é aquele que reúne competências técnicas para gerir adequadamente uma escola segundo padrões de eficiência definidos pelo vértice do sistema, um diretor porta-voz de “pratos feitos” fabricados pelo vértice, e cujo êxito é mensurado apenas pelos resultados da avaliação de desempenho escolar. Na contramão desse tipo de diretor, deve-se defender a ideia de um líder de equipe capaz de construir um ambiente que fortaleça a comunidade escolar, e que possa atuar como verdadeiro mediador entre as diretrizes traçadas pela administração central do sistema e as demandas e potencialidades da sua escola.

Contra a segunda tendência, deve-se combater a cultura dominante entre os diretores de personalizar sua atividade, o que, sem que percebam, conspira contra a força da instituição que dirige e, no limite, contra as próprias bases sociais que devem lastrear sua condição de principal autoridade da escola.

Desse personalismo resulta uma sensação enganosa de poder que, no entanto, tende a aprofundar nos diretores seu sentimento de solidão e de mal-estar em face das demandas vindas de cima. Frente a esse falso poder do diretor, as administrações centrais dos estados e municípios também parecem alimentar a ilusão de que podem impor novas práticas de gestão escolar – bem como novas práticas pedagógicas – pelas mãos de um diretor “modernizado”, mas, dessa forma, acabam não contando com uma efetiva adesão de cada comunidade escolar.

O que a pesquisa etnográfica permitiu compreender, afinal, é que se sobra vontade e dedicação aos diretores escolares, faltam-lhes

competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas e, sobretudo, faltam-lhes parâmetros mais sólidos sobre o lugar da escola pública em nosso projeto de democracia. Não seria exagero afirmar que o diretor parece estar solitário e perdido na rotina de improvisos da escola.

Para reverter esse quadro, além de um forte investimento na capacitação técnica do diretor, será preciso construir politicamente um novo consenso a respeito do papel da escola, incorporando à noção de êxito escolar, não apenas a proficiência dos estudantes em disciplinas específicas, mas também o seu efeito na difusão de valores compatíveis com a república democrática desenhada em 1988. E para essa escola existir, o diretor terá que ter as bases de sua autoridade reconstruídas, aliando competência administrativa e condições institucionais compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BURGOS, Marcelo Baumann, CANEGAL, Ana Carolina, DUTTON, Rafael, ROSSI, Laura & SILVA, Cassio (2010) – *O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica*. Relatório Final. CAEd/UFJF, Mimeo.
- BURGOS, Marcelo Baumann (2009) – *A Constitucionalização da Escola Pública: Notas para uma agenda de pesquisa*. Boletim Cedes, maio.
- KRAWCZYK, Nora (1999) – *A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. Revista Educação & Sociedade, Ano XX, No 67, agosto.
- NEUBAUER, Rose & SILVEIRA, Ghisleine Trigo (2009) – *Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir?*, In Simon Schwartzman e Cristián Cox (editores), *Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- PARO, Vitor (2010) - *A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, p.763-778, set/dez.
- PEREGRINO, Monica (2010) - *TRAJETÓRIAS DESIGUAIS: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Ed Garamond, Rio de Janeiro.
- SOUZA, Angelo Ricardo & GOUVEIA, Andrea Barbosa (2010) – *Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente*. Educar em Revista, N.Especial 1, p.173-190. Editora UFPR.

# **A GESTÃO ESCOLAR E O IDEB DA ESCOLA**

---

**REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO**

**v1. n1. 2011**

# A GESTÃO ESCOLAR E O IDEB DA ESCOLA

---

Tufi Machado Soares<sup>1</sup>

Neimar da Silva Fernandes<sup>2</sup>

Mariana Calife Nóbrega<sup>3</sup>

Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo analisou as características pessoais e de gestão escolar de 2.477 diretores de seis estados do Brasil, com o objetivo de perfilar diretores eficazes, isto é, aqueles que conseguiam maior desempenho da escola, controlada a condição socioeconômica dos seus alunos, por meio de Modelos de Regressão Linear Múltipla. Pôde-se, assim, com base nessas evidências, sintetizar algumas características da liderança mais associadas ao Ideb da escola: estar próximo à comunidade; procurar apoiar estudantes com dificuldade nos estudos, por meio de parceria com pais e professores; conseguir adesão dos professores à gestão, e, por fim, ter atitudes com a intenção de superar obstáculos. Claramente, esses constructos são representativos de uma liderança “objetiva e firme” e “participativa”, apontadas por Reynolds & Teddlie (2008) como características de uma liderança eficaz. Uma novidade é a forma como o diretor é escolhido, o que pode indicar que ela, em geral, pode melhor selecionar um diretor que tenha um perfil mais associado ao de uma liderança eficaz. E, nesse caso, o estudo sugere que “ser indicado por técnicos” não é uma boa opção.

---

**PALAVRAS-CHAVES:** Gestão Escolar, Regressão Linear Múltipla, Análise Fatorial.

---

1 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

2 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

3 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

4 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

## ABSTRACT

This article analyzed the personal and school management characteristics of 2.477 directors from six states of Brazil with the aim of profiling effective directors, in other words, those who were able to obtain the highest performance of the school, controlled for socioeconomic status of their students, by Multiple Linear Regression Models. Then, based on this evidence, summarize some characteristics of leadership associated with the Ideb of the school: being close to the community; seek to support students with difficulties in the studies, through a partnership with parents and teachers can join the management of teachers, and, finally, have attitudes with the intention of overcoming obstacles. Clearly, these constructs are a leading representative of "objective and strong" and "participatory", highlighted by Reynolds & Teddlie (2008) as characteristics of effective leadership. A novelty is the way the director is chosen, which may indicate that it generally can better select a director who has a profile associated with more effective leadership. And in this case, the study suggests that "being indicated by technical" is not a good option.

---

KEY-WORDS: School Management, Multiple Linear Regression, Factor Analysis.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Reynolds & Teddlie (2008) "*liderança* é agora sinônimo de escola eficaz", tal é a importância dessa característica, atribuída ao bom gestor, nas pesquisas em eficácia escolar. Ainda conforme esses autores, as pesquisas sugerem que o líder eficaz apresenta, pelo menos, cinco características muito importantes. A primeira é uma liderança "objetiva e firme", que, entre outros aspectos, se caracteriza como uma figura forte e firme o suficiente para amortecer e intermediar o impacto de eventos externos e mudanças na composição da equipe. A segunda, uma liderança que envolve os outros atores da escola, quer seja na participação nas tomadas de decisão pelos demais membros da administração (Mortimore et. al., 1988), quer seja na garantia de representação e expressão da opinião dos professores (Teddlie; Stringfield, 1993).

A terceira característica seria a liderança pedagógica que, em parte, está relacionada à crença de que o ensino é o objetivo da escola. A

quarta característica relaciona-se ao monitoramento frequente e pessoal do desempenho da equipe, enquanto a quinta se vê associada à seleção e substituição proativa da equipe.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados mais relevantes da Pesquisa Nacional de Gestão e Liderança (PNGL) aplicada a 2.477 diretores de escolas públicas em seis estados brasileiros, no ano de 2009. A PNGL foi uma iniciativa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em colaboração com as Secretarias de Educação de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Sul e um grupo de professores da Graduate School of Education da Universidade de Harvard.

Dentro da PNGL, foi realizada uma pesquisa de opinião entre diretores das redes municipal e estadual de ensino básico nesses estados brasileiros, com o objetivo de conhecer as características pessoais, de gestão e, ainda, identificar práticas do cotidiano de trabalho que fazem diferença na melhoria da educação ofertada e no desempenho dos alunos na instituição. Dentre as características de gestão observadas, deu-se relevância àquelas apontadas por Reynolds & Teddie (2008), exceto a última, pelo fato de ela não se aplicar à escola pública brasileira.

Para avaliar as escolas e relacionar ao perfil apontado pelo diretor na PNGL, utilizou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007, que tem por finalidade medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação.

Além de analisar os atributos e características pessoais, como características sociodemográficas, formação e trajetória, a pesquisa identificou outros dois conjuntos de fatores importantes na gestão: o primeiro, na gestão administrativa e relações entre a gestão de pessoas, obstáculos, infraestrutura, atributos psicossociais e interação com a comunidade; o segundo fator representa o quanto o diretor se percebe respeitado pela comunidade escolar.

Dessa forma, o artigo foi dividido em cinco seções, além da Introdução. A segunda seção é composta por uma descrição e apresentação da pesquisa com o instrumento, as dimensões teóricas e empíricas, as medidas utilizadas e os mapas conceituais. Na terceira seção, foi acrescentado um perfil das características pessoais dos diretores e, em seguida, na quarta seção, apresenta-se uma análise da



associação entre as características dos diretores e o desempenho da escola no Ideb. Finalmente, na quinta seção, são apresentados alguns comentários finais.

## **2. A PESQUISA NACIONAL SOBRE GESTÃO E LIDERANÇA EDUCACIONAL**

A Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança contou com a participação de diretores das escolas públicas de seis estados brasileiros – Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O tamanho total da amostra foi definido em 3.000 diretores, na intenção de se obterem margens de erro relativamente pequenas, especialmente nas inferências realizadas para a população conjunta dos seis estados.

A escolha desses estados pautou-se, em parte, em sua relevância econômica e demográfica, cabendo destaque para a abrangência, pois, nesse sentido, mais da metade da população brasileira – precisamente 55% da população nacional – encontra-se nesses estados.

A amostra foi estratificada segundo três critérios: unidade federativa, redes de ensino – estadual e municipal – e tamanho do município – divididos em municípios considerados pequenos, com menos de 100.000 habitantes; médios, com população entre 100.000 e 500.000 habitantes; e grandes, com uma população acima de 500.000 habitantes. Uma vez definidos os estratos, calculou-se o número de escolas para cada estado, proporcionalmente ao tamanho, tomando-se como base o número total de matrículas, conforme o Censo Escolar/2006 do MEC.

Após a definição da amostra, iniciaram-se os contatos com as Secretarias de Educação dos Estados participantes, as quais autorizaram o acesso às escolas. Neste entremeio, os diretores receberam uma carta explicitando o propósito da pesquisa, um *login* e uma senha para o acesso ao questionário, disponibilizado via *web* por um período de três meses – janeiro a março de 2009. Cabe destacar aqui, além do baixo custo da aplicação, a praticidade e a abrangência alcançadas. Durante toda a aplicação do questionário, a instituição pesquisadora manteve um contato direto com as Secretarias e disponibilizou um serviço específico de atendimento aos diretores para esclarecimento de quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa.

O retorno foi de 2.477 questionários com mais de 85% de resposta, o que equivale a 83% da amostra. A proporcionalidade dos estratos

na base efetiva se manteve relativamente igual àquela suposta na base prevista. A taxa de resposta ficou acima de 65% em todas as Unidades Federativas, redes de ensino e tamanhos de municípios, resultado considerado satisfatório para métodos de aplicação com preenchimento espontâneo on-line.

## 2.1. INSTRUMENTO

Para a composição do instrumento, elaboraram-se 128 questões, com o propósito de investigar características pessoais ligadas às práticas de gestão e liderança, e, ainda, aspectos relevantes ao ambiente profissional e aos recursos escolares disponíveis na instituição.

### 2.1.1. DIMENSÕES TEÓRICAS DO INSTRUMENTO

O diagrama 1 apresenta o modelo conceitual concebido para orientar a elaboração do instrumento. Ele resume os fatores e suas interconexões, que se mostraram associadas à gestão e liderança educacional dos diretores. Esses fatores são divididos conceitualmente em cinco grupos que serão chamados de “dimensões” ou “constructos”. Na primeira dimensão, encontram-se os fatores ligados aos “Atributos e Características Pessoais”, como características sociodemográficas, formação, trajetória escolar e interação com a comunidade. Na segunda dimensão, encontra-se o fator relacionado à percepção do diretor sobre o quanto é respeitado pela comunidade escolar. A essa dimensão denominou-se “Respeito”.

Na terceira dimensão, identificam-se alguns fatores ligados aos “Atributos psicossociais” dos diretores, por meio de questões que mensuraram o posicionamento dos diretores frente a situações que envolvem sua (in) satisfação com o trabalho, aptidão ao cargo, dificuldade enfrentadas, entre outras. Na quarta dimensão, abordam-se fatores vinculados à “Gestão de Pessoas”, como a qualidade da relação entre o gestor e os professores, funcionários e estudantes; responsabilidade; confiança e participação. Por último, elencam-se os fatores ligados à “Gestão Administrativa”, como infraestrutura, distribuição das turmas, do tempo, obstáculos do dia a dia. Apresenta-se na Figura 1 o Modelo Teórico Conceitual.

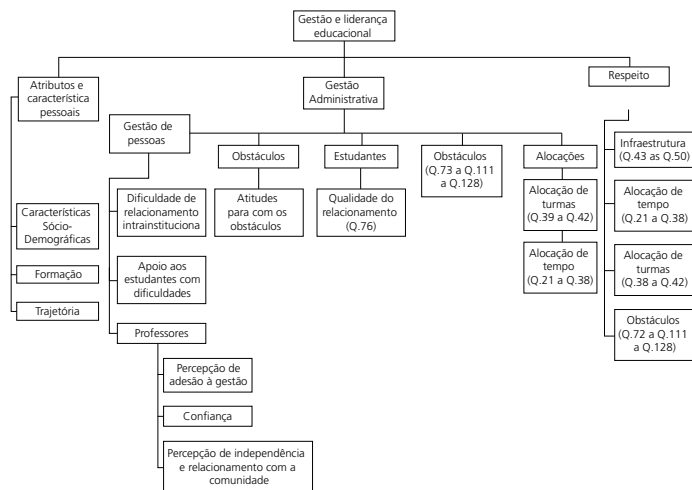


Figura 1:  
Modelo Teórico  
Conceitual para a  
PNGL

## 2.2. VARIÁVEIS (MEDIDAS) CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS DIRETORES

Consistida a base de dados, passou-se a testar as dimensões inicialmente definidas pelo Modelo Teórico Conceitual (Figura 1). Porém, como se pode observar no Modelo Empírico, construído a partir das respostas dos diretores (Figura 2), ocorreram algumas modificações nas dimensões inicialmente definidas. Dessa forma, utiliza-se o Modelo Empírico como norte nas próximas análises.

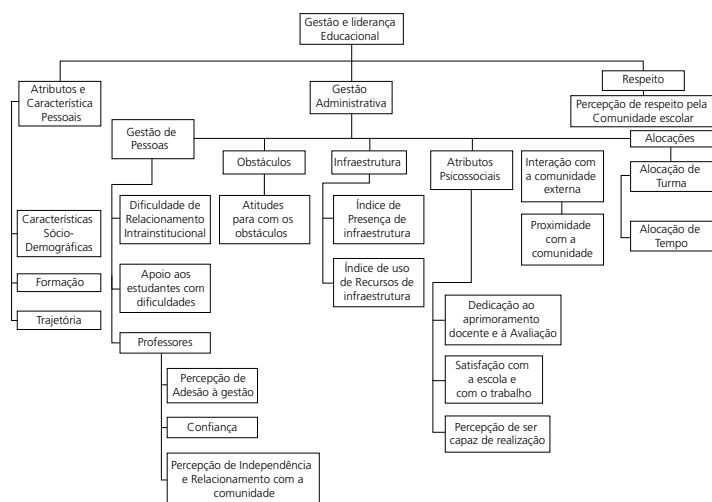


Figura 2:  
Modelo Empírico  
Conceitual para a  
PNGL

### 2.2.1. VARIÁVEIS OBSERVADAS DIRETAMENTE DO QUESTIONÁRIO

As variáveis características sociodemográficas, formação e trajetória profissional foram extraídas diretamente do questionário e estão identificadas no quadro 1.

<b>Constructos</b>	<b>Variáveis</b>
<i>Características Sociodemográficas</i>	Faixa Etária
	Sexo
	Cor/Raça
<i>Formação</i>	Nível de escolaridade
	Mais alta titulação ao nível de pós-graduação
	Formação específica na área de administração escolar
	Impacto da última atividade de formação continuada na direção da escola
	Participação em alguma atividade de formação continuada em gestão/administração escolar nos últimos 2 anos
<i>Trajétória</i>	Tempo de trabalho em funções de administração escolar
	Tempo em sala de aula
	Tempo de direção na escola
	Forma como assumiu a direção da escola: eleição por colegiado escolar; eleição pela comunidade escolar; exame de seleção e eleição e indicação dos técnicos
	Último cargo ocupado antes de assumir a direção da escola

Quadro 1:  
Variáveis  
Sociodemográficas,  
Trajetória Profissional  
e Formação

### 2.2.2. FATORES EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO

O quadro 2 traz um resumo dos fatores extraídos das perguntas do questionário dos diretores. É apresentado cada constructo de forma detalhada e explicado a partir das assertivas utilizadas na construção do questionário. Na seção seguinte, é descrita a técnica de construção desses fatores.

Fatores extraídos do questionário			
Gestão administrativa	Gestão de pessoas	Dificuldades de relacionamento intrainstitucional	
		Apoio aos estudantes com dificuldades	
		Professores	Percepção de independência e relacionamento com a comunidade
			Confiança
	Percepção de adesão à gestão		
	Obstáculos	Atitudes para com os obstáculos	
	Infraestrutura	Índice de presença de infraestrutura	
		Índice de uso de recursos de infraestrutura	
	Atributos psicossociais	Dedicação ao aprimoramento docente e à avaliação	
		Satisfação com a escola e com o trabalho	
Percepção de ser capaz e de realização			
Interação com a comunidade externa	Proximidade com a comunidade		
Respeito	Percepção de respeito pela comunidade escolar		

Quadro 2:  
Fatores extraídos do questionário

### 2.2.3 A TÉCNICA DE CONSTRUÇÃO DOS FATORES (CONSTRUCTOS)

Para identificar os constructos, ou ainda, confirmar a existência daqueles que foram previamente concebidos, utiliza-se uma série de técnicas estatísticas denominadas, genericamente, de Análise Fatorial (cf. Johnson, 1992). A partir dela, é possível decompor a variância – medida de variabilidade observada para as diferentes respostas de uma assertiva –, em uma parte comum e específica, sendo aquela compartilhada com as demais assertivas e, em teoria, explicada pelos fatores uma possível representação (medida) para o constructo latente. Já a parte específica é exclusiva à assertiva e não explicada pelos fatores.

A partir dos modelos de análise fatorial construídos, pode-se:

- (i) definir o número de fatores necessários para explicar as correlações observadas e o grau de explicação obtido com esse modelo;
- (ii) identificar quais são as assertivas com maior nível de correlação em cada fator, podendo ser utilizadas com o intuito de identificar e interpretar o fator como a representação para a construção teórica (constructo).

Neste trabalho, as assertivas mais correlacionadas com cada constructo foram separadas, a fim de se produzir escalas unidimensionais. Numa

etapa posterior, as medidas finais foram construídas utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item, por meio do Modelo de Respostas Graduadas de Samejima (1969). Esse modelo é adequado quando as variáveis respostas são mensuradas em escala ordinal, o que ocorre nas escalas de Likert empregadas na concordância com as assertivas. O modelo associa ao valor do constructo a probabilidade de o indivíduo responder a cada uma das alternativas de todas as questões utilizadas na composição da escala. Essa associação pode ser expressa pela Fórmula 1 a seguir.

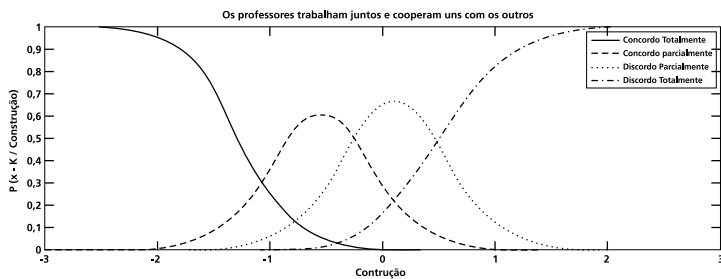
$$P_{x \in K} = \frac{1}{1 + \exp(a_i b_k - b_0)} \frac{1}{1 + \exp(a_i b_{k-1} - b_0)}$$

Resposta do avaliado ao item

$a$	parâmetro de discriminação da assertiva
$k$	categoria da assertiva
$\theta_i$	medida do construto da i-ésima unidade avaliada
$\xi$	parâmetros dos itens, no caso em bloco, o parâmetro $a$ e os parâmetros $b_s$
$b_k$	dificuldade associada à categoria $k$
$b_0$	dificuldade absoluta da assertiva

Destaca-se, valendo-se do diagrama expresso na figura 3, um exemplo de uma Curva Característica deste modelo.

Figura 3:  
Os professores trabalham juntos e cooperam uns com os outros?  
Curva Característica da Assertiva 44



Fonte: Survey PNGL, 2009.

#### 2.2.4. MEDIDAS DE DESEMPENHO E RESULTADOS DAS ESCOLAS

Como medida do desempenho das escolas, utilizou-se, neste trabalho, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (Ministério da Educação, 2007) –, que combina o desempenho alcançado pelos alunos ao final de determinadas etapas de ensino com um indicador de fluxo nos anos escolares desta mesma etapa. Seu cálculo é resultante da Fórmula 2 a seguir.

$$Ideb_j = N_j P_j$$

Na qual:

$$N_j = \frac{S_j - S_{\text{inf}}}{S_{\text{sup}} - S_{\text{inf}}}$$

$P_j$	taxa média de aprovação na etapa de ensino dos alunos da unidade j
$N_j$	proficiência média dos alunos da unidade j, obtida em determinada edição do exame padronizado realizado ao final da etapa de ensino
$S_j$	proficiência média, não padronizada, dos alunos da unidade j
$S_{\text{inf}}$	limite inferior da média de proficiência
$S_{\text{sup}}$	limite superior da média de proficiência

A informação trazida na fórmula indica que, para que uma determinada escola consiga maximizar o valor do Ideb, é necessário que essa não apenas aumente sua proficiência, mas também que os alunos sejam aprovados no ciclo escolar considerado. Como este trabalho utiliza o Ideb, o foco foi o desempenho da escola no Ensino Fundamental.

#### 2.2.5. O INDICADOR SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS

Como há a necessidade de controle pela condição socioeconômica dos alunos da escola, tendo em vista que ela é apontada na literatura (por exemplo, Coleman (1966); Soares (2001, 2002); Machado Soares (2003, 2005)) como uma das principais fontes de variação dos resultados

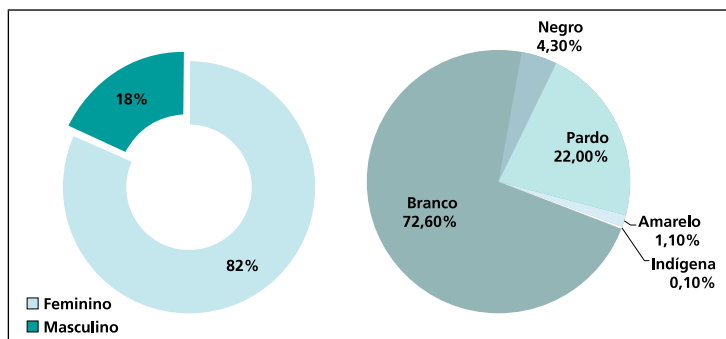
entre as escolas (mas também pelo fato de que nas escolas com maior condição socioeconômica se observa também maior prevalência das boas características preconizados para os diretores), faz-se necessária a construção de um indicador da condição socioeconômica (ISE).

As avaliações em larga escala estaduais (PROEB, SARESP, SAERJ, SPAECE, SAEPE e SAERS), aos fins do ciclo do Ensino Fundamental, geralmente aplicam questionários contextuais, com intenção de explorar temas acerca das condições socioeconômicas e demográficas, da trajetória escolar e do ambiente da sala de aula. Por meio das perguntas que compõem esses questionários, foi composto o ISE do aluno, sendo o ISE da escola obtido pela média dos valores dos alunos, metodologia análoga ao apresentado em Machado Soares (2005), utilizada para elaboração dos constructos apresentados na seção 2.3.

### 3. O PERFIL DOS DIRETORES SEGUNDO OS ATRIBUTOS E CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Nesta seção, apresentam-se os resultados das distribuições dos diretores na amostra.

Entre as características selecionadas para esta apresentação, destaca-se a dimensão dos atributos e características pessoais. Nos gráficos 1 e 2, é apresentada a distribuição por gênero e cor/raça dos diretores respondentes.



Gráficos 1 e 2: Distribuição dos diretores por gênero e por cor/raça

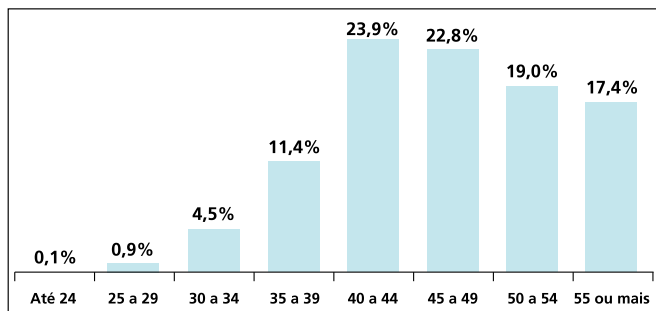
Fonte: Survey PNGL, 2009.

Pode-se constatar, quanto às características sociodemográficas, que a expressiva maioria dos diretores era do gênero feminino (82%); quanto à cor/raça, que a maioria se declarou branca (72,6%), seguida por pardos (22,0%), e negros (4,3%). Quanto às demais denominações, a porcentagem não ultrapassou 1,7%. Quanto à idade, 64,7% se



encontraram na faixa etária compreendida entre 40 e 55 anos. A distribuição encontra-se exemplificada no gráfico 3.

Gráfico 3:  
Distribuição dos  
diretores por idade



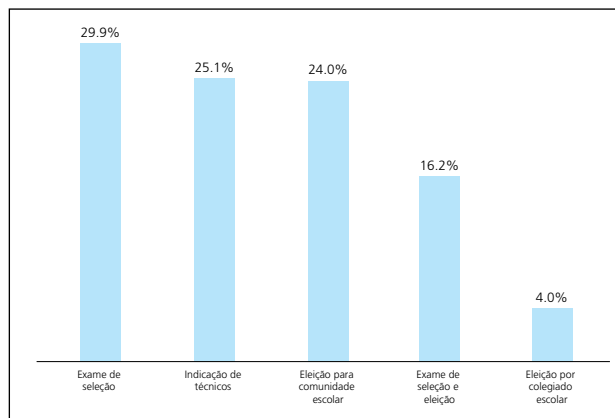
Fonte: Survey PNGL, 2009.

Apresentaram-se, também, cinco opções para que os diretores apontassem a alternativa mais condizente com a sua formação. Das alternativas elencadas, 39,5% dos diretores se referiram como possuindo “Superior – Pedagogia”; 38,6% como “Superior – Licenciatura”; 20,0% com formação superior em outros cursos; 1,9% não possuindo curso de nível superior; e 1,78% com “Normal – Antigo magistério”.

Entre os diretores, 10,1% possuem pós-graduação em caráter de aperfeiçoamento – mínimo de 180 horas; 70,3% em caráter de especialização – mínimo de 360 horas; e apenas 2,7% possuíam Mestrado ou Doutorado. A maior parte dos diretores, 63,0%, tinha alguma formação específica na área de administração escolar e, entre esses, 54,7% possuía graduação com habilitação em administração escolar e 44,4%, especialização nesta área. Apenas 0,9% possuíam Mestrado ou Doutorado em administração escolar.

O cargo de gestor em 45,1% dos casos ocorreu por meio de eleição, sendo 53,1% eleitos pela comunidade escolar; 10,9% pelo colegiado e 36,0% após passarem por um exame de seleção. Dos 54,9% dos diretores não eleitos, 54,4% foram empossados por exame de seleção, e 45,6%, por indicação de técnicos, conforme ilustrado pelo Gráfico 4.

Gráfico 4:  
Distribuição dos  
diretores pela forma  
que assumiram o  
cargo



Fonte: Survey PNLG, 2009.

Relacionou-se, ainda, quantos anos os diretores lecionaram antes de assumirem o cargo de direção. Observou-se que 66,4% dos diretores lecionaram por mais de 11 anos, enquanto 9,7% lecionaram por menos de cinco anos. Um percentual expressivo (49,3%) trabalha em funções de administração escolar há mais de 10 anos. Quanto ao cargo que ocupava antes de assumir a direção, 42,1% eram professores; 25,7%, vice-diretores e 19,0%, diretores de outra escola. As demais ocupações correspondiam a 13,2%.

#### 4. ASSOCIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS DIRETORES E O DESEMPENHO DA ESCOLA NO IDEB

Para relacionar as características do diretor ao Ideb, utilizou-se o Modelo de Regressão Linear Múltipla, segundo uma metodologia tipo *bottom-up*, isto é, inicialmente, calculou-se o coeficiente Beta dos modelos de Regressão Linear Simples para cada variável, com o Ideb do 5º ano e do 9º ano. Inseriram-se as variáveis no modelo de regressão múltipla, seguindo a ordem da correlação (das mais correlacionadas para as menos correlacionadas), eliminando-se as que não apresentavam um nível de significância mínimo aceitável a cada inserção de uma nova variável. Finalmente, foram eliminadas as variáveis que não apresentavam significância ao nível de 5%.

A seguir, apresentam-se, na tabela 1, os resultados da Análise de Regressão Linear Simples para associação de cada variável do diretor, considerada entre trabalho com o Ideb da escola.

Coeficientes *Betas* dos Modelos de Regressão Linear Simples para as variáveis consideradas com o Ideb (5º ano e 9º ano do EF)

Variáveis	Ideb séries iniciais		Ideb séries Finais	
	Coef. Beta	p-valor	Coef. Beta	p-valor
ISE médio da escola	0,71	>0,001	0,51	>0,001
Idade	0,12	>0,001	0,06	0,015
Gênero masculino	-0,03	0,241	0,01	0,641
Possui formação específica na área de administração escolar	0,08	0,002	0,08	0,002
Assumiu a direção por eleição do colegiado	-0,02	0,445	-0,02	0,492
Assumiu a direção por eleição da comunidade	0,00	0,968	-0,05	0,059
Assumiu a direção por exame	0,19	0,000	0,34	>0,001
Assumiu a direção por exame e seleção	-0,01	0,770	-0,17	>0,001
Assumiu a direção por indicação de técnicos	-0,16	>0,001	-0,15	>0,001
Tempo que lecionou antes de se tornar diretor	0,07	0,004	0,04	0,146
Índice de presença de infraestrutura	0,25	>0,001	0,18	>0,001
Índice de uso de recursos de infraestrutura	0,18	>0,001	0,08	0,001
Confiança nos docentes	0,08	0,002	-0,01	0,808
Satisfação com a escola e com o trabalho	0,05	0,041	0,01	0,574
Percepção de ser capaz e de realização	0,13	>0,001	0,08	0,001
Percepção de respeito pela comunidade escolar	0,13	>0,001	0,05	0,041
Dificuldade de relacionamento intrainstitucional	-0,04	0,138	-0,01	0,638
Proximidade com a comunidade	0,00	0,908	-0,04	0,074
Percepção de adesão à gestão	0,14	>0,001	0,09	0,000
Percepção de independência e relacionamento com a comunidade	0,21	>0,001	0,12	>0,001
Atitudes para com os obstáculos	-0,13	>0,001	-0,07	-0,008

Tabela 1

O resultado final da Regressão Múltipla, obtida a partir do método de análise descrito anteriormente, é apresentado na Tabela 2.

Modelo de Regressão Linear Múltipla para o Ideb (5º e 9º ano do EF)

Variáveis	Ideb 5º ano		Ideb 9º ano	
	Coef. Beta	p-valor	Coef. Beta	p-valor
ISE médio da escola	0,667	<0,001	0,499	<0,001
Percepção de adesão à gestão	0,065	<0,003	0,084	<0,001
Assumi a direção por indicação de técnicos	-0,116	<0,001	-0,063	<0,006
Apoio aos estudantes em dificuldades	0,080	<0,001	0,120	<0,001
Atitudes para com os obstáculos	-0,089	<0,001	-0,060	<0,007
Proximidade com a comunidade	0,088	<0,001	*	*

Tabela 2

\* Não significativo.

Os modelos obtidos para as séries iniciais e finais são muito semelhantes, à exceção da presença do constructo “Proximidade com a Comunidade”, que não apresentou significância no segundo modelo. Assim, os dois podem ser interpretados de maneira semelhante.

Com a análise realizada, é possível elencar as características do diretor e da gestão escolar que mais se associam ao Ideb da escola. Destaca-se, por sua importância, a forma como o diretor assume a direção. Diretores que assumiram por indicação de técnicos estavam associados às escolas com menor desempenho no Ideb, mesmo quando se controla pela condição socioeconômica média da escola. Essa associação é ilustrada pelo gráfico 5, no qual se apresenta o percentual de diretores que assumiram o cargo por indicação de técnicos, segundo uma classificação das escolas em “Baixo resultado contextualizado” e “Alto resultado contextualizado”. Essa classificação foi obtida pela ordenação do resíduo do modelo regressão linear simples construído, tendo como variável dependente o Ideb da escola e como independente o ISE. Então, o sentido do termo “contextualizado” se refere à condição econômica dos alunos da escola medida pelo ISE.

### Percentuais de diretores que assumiram o cargo por indicação de técnicos

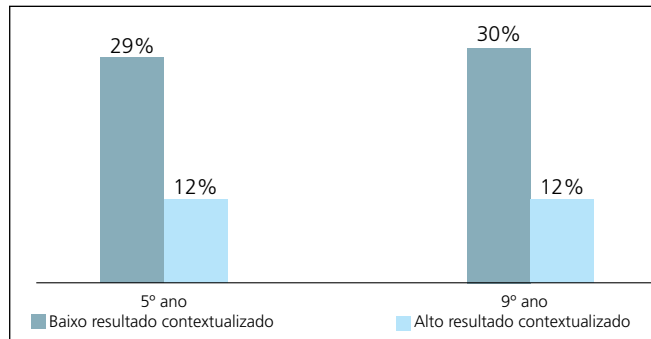


Gráfico 5:  
Distribuição dos diretores segundo indicação ao cargo por resultados contextualizados

Fonte: Survey PNGL, 2009.

Note-se que, claramente, há maior prevalência de diretores que assumiram a direção por indicação de técnicos nas escolas de Baixo resultado contextualizado que nas escolas de Alto resultado contextualizado. Por outro lado, apesar de não aparecer diretamente no modelo final de regressão linear múltipla, por apresentar colinearidade com a variável "Assumir a direção por indicações de técnicos", a variável "Assumir a direção por exame" tem uma alta correlação, e positiva, com o Ideb da escola, o que pode ser ilustrado através dos resultados apresentados no gráfico 6.

### Percentual de diretores que assumiram o cargo por exame

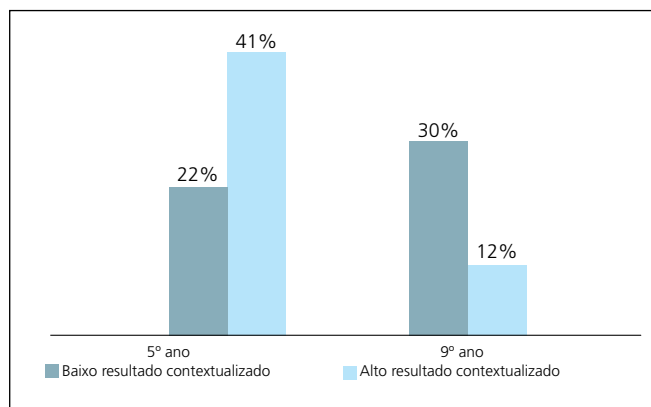


Gráfico 6:  
Distribuição dos diretores que assumiram o cargo por exame e por resultados contextualizados

Fonte: Survey PNGL, 2009.

Um maior índice de “Apoio a estudantes com dificuldades” também está associado a maiores níveis de Ideb. Embora essa característica não esteja tão ligada ao diretor, por pertencer ao Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, é uma variável de construção mais coletiva, ela pode ser um indicador de um diretor que permite uma maior participação dos demais atores escolares. O mesmo raciocínio pode ser usado para explicar a associação positiva do indicador de “Proximidade com a Comunidade” com a proficiência. Isso fica claro, principalmente para as séries iniciais, pelo fato de ele expressar maiores frequências de encontros e reuniões que ocorrem durante esta etapa de ensino com pais/responsáveis. Finalmente, foram significantes o indicador de “Adesão dos professores” e “Atitude para com os obstáculos”, sendo o primeiro constructo ligado diretamente à percepção dos diretores em relação à adesão dos professores, e o segundo constructo relacionado com a capacidade de o diretor em contornar obstáculos. Evidencia-se que um diretor eficiente é aquele que consegue maior adesão de sua equipe e tem atitudes de superação perante os obstáculos, o que no modelo de Reynolds & Teddlie (2008) seriam características de uma liderança “objetiva e firme”.

## 5. CONCLUSÃO E DISCUSSÕES

Neste trabalho, pôde-se, assim, com base em evidências, sintetizar algumas características de um diretor eficaz, altamente relacionadas a quatro das características de liderança propostas por Reynolds & Teddlie (2008): estar próximo à comunidade; procurar apoiar estudantes com dificuldade nos estudos por meio de parceria com pais e professores; conseguir adesão dos professores à gestão, e, por fim, ter atitudes com a intenção de superar obstáculos. Claramente, esses constructos são representativos de uma liderança “participativa” e de uma liderança “objetiva e firme”. É interessante notar que este estudo corrobora evidências internacionais sobre as características de uma liderança eficaz para o caso brasileiro. Particularmente, mostra a adequação, pelo menos parcial, do modelo de Reynolds & Teddlie (2008) para a escola pública brasileira. Talvez, em estudos futuros, deva-se dar mais relevância ao modelo proposto por esses autores e, partindo-se de instrumentos capazes de capturar indicadores de todas as cinco dimensões, evidentemente com adaptação, principalmente da última delas, ao caso brasileiro, construir um perfil geral da liderança escolar brasileira sob esse enfoque. Uma escala ou um indicador de liderança, altamente associado ao resultado e ao desempenho da escola, poderia, então, ser construído. Esse indicador pode ser útil, principalmente, ao próprio

gestor e à comunidade escolar que dele se utilizariam para melhorar a gestão escolar.

Uma novidade é a forte associação da forma como o diretor é escolhido e o Ideb da escola. Essa relação pode indicar que, em geral, é possível ter melhores formas de selecionar um diretor que tenha um perfil mais associado ao de uma liderança eficaz do que outras. E, nesse caso, o estudo sugere que “ser indicado por técnicos” não é uma boa opção. Por outro lado, “assumir o cargo a partir de exame de seleção” está fortemente associado a um maior Ideb da escola. Novamente, tem-se uma indicação de que exames de seleção podem ser importantes na seleção de diretores que tenham um perfil de liderança mais associado a uma escola eficaz. É claro que, pela natureza do estudo, os modelos aqui apresentados não garantem essa causalidade, mas trazem evidências de que ela exista. Estudos longitudinais e comparativos podem ser usados para estabelecer relações causais mais precisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLEMAN, J. et al. *Report on Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- FORQUIN, J.C. (org). *Sociologia da Educação. Dez anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JOHNSON, R. A., & Wichern, D.W. (1992). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (DF). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 28p.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; ECOB, R. *Expressing the Magnitude of School Effects – a Reply to Peter Preece*. *Research Papers in Education*, 3, 1988.
- REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. The Future Agenda of Studies into the Effectiveness of Schools. In: BOSKER, R.; CREEMERS, B.; STRINGFIELDS, S. (Ed.). *Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency*. Dordrecht, 2008.
- SOARES, T. Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no SIMAVE – 2002. *Estudos em Avaliação Educacional* n. 28. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Democratização Inconclusa: determinantes da realização do sistema público de educação mineiro*. Texto apresentado no Congresso da ANPOCS, Caxambu, 2005.
- \_\_\_\_\_. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série – SIMAVE-Proeb 2002. *Revista Brasileira de Educação* n.29, ANPED, 2005.
- SAMEJIMA, F. A. *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores*. *Psychometric Monograph*, n. 17, 1969.
- SOARES, J.F. *A Escola Eficaz: A Evidência do SAEB*, Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- SOARES, J. F., ALVES, M.T.G., OLIVEIRA, R.M. O Efeito de 248 Escolas de Nível Médio no Vestibular da UFMG nos Anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2001.





Pesquisa e Debate  
em Educação

Seção 2  
Comunicação e  
Desenvolvimento Profissional

# **LIDERANÇA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTOS DE COMUNIDADES DE PRÁTICA**

---

**REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO  
v1. n1. 2011**

# LIDERANÇA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTOS DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Pamela Mason<sup>1</sup>

Tradução: Juliana Magaldi e Rafaela Reis – CAEd/UFJF



O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública iniciado em outubro de 2010 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) busca estabelecer relevantes cooperações acadêmicas. Dentre as principais universidades parceiras estão a UFMG, a PUC-RJ, a UFCE, a USP, a UFPE e a Universidade Harvard – Estados Unidos. A expressiva colaboração com a universidade americana vem ocorrendo desde julho de 2009, momento em que houve a realização do Seminário “Liderança Educacional e Desenvolvimento Profissional – Troca de experiências Brasil-Estados Unidos” realizado pela UFJF/CAEd. Uma das colaboradoras da Universidade de Harvard é Pamela Mason, que nos presenteia com o texto de abertura da seção

<sup>1</sup> Harvard Graduate School of Education

Pamela Mason é doutora em Educação e coordenadora do programa de mestrado em Linguagem e Alfabetização<sup>2</sup> e do Laboratório de Leitura Jeanne Chall<sup>3</sup> – Harvard Graduate School of Education. Quando esteve no Brasil, relatou experiências norte-americanas em educação e alfabetização, demonstrando, por fim, como utilizar os resultados de avaliação para aumentar a proficiência dos alunos. Com uma vasta experiência como diretora de escola, Pamela Mason aceitou nosso convite e apresentou, no texto a seguir, alguns aspectos relativos à forma como tem ocorrido a comunicação entre gestores educacionais norte-americanos visando seu desenvolvimento profissional.

**Revista Pesquisa e Debate em Educação (RPDE)** – Professora Pamela, como os trabalhos dos diretores escolares são realizados nas escolas americanas?

Uma pessoa nunca está totalmente preparada para se tornar um líder escolar. Um diretor é responsável por todos os aspectos da escola: currículo, professores, alunos, famílias e dependências são responsabilidades do diretor, mesmo se algumas dessas preocupações forem delegadas a outros. Satisfazer as demandas do papel do diretor, efetivamente, requer que ele crie Comunidades de Prática. Elas são formadas no nível escolar, no nível distrital/municipal e no nível estadual/nacional e apóiam os diretores de diferentes formas.

**RPDE** – O que são essas Comunidades de Prática? Qual é a importância delas?

Uma Comunidade de Prática é um grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso umas das outras. Em escolas, as Comunidades de Prática podem ser professores de uma série, professores de diferentes séries que lecionam a mesma disciplina ou professores que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia. Para os diretores, as Comunidades de Prática podem e devem ser aquelas que apoiarão e implementarão o trabalho necessário para garantir o desempenho estudantil. Entretanto, como diretor, ele tem que ser cuidadoso para que essas comunidades não se tornem facções ou “grupos internos” que assumem poder dentro da escola, o que é impróprio.

---

2 Language and Literacy Program/Harvard Graduate School of Education.

3 Jeanne Chall Reading Lab

No nível escolar, a Comunidade de Prática de um diretor consiste de todos os professores. Cada professor tem um conhecimento e um interesse que devem ser selecionados e canalizados para promover a missão da escola. Por exemplo, um grupo de professores pode estudar uma nova pedagogia. Esse estudo pode consistir em professores lendo artigos profissionais e/ou livros sobre a pedagogia, frequentando oficinas ou cursos sobre a prática na qual eles estão interessados, ou compartilhando uma prática que eles usam em suas próprias salas de aula para implementação em toda a escola. O grupo de estudo pode, então, fazer uma recomendação ao diretor a respeito da implementação da mesma na escola. Se aquela recomendação for aceita, mais Comunidades de Prática serão formadas para a implementação dessa pedagogia em cada série, com professores compartilhando sucessos e desafios e apoiando o crescimento profissional um dos outros. Os professores podem se observar e fornecer retorno sem julgamento, apoiando uns aos outros na mudança de suas práticas. O diretor pode fornecer questões norteadoras ou categorias que os docentes podem usar para monitorar o seu progresso na implementação da nova pedagogia e ele/ela pode observar o crescimento desses nessa implementação. Usar as Comunidades de Prática, dessa forma, envolve os professores no processo de mudança, dando a eles instrumentos na implementação, assim como na responsabilização pelo sucesso/progresso dos estudantes.

Em uma escola que eu visitei em Belo Horizonte, o orientador, o professor de artes e um grupo de professores de diferentes séries estavam compartilhando colaborações interdisciplinares que apoiavam o aprendizado do letramento em muitos locais. Isso resultou em uma performance melhor dos estudantes nos exames anuais e na percepção destes sobre o letramento como essencial para todo o seu aprendizado.

**RPDE** – Professora, nos Estados Unidos existem associações que discutam o desenvolvimento profissional ou os desafios que os diretores enfrentam nas escolas?

No âmbito municipal, os diretores podem compartilhar seus sucessos e desafios administrativos e curriculares e criar uma Comunidade de Prática para discutir elementos essenciais nos seus sucessos e para dissecar os elementos de seus desafios. Dependendo do número de diretores no distrito/municipalidade, esta Comunidade de Prática pode incluir todos os diretores, ou pequenos grupos de diretores podem ser formados. Os diretores podem usar parte de seu tempo de desenvolvimento profissional para reunir essas Comunidades de Prática, e conduzir a observação de colegas e apresentação de relatório para apoiar um ao

outro. Através dessas Comunidades de Prática entre diretores, mandatos distritais/municipais podem ser implementados efetivamente.

Nos Estados Unidos há muitas organizações profissionais que servem para apoiar os diretores e fornecer as Comunidades de Prática. No nível nacional há a Associação Americana de Administradores Escolares<sup>4</sup>, a Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular<sup>5</sup>, a Associação Nacional para Diretores de Escolas Primárias<sup>6</sup> (Elementary schools) e a Associação Nacional de Diretores de Escolas Secundárias<sup>7</sup> (Secondary schools)<sup>8</sup>. As duas primeiras organizações lidam com as preocupações dos líderes escolares em todos os níveis, do jardim de infância ao Ensino Médio. As duas organizações seguintes abordam preocupações específicas de líderes escolares: do jardim de infância até a 8ª série e da 9ª série até a 12ª série, porque nos Estados Unidos nossas escolas estão organizadas pelas séries, K-5 (Ensino Fundamental I), séries 6-8 (Ensino Fundamental II), e séries 9-12 (Ensino Médio), com todos os estudantes frequentando as escolas, aproximadamente, das 9h às 15h. Cada uma destas organizações fornece uma publicação para seus membros em uma base mensal com artigos nos temas e questões atuais de reforma e melhoria na escola, tais como professores como líderes, desenvolvimento profissional, envolvimento familiar e comunitário no processo de aprendizado e gestão escolar com fundos decrescentes. Além disso, essas organizações realizam conferências anuais com sessões adaptadas para as várias questões e desafios de ser um diretor. Nessas conferências, diretores criam outras Comunidades de Prática, redes sociais informais de colegas que apóiam uns aos outros, de forma on-line, em seus trabalhos de apoio aos professores, e aumentando o desempenho dos alunos. Essas organizações encorajam as redes sociais estabelecidas por páginas de Facebook, Twitter e blogs, de modo que seus membros possam trocar ideias e preocupações através do tempo e do espaço.

Além das organizações profissionais mencionadas acima para apoiar diretores, há "centros de diretores" afiliados a faculdades, universidades e departamentos estaduais de educação, que fornecem oficinas (de 2 horas a dias completos), ou em institutos (2 a 10 dias), para diretores. A missão destes centros é fornecer desenvolvimento profissional contínuo e redes sociais profissionais para diretores. Em alguns casos, os diretores que participam podem ganhar crédito para o mestrado na Escola de

4 American Association of School Administrators

5 Association for Supervision and Curriculum Development

6 National Association for Elementary School Principals

7 National Association of Secondary School Principals

8 Vide quadro em anexo

Liderança<sup>9</sup>; e em outros casos, os diretores recebem um certificado de comparecimento. Estes centros também oferecem oportunidades de redes sociais on-line para seus participantes.

**RPDE** – Os diretores participam de sindicatos? Os sindicatos possuem meio de comunicação dirigida aos diretores?

Dependendo do estado, o diretor pode ou não ser eleito pelos membros dos sindicatos. Há dois grupos de sindicatos, um dos quais é uma federação (Federação Americana de Professores<sup>10</sup>) e o outro, uma associação profissional (Associação Nacional de Educação<sup>11</sup>). Entretanto, cada uma fornece ajuda na negociação e apoio para greve de seus membros e ambas fazem *lobby* para questões da legislação estadual e nacional da educação. Eles realizam conferências anuais, publicam jornais e fornecem redes sociais eletrônicas para seus membros.

Através de seu pertencimento e participação em organizações profissionais nos níveis estadual ou nacional, os diretores podem criar uma comunidade virtual de prática a qual pode requerer mais esforços para ser mantida, podendo oferecer tanto suporte e eficácia quanto uma Comunidade de Prática presencial.

**RPDE** – Existem nos Estados Unidos publicações específicas sobre como o gestor escolar deve trabalhar? Estas publicações trazem relatos de experiências destes trabalhos?

Um modo de focar uma Comunidade de Prática entre diretores, em tempo real ou virtualmente, é através de um grupo de estudo voltado para a bibliografia sobre liderança. Há muitos livros sobre liderança educacional, estratégias de ensino, avaliação e supervisão dos professores, implementação e desenvolvimento de currículo e envolvimento de família e comunidade escritos por lideranças educacionais, pesquisadores e agentes de políticas públicas<sup>12</sup>. Alguns livros sobre gerenciamento no mundo dos negócios são muito aplicáveis ao contexto escolar, já que o diretor está gerenciando uma grande e complexa organização com diversas partes interessadas. Ao lerem e discutirem livros sobre liderança, os diretores podem compartilhar suas estratégias de implementação uns com os outros, estabelecendo conexões mais fortes com os conceitos apresentados no texto e em suas práticas de liderança.

Ser um diretor de escola pode ser uma responsabilidade esmagadora e pode fornecer recompensas extraordinárias, como ajudar professores a

---

9 School Leadership

10 The American Federation of Teachers, AFT

11 The National Education Association, NEA

12 NT: Traduzimos policy makers como agentes de políticas públicas

se tornarem mais confiantes e eficazes e testemunhar o crescimento dos estudantes em seu conhecimento e autoconsciência como aprendizes. Servem como razões para que eles se comprometam com a sua profissão e com este importante trabalho. A criação de Comunidades de Prática, que iniciem e sustentem esse importante trabalho, torna possível para os diretores liderarem suas escolas em direção a níveis crescentes de desempenho dos alunos.

**RPDE** – Professora Pamela, a senhora poderia falar sobre sua experiência como gestora nos Estado Unidos?

Eu atuei como diretora de uma escola primária por 19 anos antes de retornar para a universidade para lecionar e atuar como diretora do Programa de Linguagem e Letramento. Ao refletir sobre minha trajetória como diretora de escola primária, minhas prioridades e estilo de liderança eram largamente influenciados pela história e cultura de cada escola. Os valores que guiaram minhas tomadas de decisão mantiveram-se consistentes em toda a minha carreira. Eu era e sou dedicada aos valores essenciais do respeito às diferenças individuais, de liderança compartilhada e de altos padrões para professores e alunos.

A primeira escola na qual eu fui diretora havia sido gerida por uma única pessoa durante vários anos, o que deixava professores e pais muito preocupados com a mudança. Os professores estavam habituados a lecionar e a organizar a escola da mesma forma. Eles não tinham questionado se esses hábitos de lecionar e organizar o dia a dia escolar estavam servindo bem aos seus estudantes ou a eles próprios. Como uma nova diretora, minha estratégia foi a de manter o status quo para aprender tudo o que eu poderia sobre os professores e seus relacionamentos com os estudantes, as famílias e uns com os outros. Questionar sobre como e porque eles ensinaram daquela forma abriu caminho para a autorreflexão dos professores e para a possibilidade de mudança. Juntos, nós transformamos a cultura escolar de uma perspectiva individual para uma de colegas envolvidos em práticas comuns. Como uma diretora novata, eu aprendi que a cultura escolar refletia na minha identidade profissional e que eu tinha que equilibrar o que os professores queriam e o que eu sentia. Isso era mais importante. Ao término de nossas discussões e negociações, eu tinha que tomar a decisão final com confiança e convicção.

No segundo distrito onde eu fui diretora, eu abri uma escola recém-construída e recrutei professores de várias instituições de ensino deste local. Os professores abraçaram as mudanças de bom grado e entusiasticamente. Eles se organizaram em grupos dentro das séries curriculares com a expectativa de que pudessem colaborar na



implementação do currículo, e de que iriam compartilhar estratégias instrucionais. Isto é, eles seriam uma Comunidade de Prática. Nosso desafio era o de manter nossa estrutura organizacional consistente ao longo do tempo, a fim de avaliar a sua eficácia. Meu papel era gerir a consistência e criar uma cultura escolar que incorporasse os pontos fortes de várias escolas de onde os professores e as famílias tinham vindo. Nesse ambiente, aprendi que desenvolver a missão para a escola era a forma mais importante de criar um corpo docente coeso, dentre os vários profissionais representados. Essa missão guiou todas as nossas decisões individuais e coletivas sobre currículo, instrução e procedimentos.

No último distrito onde eu fui diretora, a escola tinha tido muito diretores nos últimos dez anos. Os professores e familiares estavam cansados de mudanças, já que cada diretor tinha trazido novas maneiras de organizar a escola e preferências por diferentes estratégias de ensino. Conseqüentemente, eu entrei, permitindo que os professores mostrassem seus pontos fortes. Os professores tinham criado comunidades para apoio uns dos outros, mas elas não estavam focadas na prática. Devagar e deliberadamente, eu celebrei seu trabalho e encorajei uma cultura escolar mais coesa, na qual os professores criavam Comunidades de Prática significativas em torno do melhoramento do desempenho dos alunos. Nós fizemos mudanças, mas elas foram feitas cuidadosa e deliberadamente com todos os professores envolvidos nas tomadas de decisão. No final do meu período nesta escola, nós éramos um corpo docente muito unido que apoiava o crescimento profissional uns dos outros e que era apoiado pelas famílias envolvidas. Com minha última posição de diretora, eu aprendi a ser uma ouvinte ativa tanto de professores quanto de pais. Muitas vezes, o que as pessoas querem dizer está embutido em suas palavras. É importante ter um tempo para criar uma compreensão comum da questão ou preocupação que está sendo discutida.

Em toda minha carreira como diretora, o desempenho do aluno, especialmente no letramento, foi minha prioridade. Contudo, eu aprendi, algumas vezes com dificuldades, que os professores tinham que abraçar as mudanças pedagógicas a fim de que elas fossem bem implementadas e sustentadas. A criação de Comunidades de Prática em cada escola foi essencial para alcançar minha prioridade. Saber que os professores tinham abraçado as mudanças e que poderiam tomar decisões de ensino consistentes “naquele momento” para o benefício do desenvolvimento dos alunos foi minha medida de eficácia (bem como as melhorias na pontuação do desempenho do aluno). Ao longo de toda minha carreira,

eu estava comprometida a ser a professora diretora<sup>13</sup>. Eu lecionava em cada sala de aula pelo menos duas vezes por ano para demonstrar que eu honrava ensinar e que gostava de ensinar. Essa evidência do meu respeito pelo trabalho dos professores me ajudou a ser uma líder de ensino eficaz. Eu também criei Comunidades de Prática entre meus colegas no nível municipal e nacional, frequentando conferências e institutos de liderança para fortalecer minhas competências e para conhecer outros diretores.

Há um dito americano “É solitário no topo”. Contudo, não tem que ser. A criação de múltiplas Comunidades de Prática nas escolas de nível municipal e nacional apóia melhores práticas de liderança e lembra cada diretor que “Nós estamos todos juntos nisso”.

---

13 O termo utilizado é *principal teacher*, pois a expressão diretora de escola é proveniente da denominação professora principal.

**CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS PARA A POLÍTICA  
EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE**

---

**REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO  
v1. n1. 2011**

# CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Juliana Alves Magaldi<sup>1</sup>

Juliana Anacleto dos Santos<sup>2</sup>

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira<sup>3</sup>

Wallace Faustino Rodrigues<sup>4</sup>

Após quatro séculos de vínculo colonial com Portugal, Moçambique, o estreito país situado na costa oriental da África Austral, passa a construir seu caminho de independência e autodeterminação. Durante 10 anos, o país atravessou uma guerra pela libertação do colonialismo português, marcado pela extrema desigualdade entre uma pequena elite portuguesa e uma extensa massa de homens e mulheres escravizados, não só pelo trabalho forçado, mas também por um ideário culturalmente distinto.

Influenciados pela crescente agitação política dos países africanos em luta contra o colonialismo francês e inglês, e ainda pela movimentação política que tomou corpo contra o regime ditatorial em Portugal (inaugurado em 1933 e definitivamente vencido pela Revolução dos Cravos em 1974), Moçambique, dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), conquista sua independência no ano de 1975 e, em 1994, o país inaugura de fato uma democracia pluripartidária.

Este trajeto afetou decisivamente a constituição da atual estrutura social moçambicana. Acessando o Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique – 2005, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD, 2006), é possível visualizar o estreito vínculo entre desenvolvimento social e educação, e como essa relação pode afetar positiva ou negativamente a constituição de práticas mais igualitárias. Alguns dados merecem destaque.

No que se refere à distribuição de renda, para o ano de 2003, 54% da população moçambicana se encontrava abaixo da linha de pobreza, o

1 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

2 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

3 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

4 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

que significa que mais da metade da população vivia com menos de um dólar por dia. Mesmo sendo um alarmante dado, há o que comemorar, pois em 1997, 71,3% era a percentagem da população abaixo da linha de pobreza. Essa significativa queda pode ter sido afetada pelas positivas mudanças na área educacional e, ainda, nas variações do Produto Interno Bruto (PIB).

É o que defendem os teóricos do funcionalismo e da meritocracia. Nessa leitura, dirigida por Parsons (1970) e Treiman (1970), o entendimento é de que a educação funciona como um mecanismo que distribui com mais igualdade as oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, esta fundamentação teórica compreende que o desenvolvimento econômico afeta diretamente a estruturação dos sistemas educacionais, expandindo o acesso à qualificação via escolaridade, visando oferecer à sociedade industrial e moderna indivíduos mais capacitados. Com efeito, o chamado “Paradigma Funcionalista” afirma que o crescimento econômico moderno conduz a uma maior racionalidade na escolha dos indivíduos nas mais diversas funções do mundo do trabalho. Esta racionalidade pode ser mensurada pela constituição do ideário meritocrático, onde as características atribuídas, como raça e gênero, são menos relevantes na alocação ocupacional que as características adquiridas, no caso a escolaridade.

No caso de Moçambique, alguns dados podem ser lidos a partir desse ideário. No período de 1996 a 2004, é visível uma positiva performance macroeconômica, com uma taxa média de crescimento anual na casa de 8,5%. Alguns fatores contribuíram para esse resultado, tais como reformas institucionais, liberalização da taxa de câmbio, modernização do sistema fiscal e estabilização do ambiente macroeconômico.

Quadro 1 - PIB - variações reais em percentagem, 1992-2004 (Média de períodos indicados)

	1992-1996	1992-2004	1996-2004
<b>PIB real</b>	3.1	6.5	8.5
<b>Agricultura</b>	6.0	6.2	6.6
<b>Pesca</b>	0.7	1.3	2.6
<b>Indústria</b>	5.6	16.4	22.5
<b>Serviços</b>	3.5	5.3	5.8

Fonte: Banco Mundial, 2004 apud PNUD 2006.

Os dados para as variações do PIB, com destaque para o setor industrial moçambicano, apresentados no Quadro 1, se comparados com a performance do aproveitamento escolar e a evolução das taxas de repetência no período compreendido entre 1997 e 2004, destacados no Quadro 2 e Quadro 3, podem indicar a validade da associação entre desenvolvimento econômico e estruturação dos sistemas educacionais.

Quadro 2 -  
Evolução das taxas  
de aproveitamento  
escolar (%) por  
nível e sexo,  
1997-2004

Nível	Sexo	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
EP1	HM	58.5	61.1	62.9	64.0	63.8	65.1	67.2	77.5
	M	56.2	59.0	61.0	62.1	62.1	64.2	66.5	77.3
	H	60.1	62.6	64.2	65.4	65.1	65.8	67.8	77.6
EP2	HM	51.7	57.7	60.5	61.8	62.0	63.1	61.6	81.8
	M	48.8	55.1	57.3	59.6	59.1	61.1	59.7	81.1
	H	53.7	59.4	62.7	63.2	63.8	64.5	62.9	82.3

Fonte: PNUD 2006

EP1 – Escola Primária de 1º Grau

EP2 – Escola Primária de 2º Grau

HM = Homens e Mulheres M = Mulheres H = Homens

Quadro 3 -  
Evolução das taxas  
de repetência (%)  
por nível e sexo,  
1997-2004

Nível	Sexo	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
EP1	HM	24.9	25.2	23.9	22.8	23.0	23.3	22.2	20.8
	M	26.3	26.3	24.6	23.2	23.6	23.7	21.9	20.6
	H	24.0	24.4	23.3	22.6	22.6	23.0	22.5	20.9
EP2	HM	28.4	28.4	24.9	22.8	22.0	22.1	19.5	20.3
	M	30.9	30.8	27.0	24.6	24.0	23.8	20.3	21.3
	H	26.7	26.7	23.5	21.6	20.8	21.0	18.9	19.7

Fonte: PNUD 2006

EP1 – Escola Primária de 1º Grau

EP2 – Escola Primária de 2º Grau

HM = Homens e Mulheres M = Mulheres H = Homens

Embora ainda distante dos índices alcançados pelos países desenvolvidos, as variações apresentadas para o período de 1997 a 2004, no que se refere ao aproveitamento escolar e a repetência, se comportam favoráveis a uma indicação de tendência rumo a uma maior qualidade na estruturação dos sistemas educacionais. A partir da visível melhora macroeconômica de Moçambique entre os anos de 1992 e 2004, e o aumento do aproveitamento escolar entre 1997 e 2004, bem como a diminuição da repetência no mesmo período, é possível o diálogo com a hipótese meritocrática, a qual defende o efeito positivo e associativo entre industrialização e aquisição educacional. Essa aquisição para Treiman (1979) e Holsinger (1975) passa a ser cada vez mais igualitária, tanto para crianças oriundas de famílias mais privilegiadas quanto para crianças de famílias menos privilegiadas social e economicamente.

Além da leitura funcionalista, os formuladores da chamada Teoria da Reprodução Social, entre eles Pierre Bourdieu (1973), também concordam

com o prognóstico de que a universalização educacional é afetada diretamente pelos movimentos de industrialização e modernização social. Entretanto, nessa análise, a expansão rumo a uma possível universalização educacional não iguala as oportunidades para todos os níveis, pois no interior dos sistemas educacionais existem poderosas barreiras que dividem os indivíduos a partir de sua origem cultural e econômica.

Nessa concepção, o chamado capital cultural, compreendido como todo investimento não escolar transmitido geracionalmente pela família, atua como um mecanismo que tanto pode motivar a curiosidade (tão necessária ao aprendizado) como desmotivar, devido ao estranhamento aos comportamentos relevantes ao processo de ensino (como a capacidade de concentração), e o não reconhecimento da efetiva conversão da escolaridade em oportunidades econômicas.

Com efeito, a relação da sociedade com a instituição escolar está intimamente ligada à percepção que determinados grupos tem, a partir de seu capital cultural, sobre a importância do processo educacional para a constituição da cidadania, da plena autonomia e do desenvolvimento humano. E, ainda, se o desenvolvimento econômico conduz os indivíduos rumo à aquisição de melhores oportunidades, fundamentadas nos títulos educacionais e de treinamento, é premente a constituição de políticas educacionais que visem equalizar as diferenças de capital econômico e capital cultural entre os indivíduos.

Nesse sentido, questões como políticas educacionais de gestão e avaliação se apresentam como uma crescente demanda, tanto no Brasil como em outros países. No Brasil, por exemplo, o desenvolvimento econômico iniciado na década de 1960 corroborou para um aumento expressivo no número de matrículas escolares a partir da década de 1970. O caminho para democratização do acesso ao ensino já em 1980 veio, deste modo, acompanhado pela preocupação de se construir um projeto educativo adequado às expectativas da população que chegava às escolas, até então, excluída. Assim, um pensamento vigente era de que este caminho para a democratização não poderia vir desconexo da ideia de gestão democrática. O diretor, que até este momento era um executor das orientações e políticas emanadas por suas secretarias de ensino, definidas de forma centralizada, passa então a ser corresponsável pela construção deste projeto educativo.

Atualmente, em decorrência das mudanças políticas ocorridas no final da década de 1980 no Brasil, com os processos de descentralização na formulação e implementação das políticas públicas educacionais, o gestor é convocado a assumir novas funções (PARO, 1992). Na escola, é exigido que ele tenha habilidades para construção de um projeto político

pedagógico junto aos professores, família e comunidade escolar; que ele saiba administrar e utilizar de maneira adequada os recursos financeiros; que ele tenha conhecimento sobre a legislação educacional; e dentre outros aspectos, que ele saiba administrar as relações e conflitos oriundos da gestão de pessoas dentro da escola. A gestão democrática foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e o seu exercício requer uma série de condições, como a autonomia pedagógica, essencial na escola (AZANHA, 1987). Além disso, muito tem sido discutido a respeito dos processos de seleção e responsabilização que envolvem o gestor, compreendido como ator importante para o sucesso escolar das crianças. É com este histórico que buscamos, neste artigo, compreender como o processo que envolve a educação e a gestão escolar acontece em Moçambique.

Com efeito, é possível compreender melhor algumas questões levantadas em uma conversa com três representantes do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE – em Moçambique - Professores Daniel Bomba, Trindade Nahara e Adriano Simão -, concedida ao Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Questões sobre o papel do gestor, os mecanismos de escolha e programas de capacitação, as questões orçamentárias e de autonomia, e a relação entre Universidade e Escola foram levantadas em uma positiva troca de considerações sobre o processo de estruturação dos sistemas educacionais no Brasil e em Moçambique.

**RPDE** – Como está estruturada a gestão educacional em Moçambique? Existe uma política voltada diretamente para o gestor?

**Daniel Bomba** – Nós todos somos gestores escolares. O esquema normal é que existe um diretor de escola e um diretor adjunto; e nas escolas grandes temos também o diretor administrativo. Em termos de nomeação, depende do nível da escola. Nas escolas primárias e secundárias, só têm [os diretores] até a décima classe, que são nomeados pelo governo provincial sob proposta do distrito. No caso das escolas grandes que têm o pré-universitário, ou seja, o segundo ciclo do ensino secundário, os diretores são nomeados pelo diretor nacional do ensino secundário geral, ligado ao ministério.

Em geral, as nomeações têm a ver com alguns qualificadores publicados em um documento, que diz como tem de ser um diretor, quais são os requisitos que ele deve ter e, obviamente, o nível acadêmico, a função psicopedagógica, a confiança em termos de competência. Esses são os três qualificadores mais mencionados, embora, em alguns casos, seja possível haver outros qualificadores que suplantem esses, como o



nível de confiança política, que varia de acordo com o governo instituído. Isso acontece em qualquer parte do mundo, mesmo aqui no Brasil. Existem outros casos, mas o esquema geral é este. E não há um tempo, uma duração limitada para exercer o cargo, isto não existe. O diretor é nomeado, fica o tempo que der, até derrotar a si próprio, até atingir o nível da incompetência. De alguma maneira, ele tem que ser tirado. Ou se mudar o diretor provincial.

**RPDE** – E o diretor provincial? Ele muda como?

**Daniel Bomba** - Ele muda com o ministro. Se os ministros também mudam... Um ministro novo nomeia novos diretores provinciais. Ou o novo ministro pode manter [o diretor] também. Ou mesmo o próprio ministro que nomear um diretor provincial, se ficar insatisfeito com o trabalho, pode mudá-lo também.

**RPDE** – Existem ações voltadas para a avaliação do trabalho do diretor da escola e capacitação para sua atividade?

**Daniel Bomba** – Não que haja formalmente uma avaliação com preenchimento de formulários para cada diretor. Isso não se faz. Há reuniões em que se faz um balanço das atividades desenvolvidas e serve até mesmo para definir algumas atividades. E isso é até mesmo uma atividade para o diretor avaliar o seu trabalho em campo e os trabalhos dos diretores das escolas. Agora, em termos de capacitação dos diretores... Sim, tem havido capacitação – no passado até houve mais do que agora, pois isso tem a ver com a disponibilidade financeira do país. Essa crise recente não permite, de fato, que haja uma regularidade na capacitação dos diretores. Mas sempre há uma preocupação e isso é o objetivo do ministério. Desde que haja recurso financeiro para fazer, faz. Alguns distritos fazem por conta própria, não porque tivessem conseguido financiamento do ministério, mas porque conseguiram financiamento de alguma ONG. Desde que haja um parceiro disposto a financiar a capacitação, ela é feita.

**Adriano** – O que nós queremos dizer é que em Moçambique não temos um modelo de formação de gestores de escolas. Ou seja, não há uma formação do indivíduo para ser gestor da escola, senão o fato de ser professor, o fato de ter a formação de professor. Essa é a condição. Agora, não temos modelos de formação de gestores de escola e mesmo essas capacitações não são institucionalizadas, de modo que um determinado professor, para entrar para a área de gestão, tem de regularmente frequentar essa formação específica. Também não existe isso.

**RPDE** – O Brasil e Moçambique estão vivendo, de certa forma, momentos semelhantes, fundamentados na tentativa de estruturar o

sistema de ensino e fazê-lo caminhar. Nós, no Brasil, temos metas para cumprir até 2022, que é quando completamos o nosso bicentenário de independência – um marco simbólico. Tendo em vista o fato de que Moçambique está vivendo um momento semelhante, como percebem a importância do diretor, pensando neste processo de implantação de novos currículos e no aumento de turnos para conseguir englobar mais e mais a comunidade escolar, ampliando-a. Como vocês de Moçambique percebem isso?

**Adriano** – Nós moçambicanos percebemos algumas diferenças entre os dois países: o Brasil é um Estado federal, Moçambique é uma república unitária. O grau de autonomia que os estados de cá têm, as secretarias de educação têm relativamente ao ministério não é o mesmo grau. Nós temos um modelo de administração da educação muito centralizado. Outro aspecto é a participação do cidadão nas questões da educação. Em Moçambique, esta participação ainda está em uma fase muito incipiente. A escola tem o seu meio e a sociedade, por causa dos níveis de educação, níveis de desenvolvimento, entre outros vários fatores. Quer dizer, ainda não se nota muito bem este entrosamento e até a exigência que a própria cidade pode fazer à escola. Então, a figura do próprio diretor é também caracterizada pela forma como toda a sociedade está estruturada. Qual é o ponto em que quero chegar? Em determinados processos dentro da educação, nós ainda estamos a adentrar, atingir a massificação, a questão da garantia de qualidade, a questão de infraestrutura, que são questões muito mais prementes para a gestão da educação, do que propriamente focalizar esforços para a figura do diretor. Não que isso não seja prioritário, mas há questões muito básicas que não estão satisfeitas. A leitura que eu faço é que não há ainda uma preocupação, por exemplo, para se pensar num programa mais consciente sobre formação de gestores da educação, até porque nós, da comissão de professores, não temos modelos muito consistentes. Ou seja, há muitos problemas que nós temos de pensar.

**RPDE** – A Universidade Pedagógica oferece o curso de Gestão Educacional. Têm sido realizadas pesquisas sobre como o gestor pode interferir no processo educativo, na qualidade da educação? Elas têm servido de base para a construção de políticas?

**Daniel Bomba**– Não. As pesquisas das universidades não influenciam na tomada de decisão das políticas. Não há ligação entre a Universidade e o Ministério.

**Adriano** – Muitas vezes, as pesquisas que os meus colegas aqui estão a falar é de um estudante que está a frequentar um grau de licenciatura ou mestrado e produz um trabalho tendo em foco, por exemplo, a figura do diretor, a gestão escolar etc., mas findo esse processo – mesmo na

Universidade e na Faculdade de Educação onde eu trabalho –, não há um projeto de pesquisa direcionado para área, por exemplo, direcionado à figura do diretor. Por exemplo, um professor lá fala da questão da liderança nas escolas, mas esse é um trabalho que está a realizar num âmbito do seu doutoramento e não propriamente como uma atividade de investigação a que ele se dedica inteiramente. Bom não sei se em parte tem... Não tem tido grande impacto.

**RPDE** – O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF tem o interesse de tentar fazer esse contato entre o que está se pensando na Universidade e a prática profissional, porque esse divórcio é muito grande aqui também. Entre o movimento de elaboração de propostas e a execução de propostas existe uma distância muito grande. Temos o objetivo de usar o mestrado profissional para tentar construir um meio de comunicação desses gestores. Existe alguma tentativa, alguma coisa semelhante a essa proposta em Moçambique? Vocês acham que há necessidade?

**Trindade** – Não, isso não existe. Existia no ensino secundário a reunião anual dos diretores, só das escolas grandes. Isso havia, chamava-se reunião anual dos diretores de ensino secundário geral do segundo ciclo.

**Adriano** – Mas era um espaço para discussão mais política do que de questões técnicas. Todos os nossos mestrados lá são mestrados acadêmicos, não são profissionalizantes.

**RPDE** – Sobre a importante questão da autonomia, há uma tentativa de descentralização da questão financeira?

**Trindade** – Muito limitada, porque o que o diretor pode comprar já está escolhido. Existe um manual. A parte financeira que as escolas fazem não é de gerir dinheiro, digamos, físico: eu tenho uma verba para pagar contas de energia, água etc., que às vezes nem chega para cobrir todos os gastos, ou serventes para a manutenção. Esse é o dinheiro que eles podem gerir diretamente, mas o resto é fundo do Estado, são invisíveis... Um aspecto que não abordamos ainda é o Conselho da Escola que integram a direção da escola, tem representante dos professores e tem representante também da comunidade. E esse representante da escola também pode angariar fundos pela própria comunidade escolar e gerir diretamente. Os diretores é que vão definir o que é prioridade neste momento para a escola.

**RPDE** – No 1º Plano Estratégico da Educação (2001 – 2005) houve uma abertura para o tema da descentralização, com destaque para a importância de vencer alguns obstáculos de gestão imprópria de recursos

financeiros inadequados. Terminando agora o 2º Plano Estratégico (2006-2010/11), vocês observam alguma melhora neste sentido?

**Adriano** – Minha dissertação de mestrado foi sobre a avaliação dos Modelos de Administração da Educação de Moçambique. Uma das coisas que eu fiz foi pesquisar as áreas de decisão, gestão, avaliação e administração da área pedagógica. Conclui que há um desencontro entre aquilo que se diz, a retórica que é um processo de descentralização, e aquilo que acontece ou aquilo que a regulamentação propõe. Uma das áreas, por exemplo, que é a formulação do currículo, é uma área que, desde 1983 até 2009, é constituída centralizada. Quer dizer, não para a escola que é uma área pedagógica. Deveria ser aquela área em que a escola deveria ter maior harmonia. A escola tem que cumprir com o que vem de cima. Segundo mostraram os meus estudos, não há um processo efetivo de descentralização, mas sim uma desconcentração. Vão se criar outros círculos ao nível do próprio sistema e não simplesmente dar maior autonomia à escola. Agora, por que se faz isso? Pode ser pelo reconhecimento de falta de competência técnica na escola. O serviço central reconhece. Pode também ser uma desconfiança, tente compreender, do próprio sistema político de Moçambique. Pode também ser uma forma de garantir, por exemplo, a eleição de diretor, que vai depender se ele é da mesma linha ideológica que o partido que está no poder ou não. Muitas vezes é difícil fazer processos de descentralização efetiva. A descentralização não pode ser feita sem que haja um plano claro do fortalecimento institucional da base. Caso contrário, é um desastre. Agora podemos dizer que, provavelmente o poder central não se preocupa em fazer esse plano e fazer esse plano de fortalecimento institucional da base. Isso é outro assunto. Mas mesmo que fizesse, não tem dinheiro. As coisas ficam no papel, pois investimento não há.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P. Autonomia da escola. In: \_\_\_\_\_. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987, p. 143-145.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em: 12/12/2009.
- BOURDIEU, P. "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In: Brown, R. (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London, Tavistock. 1973.
- FERNANDES, D. (2005), "Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras de Cor". Prêmio IPEA 40 Anos-IPEA-CAIXA 2004 (Monografias Premiadas), Brasília, IPEA.
- HOLSINGER, D. "Education and The Occupational Attainment Process in Brazil". *Comparative Education Review*, 19: 267-275. 1975.
- PARSONS, T. "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised." In: Laumann, E. (ed.), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, Bobbs-Merrill. 1970.
- PARO, V. H.. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Moçambique, 2006.
- TREIMAN, D. "Industrialization and Social Stratification." In: E. Laumann (ed.) *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs Merrill. 1970.



Pesquisa e Debate  
em Educação

Seção 3  
Opinião e Debate

# **DESAFIOS DA GESTÃO: EXPECTATIVAS DE (IN)FORMAÇÃO**

---

**REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO**  
**v1. n1. 2011**

# DESAFIOS DA GESTÃO: EXPECTATIVAS DE (IN)FORMAÇÃO

Juliana Alves Magaldi<sup>1</sup>

Juliana Anacleto dos Santos<sup>2</sup>

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira<sup>3</sup>

Wallace Faustino Rodrigues<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto pretende repercutir uma das primeiras iniciativas dessa revista na construção de um espaço de *Opinião e Debate*. Referimo-nos ao grupo focal realizado na semana presencial de julho de 2011 do Mestrado Profissional, do qual fizeram parte os professores Fernando Reimers<sup>5</sup> e Beatriz Basto Teixeira<sup>6</sup>, os integrantes do núcleo de pesquisa do Mestrado Profissional, Juliana Magaldi, Rafaela Reis, Wallace Faustino e os mestrandos Adriana Rigon Weska<sup>7</sup>, Alexandre Rodrigues Soares<sup>8</sup>, André de Lima Xandó Baptista<sup>9</sup>, Eleonora Ferreira de Paula<sup>10</sup>, Luis Carlos de Oliveira<sup>11</sup>, Luiza Helena Fraga Gouveia<sup>12</sup>, Maria Inês Barroso Simões<sup>13</sup>, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho<sup>14</sup>, Rodrigo Veloso Parkutz Costa<sup>15</sup> e Sandra Mariz Negrini<sup>16</sup>. O grupo foi composto por professores que estimularam a percepção dos mestrandos sobre as possibilidades

1 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

2 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

3 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

4 Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF

5 Diretor de Educação Global e Política Internacional da Educação da Universidade de Harvard e professor da Fundação Ford

6 Docente do Departamento de Ciências Sociais e Vice-Coordenadora PPGP

7 Diretora de desenvolvimento das Universidades Federais do Ministério da educação

8 Professor de química na rede pública do Rio Grande do Sul

9 Funcionário da UFJF

10 Gerente de informações educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

11 Professor da rede municipal de Juiz de Fora e diretor da escola Antônio Carlos Fagundes.

12 Diretora de um colégio estadual do Rio de Janeiro

13 Superintendente de avaliação educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais

14 Secretária de Educação do Ceará

15 Professor da prefeitura de Angra dos Reis e coordenador pedagógico na rede estadual do Rio de Janeiro

16 Professora do 3º ano do ciclo de alfabetização da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul



inerentes à publicação da revista do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP), pelos integrantes do Núcleo de Pesquisa que mediarão as falas e por mestrandos que representaram os diferentes perfis dos alunos.

Um dos aspectos destacados pelos mestrandos foi o seu hábito de leitura. A maioria deles comentou sobre o seu prazer antigo pela literatura, que está temporariamente comprometido pelo tempo dedicado às leituras do mestrado. Contudo, mesmo com essa ressalva sobre a sobrecarga de trabalho e estudo, alguns citaram a importância dessa atividade, como Maria Izolda: *“São tempos preciosos que eu reservo para ler alguma coisa de literatura, mas eu acho que isso energiza, dá um prazer enorme”*. Cabe, ainda, destacar as referências elogiosas feitas à bibliografia do mestrado, como podemos notar na fala de Sandra: *“Os textos que o mestrado traz nos complementam, eu gosto do material, é de excelente qualidade”*.

Paralelamente às leituras não acadêmicas e às do mestrado, apareceram as referências àquelas feitas, atendendo às especificidades profissionais dos alunos. Essa alusão apareceu em alguns momentos de forma esparsa, quando os mestrandos elencavam as suas atividades rotineiras. Várias pessoas deram ênfase às leituras sobre gestão e a referências individuais, como a de Luiza, que indicou o interesse sobre educação fiscal, e do André, destacando as leituras sobre relações humanas.

Em outros momentos, os mestrandos detalharam mais as suas leituras profissionais, como percebe-se na fala de Alexandre: *“A minha preferência maior, eu acredito, que seja por papers na área de química, no uso de TICs na sala de aula, que eu uso bastante, e gestão e avaliação também”*. Esse posicionamento ilustra a importância de se ter a produção de material editorial voltado para os conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas; contudo, temos que nos perguntar qual seria o melhor veículo de divulgação para esses materiais voltados para os docentes.

A colocação de Sandra segue a mesma linha de Alexandre, apontando leituras que faz, objetivando a aplicação na sala de aula. No seu caso, a atenção está voltada para literatura infantil: *“Primeiro, porque tem a função de despertar o interesse pela leitura e, ao mesmo tempo, trazer para o mundo infantil aqueles conceitos que a gente tem que trabalhar na primeira etapa do Ensino Fundamental”*. A intenção de uma gestão pedagógica, para usar o termo da aluna, é o que move a dedicação a esse tipo de leitura, o que pode ser associado a uma linha editorial que dê espaço a uma discussão ampla sobre gestão.

Uma última menção deve ser feita sobre os interesses particulares de leitura profissional: trata-se da fala de Maria Inês sobre a sua vontade e necessidade de se manter atualizada sobre a questão da avaliação. Nas palavras da mestrand: *“Gosto, na área de avaliação, de muitas pesquisas, então o meu foco atualmente está mais nas que estão sendo realizadas com os resultados das avaliações, com a questão da accountability”*. Cabe destacar, também, o comentário da aluna sobre o modo crítico com que ela afirma ler os artigos sobre o tema, destacando a presença do posicionamento político dos autores em suas colocações. Essa característica de alguns textos pode ser destacada, problematizada e aproveitada na revista, pois não só traz elementos novos de pesquisa, como fomenta um debate acerca dos mesmos.

Levando em consideração os tipos de leituras apresentados até aqui pelos cursistas, e incorporando, inclusive, a discussão que se desencadeará em breve, temos que fazer um aparte sobre a fonte mais citada de informação: a internet, que surgiu como elemento cotidiano para a maioria expressiva dos alunos. A consulta a sites, como os das Secretarias de Educação e do MEC, foi lembrado por Luiza, que indicou uma regularidade diária de acessos a esses portais. A utilidade dos clippings de notícia foi enaltecida, pois esses foram assinalados como roteiro inicial de leitura, já que resume as notícias sobre a educação e age como passaporte, direcionando para as matérias publicadas em diversos veículos de comunicação. Eleonora comentou a utilização de um clipping como página inicial em todos os computadores da Secretaria de Educação de Belo Horizonte: *“A gente colocou em todos os computadores, já abrimos os computadores com as notícias, e dali direcionamos para o site, direcionamos para o jornal”*. Houve a referência nominal ao Linear Clipping<sup>17</sup>, feita por Adriana, e ao Todos Pela Educação<sup>18</sup>, feita por Maria Izolda. Além dos sites institucionais e dos clippings, os alunos comentaram a utilização da internet para buscar artigos sobre a sua área de interesse, assim como para consultar jornais e revistas. Outra utilização do espaço virtual foi citada por Luiza: *“Eu participo de redes sociais de alunos e de professores, em separado. Então eu gosto de fazer esse exercício e estar vendo o que o aluno pensa da escola e o que o aluno pensa do professor e depois eu vou lá na outra rede e vejo o que o professor pensa do aluno.”* Esse “convívio” tem

---

17 Publicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

18 Movimento privado que declara ter como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

sido popularizado no ambiente da gestão escolar atual, como pudemos observar na etnografia conduzida pelo professor Marcelo Burgos<sup>19</sup>.

Passaremos agora ao momento em que o grupo foi conduzido a tecer as suas considerações sobre os seus hábitos de leituras de periódicos, especialmente os direcionados para a questão educacional. Com o intento de mapear essa ampla área, iniciaremos pelas considerações feitas sobre as leituras de jornais diários. Alguns alunos indicaram o interesse por esse tipo de leitura, destacando a atenção dada tanto aos jornais locais quanto àqueles que fazem uma cobertura nacional e internacional, citando nominalmente a Folha de São Paulo e alguns jornais de circulação municipal. Aliado a esse tipo de leitura, ocorreram referências às revistas semanais, como Carta Capital, a Época e a Veja.

Com o foco voltado para a educação, todos os alunos manifestaram a sua rotina de leitura de periódicos, destacando algumas publicações preferidas. Uma das primeiras colocações foi feita por Rodrigo: *“Eu ainda gosto muito de ler Super interessante, que é uma revista que eu acompanho já há muitos anos”*. Sandra referendou essa postura, indicando que a utiliza para o seu trabalho, assim como a Recreio. Já Alexandre a categorizou como uma revista atemporal que possui uma linguagem mais popular.

Dentre os outros títulos levantados, podemos citar a revista Pátio, mencionada por Luis Carlos, e a revista Química Nova na Escola, referida por Alexandre. Já a revista Gestão em Rede, da professora Heloisa Lück, foi apresentada detalhadamente pela Luiza, que enfatizou o seu caráter abrangente no quesito gestão e afirmou que *“ela faz com que os diretores que têm a oportunidade de receber a revista mensalmente possam estar pensando e implementando algumas ações na sua gestão baseado em escolas muito parecidas com as nossas.”* A aluna ainda realçou o formato atraente da revista.

Apesar de vários títulos terem sido lembrados, uma unanimidade surgiu: a revista Nova Escola. Grande parte dos entrevistados fez menção a ela, enfatizando a sua proximidade com a escola, como podemos ver na fala de Luis Carlos: *“Dentre as que chegam à escola, vejo que a Nova Escola está mais próxima da nossa realidade, é a melhor delas”*. Além das referências às suas edições mensais regulares, Rodrigo destacou a leitura do suplemento, agora mensal, intitulado Gestão Escolar, assim como a aplicabilidade em sala de aula dos números especiais sobre alfabetização e leitura.

---

19 BURGOS, Marcelo. *O cotidiano de quatro diretoras de escolas Públicas: uma abordagem etnográfica*, Relatório Final, 2011.

Após as colocações dos alunos sobre os seus hábitos de leitura amplos e voltados para a educação, o professor Fernando Reimers teceu alguns comentários sobre o papel da revista criada pelo PPGP: *“O Mestrado Profissional é para ajudar a construir uma verdadeira profissão. A revista é um instrumento para construir esta ideia. Nesse sentido, a revista tem quatro públicos a serem atendidos: um, são os egressos desse programa, daqui a uns anos, no sentido de ser uma ferramenta permanente de discussão, de permitir que os egressos do programa se conheçam uns aos outros e de permitir a promoção política destes e permitir que eles avancem em suas carreiras profissionais. Outro objetivo é pensar num público muito mais amplo, todas as pessoas que estão interessadas em gestão escolar e para as pessoas que vão difundir informações que podem ser úteis para a gestão escolar. Um terceiro objetivo é a comunidade acadêmica no Brasil como público, para interagir com a comunidade acadêmica com opinião universitária, para motivá-la a interessar-se pela realidade e pelo processo da reforma e comunicar-se com eles. Pensando nesses objetivos, como seria interessante formar a revista? Como seriam as seções interessantes, que tipos de artigos seriam interessantes? Quem deveria escrever para a revista? O quarto objetivo, uma revista científica, mas também uma revista que faça parte de um projeto social de transformação da profissão.”*

Após as suas provocações, os mestrandos teceram comentários sobre um elemento que consideram de grande importância em uma revista voltada também para os gestores: a valorização das experiências exitosas. As falas nesse sentido começaram a surgir a partir da colocação de Eleonora: *“Procuro muito conhecer novas formas de pedagogias, projetos que estão dando certo, estou lendo o livro da Escola da Ponte<sup>20</sup>, que são projetos aí do mundo que dão certo na área de educação escolar”*. Suas colocações foram ecoadas por outros alunos como, Maria Izolda: *“Eu tive a oportunidade de ler algumas coisas, relatos de experiências de países, de estados, tanto internacionais como aqui do Brasil e isto tem me mobilizado”*. Nesse sentido, a importância de se ter contato com aquelas experiências que tem surtido resultados positivos foi sendo trazida a baila e, paralelamente, foi evidenciada a distância existente entre os gestores no cotidiano profissional. Para ilustrar esse fenômeno temos novamente a fala de Eleonora: *“Teve uma vez que a minha secretária falou assim – Não, tem uma coisa que a Izolda faz lá no Ceará, procura isso! Não consegui localizar”*. Essa necessidade de

---

20 Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino localizada em Portugal, no distrito do Porto, e dirigida pelo educador, especialista em música e em leitura e escrita, José Pacheco. Na escola não há, por exemplo, turmas divididas por idade ou série: os alunos são reunidos em pequenos grupos segundo seus interesses em comum.

se ter notícia de outras experiências se reflete na busca de informações embasadas, como vários cursistas assinalaram.

A colocação de Sandra aponta para a importância de uma leitura aprofundada dessas boas práticas: *“Existe um referencial conceitual que criou tal prática, ela foi pensada com um objetivo, tem uma meta. Então, quando ela está se desenvolvendo, que resultados a curto, longo e médio prazo, e que diferença isso fez naquele contexto, naquela realidade, até porque as pessoas têm a tendência de pegar as experiências e transportar ipsas litteris para a sua realidade?”* As expectativas de nossos leitores são, por um lado, de encontrar em uma revista eco para as suas preocupações e, por outro, se deparar com ideias comprovadamente bem sucedidas para se espelharem.

Contudo, essa perspectiva não se estaciona na busca de reportagens superficiais e descontextualizadas – a busca pela profundidade e contextualização fica patente na fala anterior de Sandra, assim como a que foi elaborada por Luiza: *“É muito interessante quando nós podemos ler uma revista que retrata a nossa realidade, que nós possamos nos identificar com aquela ação que o gestor fez e que nós possamos também tentar fazer não da mesma forma, naturalmente, mas adaptando à nossa realidade”*. Essa análise em profundidade, proposta na visão de Maria Inês, deveria incorporar as Ciências Sociais: *“Uma revista que tivesse também alguma abordagem, que eu particularmente gosto muito, das pessoas que fazem Ciências Sociais. Eu acho que dá uma visão ampla, pois sempre existem várias outras questões envolvidas”*. Sendo assim, temos a proposta de analisar as experiências exitosas com o suporte teórico multidisciplinar.

Desdobrando essa questão, André propôs *“buscar dentro dos próprios alunos do curso boas experiências que eles vivenciaram nos seus ambientes escolares, e trazer estas experiências através da revista”*. Essa possibilidade de incorporação dos alunos na revista foi também proposta por Fernando Reimers: *“Vocês pensam que seria interessante estudantes do Mestrado Profissional, pessoas como vocês, escrevendo artigos para a revista sobre práticas de gestão, sobre inovação, sobre dilemas que estão em voga? De um modo geral, artigos curtos. Como vocês veem esta possibilidade? Vocês argumentam que seria muito bom termos a perspectiva da gestão dos cientistas sociais, mas penso que seria interessante levarmos em consideração as opiniões dos líderes, dos gestores, das pessoas que estão inseridas na realidade educativa.”*

Dando sequência imediata à fala de Fernando Reimers, a professora Beatriz Teixeira acrescentou as seguintes colocações: *“Creio que os alunos do mestrado, e acho que essa deve ser uma função do mestrado, devam absorver os referenciais citados pela Maria Inês para produzirem*

as suas análises. A expectativa da disciplina 'Temas de reforma da educação' é de que vocês se apropriassem dos referenciais debatidos, sejam eles da sociologia, da educação, da economia, da ciência que vocês tiverem mais afinidade e que, de posse disso, vocês pudessem também escrever e produzir".

As intervenções dos professores mobilizaram os alunos que demonstraram interesse pela participação discente na revista. A concordância se misturou a um sentimento de insegurança natural em alunos que pouco se aventuraram em publicações de caráter acadêmico ou acadêmico-profissional. Alguns, contudo, perceberam a participação como uma consequência natural do mestrado, como no caso de Sandra, que ainda afirmou que isso daria transparência para *"a diferença que o curso está fazendo na minha prática, acho que isso é fundamental para a gente dar os feedbacks para as turmas que estão vindo: eu fazia uma determinada coisa e agora eu faço diferente"*. É possível associar a fala de André, que sugeriu que os alunos participassem da revista como gestores à procura de boas práticas, com a de Sandra, que preconiza o espaço para a exposição da transformação proporcionada pelo programa de pós-graduação. Essa costura pode se dar através da leitura minuciosa da própria experiência do discente, incorporando as referências que o orientaram na transformação que originou o resultado em questão.

A professora Beatriz apresentou uma experiência da qual já fez parte e que pode ser norteadora de futuros projetos do programa e da revista: *"Gostaria de relatar uma experiência da qual eu participei uma vez. A Fundação Getúlio Vargas, talvez vocês já tenham visto, eles têm uma premiação chamada 'Gestão Pública e Cidadania'<sup>21</sup>. Eles premiam 20 experiências por ano. Lançam um edital e normalmente 500 se apresentam e aí elas vão passando, normalmente, por um processo de seleção e avaliação até que ficam 20. Essas 20 são publicadas num livro que sai no papel todo ano, mas eles colocam no site os livros de uns anos atrás. E o Instituto Pólis<sup>22</sup>, lá de São Paulo, que é o instituto de pesquisa que lida com políticas públicas de uma maneira geral, organizou durante um período, junto com o Ildes, que é um Instituto Latino Americano de Desenvolvimento Econômico e Social, suportado pela Fundação Konrad Adenauer, se não me engano, então eles tinham um projeto em que a gente tinha que ir a uma dessas experiências premiadas e fazer a pesquisa para ver se aquilo lá era aquilo mesmo. É um trabalho interessante, eu mesma cheguei a participar de uma rodada destas, na época eu fui para Campina Grande. Então eu tinha que ir lá*

21 <http://www.eaesf.fgvsp.br/default.aspx?pagid=EOKJMQOJ>

22 <http://www.polis.org.br/>

*pra Campina Grande, me enfrontar e tentar descobrir o máximo que eu pudesse para poder produzir um trabalho mais contextualizado como vocês estão propondo. Quer dizer, é uma maneira de apresentar uma boa prática porque o objetivo final dessas rodadas de pesquisa era a gente conseguir identificar realmente algumas práticas que fizessem efeito e que a gente pudesse, inclusive, mensurar de alguma maneira este efeito. Os pesquisadores eram sociólogos, economistas, médicos, era uma equipe muito variada. Então eu fiquei pensando que talvez uma parte da revista que viesse a divulgar estas práticas bem sucedidas no campo da educação pudesse ser o espaço de divulgação dos artigos resultantes de um movimento deste tipo. Aí seria uma maneira, inclusive, de a gente associar a divulgação a um esforço de pesquisa sobre essas boas práticas. E essas pesquisas poderiam ser feitas ou por grupos de pesquisadores, gente da Universidade, das redes, interessados em ir lá e fazer este tipo de pesquisa, ou até estas pesquisas poderiam ser os Planos de Ação Educacional, as dissertações. Porque uma das possibilidades, inclusive, é isso, e aí a revista se prestaria a fazer essa divulgação. Então, não é só contar o caso porque a gente olha na internet – eu dou uma disciplina na especialização das Ciências Sociais que é “Modelos e Experiências de Gestão”. Então, a gente visita muitos bancos de pesquisas destes que encontramos na internet, alguns, como o da FGV, o Instituto Pólis tem um programa junto com o BNDES<sup>23</sup> que se chama DICAS, mas os artigos são pequenos e não dão muito essa base que vocês abordaram. Na área de educação, normalmente, a gente vê a presença de poucas experiências de políticas educacionais nestes bancos e os próprios bancos que existem na área de educação ainda são incipientes, frágeis.” As suas colocações repercutiram em comentários que explicitavam o interesse por esse tipo de pesquisa aplicada.*

Outra sugestão de participação foi feita por Adriana, que recomendou a abertura de um espaço para os alunos de graduação de cursos de licenciatura, vinculados ao PIBIC<sup>24</sup>. Nas suas palavras: *“Eu tenho percebido o distanciamento das Universidades com a Educação Básica e eu posso estar equivocada, mas eu percebo que os alunos do programa PIBIC, que é de iniciação à docência, eles podem ser o elo entre a academia e a escola, porque eles saem com todo o suporte acadêmico e chegam à escola e se deparam com uma realidade para qual não estão preparados ou instrumentalizados”*. A sua proposição se distancia da comentada anteriormente, na medida em que trata de profissionais em outro contexto, no qual o protagonismo precisa ser delegado, mas que possuem angústias que constituem também os problemas educacionais contemporâneos.

23 <http://www.bndes.gov.br/>

24 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Para além da inclusão das boas práticas e das participações discentes, outras sugestões foram feitas. No que diz respeito ao conteúdo, destaca-se a possibilidade de se incluir um debate sobre legislação sugerido por Sandra: *"Eu sinto falta nas leituras que eu faço de alguma coisa que me ajudasse a compreender a legislação diretamente com o meu dia a dia"*. As dúvidas a esse respeito circundaram as repercussões que as mudanças legislativas acarretam ao cotidiano das escolas, destacando que muitas vezes elas as desconhecem em parte ou totalmente. Seguindo ainda essa linha de raciocínio, Eleonora expôs que *"uma revista para gestores da educação tem que trazer não só artigos acadêmicos, não só experiências na escola, mas também programas de governo, de forma mais acessível trazendo, por exemplo, aquilo foi publicado nos diários oficiais"*. Temos, assim, a indicação da demanda por uma revista multifacetada que abra espaço para aspectos diversos, dos mais acadêmicos aos mais cotidianos, sempre ressaltando a sua vocação para o diálogo com os profissionais da educação.

Outro aspecto a ser tratado diz respeito à forma de apresentação da revista. Um consenso em relação a isso foi a necessidade de utilização de uma linguagem clara e objetiva, que seja mais acessível aos gestores e professores. A utilização de muitos termos técnicos e conceitos teóricos a limitaria, segundo Luis Carlos, a uma circulação acadêmica, não atingindo o seu objetivo de comunicação e desenvolvimento profissional. A utilização de ilustrações foi sugerida por André, com o objetivo de tornar o conteúdo mais digerível para o seu público alvo. Elaborando mais essa questão, Rodrigo buscou aproximar as expectativas a respeito da formatação da revista com uma publicação já utilizada por ele: *"Uma coisa que eu sinto falta nas revistas de educação são os infográficos tão bem indicados, simples, numa linguagem simples, como são os da revista super interessante. Outra coisa legal desta revista é a sua diagramação e layout"*.

Essa necessidade de se criar uma revista atraente e com uma linguagem diferente das estritamente acadêmicas não pode, contudo, fazer com que o conteúdo da revista fique aquém das potencialidades do programa e de seu corpo docente e discente. Essa preocupação também foi externada pelos mestrandos, em especial por Adriana: *"Eu queria reforçar o que foi dito de não dissociar teoria da prática. Uma revista com este formato, com este desenho não pode ficar somente na prática, pois ela tem que ser uma revista de curso de mestrado"*. Outra preocupação expressada foi a do tom da publicação, nas palavras de Luis Carlos: *"E eu gostaria de demarcar um ponto, a visão positiva sobre a educação, não produzir um periódico que venha sucatear ainda mais nosso campo de trabalho, que seja algo que venha contribuir para que eleve o nosso moral enquanto educadores e que foque o lado bom do que acontece."*