

Líderes na escola

O QUE FAZEM BONS DIRETORES E DIRETORAS,
E COMO OS MELHORES SISTEMAS EDUCACIONAIS
DO MUNDO OS SELECIONAM, FORMAM E APOIAM

ANTÔNIO GOIS

Fundação **Santillana**



Líderes na escola

Líderes na escola

O QUE FAZEM BONS DIRETORES E DIRETORAS,
E COMO OS MELHORES SISTEMAS EDUCACIONAIS
DO MUNDO OS SELECIONAM, FORMAM E APOIAM

ANTÔNIO GOIS

© Antônio Gois para os textos originais.

© Fundação Santillana para esta edição.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Fundação Santillana

André Lázaro – Diretor de Políticas Públicas

Miguel Thompson – Diretor Acadêmico

Editora Moderna

Luciano Monteiro – Diretor de Relações Institucionais

Karyne Alencar Castro – Gerente de Relações Institucionais

Coordenação da produção editorial

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Edição

Ana Luisa Astiz e Graciliano Toni

Preparação

Cida Medeiros

Revisão

Marcia Menin e Juliana Caldas

Projeto gráfico

Paula Astiz

Editoração eletrônica

Paula Astiz Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gois, Antônio

Líderes na escola : o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam / Antônio Gois. — São Paulo : Moderna, 2020.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5779-088-5

1. Diretores escolares 2. Diretores escolares – Avaliação 3. Escolas – Organização e administração 4. Políticas públicas de educação I. Título.

20-38238

CDD-371.2012

Índices para catálogo sistemático:

1. Diretores escolares : Gestão : Educação 371.2012

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

*Para meus pais, Tina e Ancelmo,
para meus filhos, Rosa e Francisco,
e para Débora, ela que me faz um navegador.*

PREFÁCIO

9 **O lugar do maestro**

ANDRÉ LÁZARO

13 **Introdução**

PARTE I:

PELO MUNDO

19 **A suspensão do lanche**

29 **Os efeitos de uma boa liderança**

45 **Terra de ninguém**

53 **De Monterrey a Chicago**

61 **“A escola parece uma novela brasileira”**

71 **Um marco em busca de coerência**

83 **“Nada mais triste do que
talento desperdiçado”**

95 **Erros e acertos de Nova York**

111 **Apoio e pressão em Ontário**

131 **Comunidade de profissionais
em Singapura**

PARTE II:
SÍNTESE

- 147 **O que fazem bons diretores?**
- 163 **Lei e políticas públicas
precisam se entender**
- 177 **O dilema da seleção de diretores**
- 181 **Conclusão**
- 185 **Agradecimentos**

O lugar do maestro

ANDRÉ LÁZARO

Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana

Este livro, que a Fundação Santillana tem orgulho de apresentar, é o resultado de uma cuidadosa pesquisa do jornalista Antônio Gois. Ele nos leva a diversos países, além do Brasil, para investigar como diretoras e diretores de escolas – bem-sucedidos em seus objetivos – executam seu trabalho e, mais precisamente, em que consiste esse trabalho, já que são múltiplas as atribuições de um diretor de escola. Nesta viagem vamos conhecer o que fazem, como fazem e as políticas públicas que qualificam e apoiam suas atividades.

As pessoas entrevistadas são, na maioria, mulheres: diretoras, professoras, mães, pesquisadoras, coordenadoras de centros de formação. Trabalham no Brasil, México, Chile, Canadá, Singapura e Estados Unidos. E sabem muito sobre a vida escolar. Essa geografia atende a critérios: México pelas similitudes com o Brasil, Chile pela política específica de formação, Canadá e Singapura por estarem entre os países com melhores resultados internacionais de aprendizagem, Nova York por contar com uma rede ampla, porém com imensas desigualdades.

Pobreza e desigualdade não são privilégios nacionais. Em tempos de neoliberalismo, periferias urbanas e planetárias sofrem precariedades que deságuam no cotidiano escolar. Este livro mostra como diretoras e diretores mobilizam recursos da escola, da comunidade e de outras fontes para garantir que alunos e alunas desenvolvam suas capacidades da melhor maneira, em um ambiente de respeito e compromisso. As relações com famílias e comunidades fortalecem as motivações para que estudantes mantenham a frequência e alcancem as aprendizagens desejadas. Essas iniciativas resultam, sobretudo, de uma formação profissional

que, nos melhores sistemas, encontram apoio nas estruturas administrativas de todas as instâncias hierárquicas. Remuneração e reconhecimento, nesses casos, são faces da mesma moeda.

No Brasil, em 2019, havia mais de 180 mil estabelecimentos de ensino de Educação Básica, com mais de 2 milhões de docentes acolhendo quase 40 milhões de alunos. Eram 161 mil diretores, a maioria com formação de nível superior, mas apenas uma pequena minoria (10%) com cursos específicos de gestão escolar. Nesses milhares de estabelecimentos vamos encontrar as mais diferentes e criativas soluções para os mais inesperados problemas.

Essa virtude resiliente, no entanto, esconde uma questão decisiva: em geral trata-se de uma capacidade individual, pouco articulada em uma comunidade de aprendizagem ou em um sistema que organiza os problemas, hierarquiza as prioridades e busca construir respostas de modo sistemático e cooperativo. A superação dos déficits de aprendizagem no Brasil não pode depender da heroica atitude das pessoas, mas precisa contar com uma postura institucional. É um desafio mais complexo do que supõem os *rankings* educacionais.

“Complexidade” é uma palavra que emerge dessas narrativas. Em cada história, Gois apresenta estudos que situam como aquelas práticas são consideradas nas pesquisas acadêmicas. Há diferenças marcantes: enquanto no Chile e em Singapura há processos institucionais de formação e apoio a diretoras e diretores, em países como Brasil e México cabe aos talentos individuais criar soluções para que os ideais da Educação encontrem o chão da escola.

Racismo, preconceito e violência ocorrem dentro dos muros e no entorno e, entre outros desafios de convivência e de aprendizagem, a formação de gestores deve preparar as pessoas para enfrentar essas situações. Por isso, talvez a revelação mais importante do livro seja: diretoras e diretores sabem que absolutamente todas as crianças e todos os jovens têm direito à Educação. O compromisso dos profissionais – gestores, diretores, docentes, técnicos – e também das famílias é empenhar seus melhores esforços para que esse direito seja garantido todos os dias para todos. E não se trata de uma Educação qualquer, mas daquela que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania

e para o mundo do trabalho. As diretoras e diretores que conheceremos nos capítulos a seguir fazem dessa certeza seu lema. Trabalham para que suas equipes compartilhem e transformem esse conceito na diretriz da escola. Foram bem-sucedidos, sem receitas, com princípios.

Antônio Gois traz uma importante contribuição para pensar os modelos e práticas de nosso País. A partir de boas perguntas, ele visita escolas, entrevista pessoas, analisa políticas e fornece aos leitores e leitoras uma ampla bibliografia atualizada. Trata-se de jornalismo científico de elevada qualidade. A abordagem nos coloca em contato com a vanguarda do conhecimento sobre o funcionamento escolar, processos de seleção, programas de formação, políticas de avaliação e apoio institucional a diretoras e diretores. A riqueza e a diversidade de fontes que Gois utiliza abrem inúmeras possibilidades de aprofundamento das questões que estruturam o debate. A rigor, a publicação interessa a quem quer compreender como se organizam processos complexos de gestão de pessoas e as distintas formas de mobilizar recursos para alcançar objetivos comuns.

Este livro é precioso tanto pelo que relata quanto pelas fontes que traz e pelo modo como nos conduz nessa viagem pelo universo da Educação. Que mundo nos legará a pandemia da Covid-19 ainda não sabemos. Seja qual for, precisaremos de Educação e de escolas, de docentes, de técnicos e de gestores. Teremos de contar com diretoras e diretores que, como os que aqui conheceremos, confiem na comunidade de aprendizagem que lideram e empenhem seus esforços para garantir que todos, absolutamente todos, todas, todos os estudantes desfrutem de condições de bem-estar nas escolas para que possam aprender e viver melhor.

Junho de 2020.

Introdução

“Estamos colocando diretores num pedestal, e agora esperamos milagres. Alguns poucos conseguirão, mas meros mortais terão pouca chance.”

Michael Fullan, *The principal*¹

Sociedade dos Poetas Mortos, Escola de Rock, Mentos Perigosas, Merlí... Dos dramas às comédias, filmes e séries que se passam no ambiente escolar costumam explorar a narrativa do professor carismático que, contra tudo e contra todos, luta para trazer inovações e cativar seus alunos. O diretor, sempre um coadjuvante, atua geralmente como um burocrata insensível.

Estereótipos assim podem ser úteis a roteiristas de ficção, mas a realidade é bem mais complexa. Não há dúvida de que existem – como em qualquer profissão – personagens na vida real que se encaixarão nesse perfil negativo. Porém, ao longo de minha carreira como jornalista de Educação, iniciada em 1996, deparei com frequência com diretores que eram o oposto disso: profissionais com espírito público e capacidade de liderança, que buscavam inspirar e tirar o melhor de cada professor em benefício dos estudantes.

Essas são as características comuns aos personagens deste livro. Provavelmente o leitor, ao conhecer as histórias, irá se lembrar de outros tantos que mereceriam o mesmo reconhecimento. Dar destaque a esses profissionais é uma forma de valorizá-los. Precisamos aprender com eles, mas com um cuidado: sozinhos, não fazem milagres. Por isso, a proposta desta obra é, ao longo dos capítulos, ampliar o foco, partindo de uma reflexão sobre o que fa-

1. FULLAN, Michael. *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

zem para chegar, no fim, a uma abordagem mais ampla a respeito de como os sistemas educacionais podem criar melhores condições para que esses profissionais sejam bem-sucedidos.

O mergulho nas práticas dos diretores e na organização dos sistemas de liderança escolar obviamente não significa o desprezo a outros fatores fundamentais para o sucesso dos alunos. Sabemos, ao menos desde 1966, quando o sociólogo norte-americano James Coleman publicou, com colaboradores, o famoso relatório² que leva seu sobrenome, que a variável de maior impacto na aprendizagem é o nível socioeconômico das famílias. No entanto, apesar de toda a influência que têm no que acontece entre os muros da escola, as condições de pobreza e escolaridade dos pais são problemas fora da alçada dos profissionais que nela atuam.

Quanto às variáveis referentes à escola, já existe também um volume considerável de estudos que enfatizam a importância do professor. Os melhores sistemas educacionais do mundo possuem carreiras docentes bem estruturadas e oferecem salários atrativos aos candidatos ao magistério, formação de alto nível e uma estrutura de apoio constante ao seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Com isso, conseguem atrair e reter talentos na profissão e ser rigorosos na seleção dos melhores candidatos, aperfeiçoando a qualidade de sua força de trabalho docente.³

É fundamental, ainda, a garantia de uma infraestrutura básica mínima a todas as unidades de ensino e de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis, além de políticas articuladas com outras áreas que busquem melhorar as condições de vida ao redor da escola, sobretudo em regiões vulneráveis.

Sem menosprezar a importância de todos esses fatores, é preciso reconhecer que, nesse complexo sistema, a gestão escolar é

2. COLEMAN, James S. *et al.* *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office, 1966.

3. BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co., 2007; HANUSHEK, Eric A.; PIOPIUNIK, Marc; WIEDERHOLD, Simon. Do smarter teachers make smarter students?. *Education Next*, v. 19, n. 2, Spring 2019. Disponível em: <https://www.educationnext.org/do-smarter-teachers-make-smarter-students-international-evidence-cognitive-skills-performance>. Acesso em: 13 mar. 2020.

também condição absolutamente necessária – mesmo que não isoladamente suficiente – para o sucesso dos alunos. Nesse sentido, o papel do diretor e de suas equipes tem sido repensado em todos os países de alto desempenho educacional. Sistemas com características bem distintas, como os da Finlândia,⁴ de Singapura⁵ e do Canadá,⁶ vêm procurando entender como melhor selecionar, formar e apoiar esses profissionais para atender a demandas cada vez mais crescentes e complexas.

Mesmo com todas as limitações impostas por variáveis fora de seu controle, estudos sobre a atuação de diretores em diferentes países mostram que esses profissionais, como principais líderes das escolas, podem ser catalisadores de mudanças que envolvam todos os demais atores. Sua atuação é essencial em qualquer contexto, mas, ao mesmo tempo, o contexto importa, podendo facilitar ou dificultar seriamente a transformação desejada.

Uma boa gestão da escola, portanto, não é panaceia para todos os problemas educacionais, porém pode fazer muita diferença em favor dos alunos. Como veremos em mais profundidade ao longo deste livro, já há evidências⁷ de que, entre os fatores intraescolares, o diretor é o segundo mais importante, atrás apenas dos professores, na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Este livro está estruturado em capítulos que começam contando a história de diretores em diferentes países. Graças a uma bolsa da Spencer Foundation, na Universidade de Columbia, em Nova York, pude viajar para Singapura, Chile, Canadá e México, além de acom-

4. RISKU, Mika; PULKKINEN, Seppo. Finland: Finnish principal. In: ARLESTING, Helene; DAY, Christopher; JOHANSSON, Olof (ed.). *A decade of research on school principals: cases from 24 countries*. Cham: Springer, 2016.

5. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead*: Singapore. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

6. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead*: Ontario. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

7. LEITHWOOD, Kenneth; RIEHL, Carolyn. *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003.

panhar de perto o sistema educacional nova-iorquino antes de voltar ao Brasil para concluir minha investigação. Singapura e Canadá (mais especificamente a província de Ontário) foram selecionados porque com frequência são apontados como sistemas de referência na área de liderança escolar.⁸ Chile e México entraram em meu radar por serem os dois países latino-americanos com maior produção acadêmica internacional sobre o tema.⁹ Em Nova York, por estar morando na cidade, pude fazer várias entrevistas com formuladores de políticas públicas desde o início dos anos 2000, analisando erros e acertos que culminaram no atual desenho, que se mostrou eficaz na melhoria da aprendizagem dos alunos.¹⁰

Procurei ordenar os capítulos de modo a iniciar com um foco sobre o que fazem diretores bem-sucedidos em contextos extremamente desafiantes (caso de Brasil e México), para, aos poucos, ir jogando luz sobre como são estruturados os sistemas educacionais mais organizados, que começam a aparecer com mais peso na narrativa nos casos do Chile, de Nova York e de Ontário, até culminar com Singapura. Os últimos buscam fazer uma síntese das respostas às principais perguntas deste livro – o que fazem bons diretores e como os sistemas educacionais podem melhor selecionar, formar e apoiar esses profissionais – e propõem uma reflexão sobre o atual estágio de alguns tópicos das políticas públicas em gestão escolar no Brasil.

Olhar para outros países é uma prática comum na busca de inspiração para políticas que possam ser implementadas em contextos locais. Esse exercício, porém, carrega alguns riscos. O maior deles, que procurei evitar, é o relato deslumbrado e descontextualizado das experiências em países mais ricos, como se tudo o que

8. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK Anna. *Preparing to lead: lessons in principal development from high-performing education systems*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

9. ARAVENA CASTILLO, Felipe; HALLINGER, Philip. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

10. GATES, Susan M. et al. *Principal pipelines: a feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools*. Santa Monica: Rand Corporation, 2019. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2666.html. Acesso em: 12 mar. 2020.

eles fizessem fosse sempre melhor ou facilmente adaptável à realidade brasileira ou latino-americana.

Ao mesmo tempo, um dos elementos comuns a todas as nações com alto desempenho educacional é o fato de não terem se fechado, de estarem dispostas a aprender com outras experiências fora de suas fronteiras. Formuladores de políticas públicas nesses países aproveitaram o conhecimento internacional para produzir, na mescla com as experiências locais, um sistema educacional fortemente identificado com as características de suas sociedades.¹¹ De certa forma, fazem o que já preconizavam os modernistas brasileiros no início do século passado, explicitado no famoso *Manifesto antropofágico*, de Oswald de Andrade.

Por fim, cabe esclarecer que este não é um livro acadêmico. No entanto, como jornalista especializado em Educação, procurei referenciar todas as afirmações em estudos, em pesquisas e, principalmente, na observação direta dos maiores especialistas no tema: os diretores de escola.

Boa leitura.

11. Ver: GOIS, Antônio. Lições. *O Globo*, 5 mar. 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/licoes.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PARTE I

Pelo mundo

A suspensão do lanche

“Fecha a cantina. Está suspenso o lanche.” Valquíria Batista de Assis estava havia apenas três meses na direção da Escola Estadual Dorgival Gonçalves, na cidade alagoana de Campo Alegre, mas já tinha feito essa advertência várias vezes. A escola convivia com constantes brigas e agressões entre alunos. Os conflitos não se limitavam ao momento da refeição, mas eram mais graves nesse horário, pois os jovens se empurravam, xingavam e não respeitavam a fila. Até que chegou o dia em que ela teve de cumprir a ameaça. Foi quando sua equipe, planejando fazer algo diferente, pela primeira vez serviu bolo na hora do recreio. Instalou-se o caos. Os jovens, ainda mais agitados do que o normal com a novidade, se empurraram tanto que as merendeiras não conseguiram atender ninguém.

A baixinha Valquíria subiu em um pequeno púlpito perto da área da cozinha e, aos berros, deu a ordem que provocou a fúria de alguns alunos. Ouviu calada os xingamentos e protestos e foi para a sala da coordenação, onde continuou escutando impropérios. Identificou pelo tom de voz quem eram os meninos, mas ficou quieta. Para tentar normalizar a situação, pediu que acionassem a sirene, indicando o fim do recreio. Aos poucos, a maioria dos estudantes voltou para as salas, porém alguns permaneceram no pátio. Entre eles, justamente três dos que ela havia reconhecido pela voz por causa das ofensas. Mandou então chamá-los.

Era 2017, e a Dorgival Gonçalves tinha acabado de ser inaugurada. Valquíria fora convidada para assumir a direção graças ao bom trabalho realizado em outra escola de Ensino Médio: a Dom Constantino Luers. Lá, enfrentara problemas semelhantes, que havia superado conquistando a confiança de alunos e professores. Os dois colégios ficam no município de Campo Alegre, na Zona da

Mata alagoana, mas em distritos diferentes. Do centro da cidade até Luziápolis, onde está a Dorgival Gonçalves, são 26 quilômetros de distância, percorridos em 20 minutos de carro por uma estrada que corta imensos campos plantados com cana-de-açúcar. O distrito tentou sem sucesso se emancipar, o que acirrou uma rixa entre os moradores de lá e os demais. Naquele contexto, portanto, Valquíria era quase uma estrangeira. Isso ajuda a explicar por que seu marido, no dia em que ela falou da troca, questionou: “Você é louca? Agora que já está acostumada com sua escola vai sair desse conforto e começar tudo do zero de novo?”.

Elson Pereira não tinha sido o único a dizer isso, o que ela fez questão de lembrar na conversa com os três alunos após a suspensão do lanche. “Por que acham que ninguém queria vir aqui para Luziápolis? É por causa desse comportamento. Sabem quantas vezes eu e Izabella [coordenadora que foi trabalhar com ela na nova escola] ouvimos que éramos loucas de vir para cá? Mas nós viemos porque acreditamos no potencial de vocês.”

Os três pediram desculpas e demonstraram arrependimento. No entanto, os problemas não acabaram. No dia seguinte, Valquíria recebeu um telefonema de um assessor da Secretaria de Estado da Educação, pois alunos haviam postado no Facebook que a diretora tinha suspenso o lanche. Ele ouviu dela uma resposta firme: “O problema é que uma parte dos adolescentes foi criada sem limites. Não respeitam nem uns aos outros. Eu fiz isso mesmo, e tem mais: continuarei fazendo se achar que for preciso. É dessa forma que trabalho, e, se vocês não aceitarem, estou de malas prontas para ir embora”.

O assessor respondeu que ligara apenas para saber o que havia acontecido, mas reiterou que a secretaria confiava nela. A resposta foi fundamental para que a diretora se sentisse fortalecida. Sem esse respaldo, todo o processo de mudança, ainda incipiente, poderia ser comprometido. Assim que desligou o telefone, ela foi a todas as salas para relatar a conversa e passar um recado: “Quem me colocou aqui sabe da seriedade do meu trabalho”.

Valquíria conquistou essa confiança em virtude da mudança que havia liderado em quatro anos na direção de sua antiga escola. A Dom Constantino também apresentava um quadro extrema-

mente sério de indisciplina, agravado por lá pela infraestrutura precária e pelo absenteísmo de alunos e docentes. Cada um desses problemas retroalimentava os demais.

Por causa do comportamento dos jovens, alguns professores faltavam com frequência e chegavam a dizer explicitamente que não dariam aula para determinadas turmas. Sem aulas – que raras vezes eram repostas – estudantes ficavam ociosos nos pátios e corredores. Funcionárias da cantina relatavam que, quando não gostavam da merenda, alguns alunos as xingavam e arremessavam biscoitos. O espaço físico em nada colaborava. O banheiro era imundo, havia goteiras nas salas de aula, e os ventiladores velhos, em razão do barulho, às vezes mais atrapalhavam do que aliviavam o forte calor do sertão nordestino.

Tudo isso levava a escola a ter vagas ociosas. Mesmo podendo atender mais de 1.200 alunos em três turnos, apenas cerca de 900 se matriculavam anualmente. Era comum que as poucas famílias com alguma folga financeira em Campo Alegre gastassem mais em transporte para seus filhos estudarem em outra cidade.

O primeiro ponto que Valquíria resolveu atacar quando assumiu a Dom Constantino foi o da infraestrutura. O problema era que cada melhoria tinha duração curta, pois alguns jovens testavam os limites da nova diretora destruindo o que havia sido feito. Quando visitei a escola em 2016 com uma equipe do Canal Futura, Luiz Eduardo Bezerra Silva, ex-aluno que testemunhou todo o processo de mudança, contou por que parte de seus colegas agia assim: “O gestor antigo era um homem. Daí chegou uma mulher baixinha. Acho que isso abalou um pouco a galera. Diziam que era muito ingênua e que sairia em uma semana. Só não esperavam descobrir que o que a Valquíria não tinha em tamanho sobrava em coragem”.

“Eles quebravam, e a gente consertava”, lembra a diretora. “Quebravam, e a gente consertava de novo. Foi assim por três meses. Até que tentaram me atingir pessoalmente. Esvaziaram o pneu do meu carro por duas vezes, arranhavam meu carro. Uma vez chegaram a arrancar as duas placas. Em casa, meu marido perguntava: ‘Você vai aguentar tudo isso?’. Eu dizia: ‘Eu vou’. Porque não é possível que eles não vejam que quero o bem deles.”

Valquíria havia assumido a Dom Constantino após um processo de eleição direta na escola. Ao mesmo passo que tentava, em um primeiro momento, amenizar a situação precária de infraestrutura, agia para resgatar a confiança e o respeito dos alunos. Por exemplo, o colégio tinha um código disciplinar antigo, que os jovens desconheciam ou ignoravam. Ela propôs pactuar novas formas de relacionamento a partir das sugestões de todos. O tom das conversas da diretora com os estudantes também foi mudando. Em vez de apenas cobrar bom comportamento, sua estratégia incluía mostrar que estava ali para ajudar.

Aos poucos, os conflitos entre alunos e a direção foram diminuindo. Entretanto, outros problemas persistiam. Em 2015, o banheiro e a cantina necessitavam de reformas urgentes, porém a escola tinha em caixa apenas R\$ 24.580 para obras. “Cheguei em casa e comentei com o Elson: ‘Poxa, a gente tem esse dinheiro, mas não dá para fazer tudo. Vai faltar a mão de obra’. Ele olhou para mim e disse: ‘Você quer que eu faça, né?’. Disse: ‘Quero, sim!’” Como seu marido sozinho não conseguiria fazer as duas obras ao mesmo tempo, Valquíria buscou voluntários na igreja que frequentava. Passaram a trabalhar nos fins de semana, saindo às vezes tarde da noite.

Um professor viu que as obras estavam andando, mas demonstrou preocupação com o ritmo delas. Sugeriu então fazer um mutirão com alunos e docentes para acelerar o processo. As obras eram, para Valquíria, essenciais para resgatar a confiança da comunidade. No caso do banheiro, ela se orgulha de a escola ter hoje um “igual ao de um *shopping*”, a ponto de estudantes tirarem *selfies* e publicarem em redes sociais.

Com algumas mudanças sendo implementadas, a engrenagem de retroalimentação dos problemas passou a girar no sentido contrário e fortaleceu Valquíria na atenção aos demais desafios. “Nosso foco era fazer com que esses alunos voltassem a confiar na Dom Constantino. Se o professor faltava, tinha a reposição. Não tinha mais essa coisa de faltou e deixa para lá. A escola voltou a ter credibilidade.”

O melhor indicador da recuperação da confiança na Dom Constantino foi o aumento no número de matrículas, de cerca de

900 para 1.200. O fluxo de famílias de Campo Alegre que procuravam vaga em cidades vizinhas se inverteu, e o colégio começou a receber demanda de outros municípios. Não há indicadores de aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) divulgados para o Ensino Médio no caso da Dom Constantino,¹ mas a taxa de aprovação (ou seja, dos alunos que não abandonaram nem foram reprovados de um ano para o outro) aumentou de 75% para 81%. Ainda não é o patamar ideal (o percentual de 81% era o mesmo para a média de escolas estaduais em todo o país), mas deve-se considerar que o colégio fica na Zona da Mata de Alagoas, onde a principal atividade econômica é o cultivo de cana. Como o ciclo das indústrias de açúcar é sazonal, é comum as famílias morarem por seis meses na cidade e migrarem no meio do ano para outras áreas em busca de emprego. Como afirmei no prefácio deste livro, bons gestores fazem muita diferença, mas não milagres.

MUDANÇA SUSTENTÁVEL

Essa trajetória de transformação da Dom Constantino foi retratada na série *Era uma vez outra escola*, que fiz para o Canal Futura em 2016, contando a história de cinco diretores que promoveram uma virada positiva em seus colégios.² Em 2018, procurei de novo Valquíria para saber o que tinha acontecido com a escola após sua saída. Meu receio era que, sem sua personalidade forte, as mudanças não seriam sustentáveis. Felizmente, estava errado, pois antes não havia prestado atenção a outra característica marcante de sua gestão: seu pulso firme não era sinônimo de uma gestão autoritária ou centralizadora; ao contrário, as decisões eram compartilhadas com a equipe, e cada um assumia responsabilidades de liderança distintas.

1. Apenas em 2017 o MEC passou a divulgar dados por escola no Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas nem todas tiveram resultados divulgados – caso da Dom Constantino.

2. Ver: ERA uma vez outra escola: Campo Alegre (Alagoas). *Canal Futura*, 2016. Disponível em: <http://www.futuraplay.org/video/campo-alegre-alagoas/75120>. Acesso em: 12 mar. 2020.

“Sentimos falta da convivência com a Valquíria, mas não era apenas uma diretora que estava por trás das mudanças. Era uma equipe”, afirma Maria Aparecida do Nascimento Silva, a Cida, que assumiu a direção da Dom Constantino.³ Patrícia Silva, coordenadora pedagógica, concorda: “Valquíria teve a sabedoria de distribuir as tarefas. As decisões eram tomadas em conjunto, e todo mundo se sentia responsável”.

A escola continua atendendo cerca de 1.200 alunos, o que gera também outros desafios, como o fato de algumas salas de aula terem aproximadamente 50 estudantes. Banheiro e cantina seguem em bom estado de conservação, apesar do desgaste natural devido ao tempo. Mesmo concordando que o colégio seguiu seu rumo sem traumas após a saída de Valquíria, alguns professores sentem sua falta, por ela ser vista como uma diretora de “mais pulso firme”. Isso, porém, não significou, na visão deles, a volta ao cenário anterior.

Além de observar como estava a Dom Constantino depois da saída de Valquíria, meu retorno a Campo Alegre em 2018 permitiu que eu acompanhasse outra transição importante: como estaria ela em seu novo desafio? A Dorgival Gonçalves era uma escola completamente nova, o que trazia vantagens. Inaugurada em 2017, suas instalações até hoje destoam da realidade do distrito de Luziápolis, de casas simples e ruas sem asfalto. Valquíria ficou animada também com a possibilidade de comandar um colégio em tempo integral. Tirando isso, o restante não seria fácil.

Em primeiro lugar, teve de montar uma equipe menos experiente do que a da Dom Constantino, pois sabia que poucos aceitariam trabalhar em um local distante, em um povoado considerado mais desafiador. Não bastasse isso, enfrentaria outro problema. Apesar do prédio em boas condições, de resto, quase nada estava pronto para o início do ano letivo.

Izabella da Silva Vieira, articuladora de ensino na Dorgival, foi uma das poucas professoras da escola antiga que acompanharam Valquíria na mudança. “Ainda bem que você veio nos visitar neste

3. Entrevistas realizadas em julho de 2018.

ano [de 2018]”, disse-me ela. “Se fosse no ano passado, ia ouvir só choro. Era uma selva. Brigas de alunos todos os dias. Faltava quase tudo. Eu dizia que parecia aquela música [de Vinicius de Moraes] ‘Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada’. Só vim para cá porque era a Valquíria.”

Quando pedi a Valquíria que me descrevesse como era a escola logo após a inauguração, ela colocou a mão na testa e suspirou antes de começar a falar.

Falta de materiais não era o único desafio. Ela até pôde selecionar sua equipe de apoio (caso de merendeiras e faxineiros), mas, como é comum em escolas públicas brasileiras, diretores não têm autonomia para escolher os professores. Uma vez que aquela não era uma escola em uma área atrativa, tampouco havia grande oferta de candidatos.

Assim como aconteceu na Dom Constantino, ao mesmo tempo que se preocupavam com a melhoria da aprendizagem, Valquíria e sua equipe tiveram de lidar com os problemas de indisciplina. Os conflitos entre estudantes e deles com a direção não acabaram por completo após o episódio do lanche, porém, aos poucos, foram diminuindo. No momento em que ela me contava essa história, tocou a sirene do recreio. Pedi-lhe que interrompêssemos a entrevista para que eu pudesse observar os alunos na hora do lanche. Eles brincavam, riam, olhavam celulares, e alguns falavam mais alto. No entanto, de modo organizado, faziam filas respeitando a ordem de chamada de cada turma.

Por algumas vezes na conversa, a diretora repetiu a mesma frase que havia usado quando a entrevistara em 2016: “Não é possível que os alunos não vão perceber que eu quero o melhor para eles”.

Na Dorgival Gonçalves, Valquíria também começou a conquistar a confiança dos professores sendo transparente e escutando-os constantemente, como havia feito na Dom Constantino. Esse processo foi facilitado quando finalmente a escola teve a situação regularizada e passou a receber recursos federais. Assim que chegou a primeira quantia, enviou no grupo do WhatsApp dos professores uma imagem da tela do computador mostrando o valor que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) havia depositado na conta. Pediu então a todos que elaborassem

uma lista de materiais prioritários e convocou uma reunião para deliberar em conjunto, mas alertou que não haveria recursos para tudo, de modo que era preciso colocar os pedidos em ordem, dos mais para os menos urgentes.

Ao ser transparente no atendimento da demanda dos professores, a direção da Dorgival, tal como segue acontecendo na Dom Constantino, se fortalece também no momento em que é preciso transmitir aos docentes alguma insatisfação reportada pelos alunos. Essa relação de confiança, como veremos em vários casos nos próximos capítulos, é fundamental em escolas que passaram por processos de transformação.

Outra característica comum à gestão de Valquíria nas duas escolas é a inquietude na hora de buscar recursos e apoios externos para viabilizar melhorias. No contraturno, quando acontecem atividades diversificadas no modelo de tempo integral, observei que alunos da Dorgival faziam aulas de jiu-jítsu, todos uniformizados com quimonos, que havia material de robótica para o professor trabalhar e que não parecia faltar o básico para as outras aulas. Considerando que aquela era uma escola no interior de um dos estados mais pobres do Brasil, perguntei de onde saíram esses recursos. “Eu pedi, pedi e pedi. Pedir é comigo mesmo”, respondeu ela. Os quimonos, por exemplo, foram doados pela prefeitura, mesmo a escola não sendo parte da rede municipal. Os materiais de robótica e de outras aulas vieram de programas estaduais ou federais, aos quais ela fez questão de ficar atenta para pleitear os recursos.

Na Dorgival, também observei na prática o que tinha me passado despercebido no momento de minha primeira visita à Dom Constantino. Quando não está caminhando pela escola, ela despacha na sala dos coordenadores. Dessa forma, está sempre presente e compartilhando as decisões com os membros de sua equipe. “Não sei ficar sozinha numa sala. Gosto de ver toda a movimentação da escola”, diz.

A diretora não compartilha apenas decisões burocráticas ou administrativas, como relata a coordenadora pedagógica Djanete de Farias: “No início, eu convocava os professores para a reunião pedagógica e nem chamava Valquíria, pois não tinha o hábito de ver o diretor participando desses encontros. Mas ela ficou sabendo

do e apareceu na primeira reunião. Achei que era apenas por ser a primeira, mas na segunda e na terceira também estava lá. Foi daí que entendi que estaria sempre”.

MILAGRES NÃO EXISTEM

O processo de transformação da nova escola de Valquíria ainda está em curso. Ela identifica que um dos principais problemas a enfrentar é elevar a autoestima e a expectativa dos alunos. “Não queremos que eles achem que o mundo se resume a Luziápolis, que não resta outra opção a não ser viverem desempregados ou subempregados em plantações de cana.”

Essa não será uma missão fácil. São encantadoras as histórias de escolas que, mesmo em um contexto de extrema vulnerabilidade dos alunos, conseguem compensar sérias adversidades externas e garantir uma aprendizagem de alto nível para todos. Entretanto, esses casos, infelizmente, são pontos fora da curva, muito mais exceções do que regra. O contexto externo importa, e há uma série de estudos que comprovam que o impacto da pobreza na aprendizagem não pode ser desprezado.⁴ Negar essa evidência é jogar sobre os ombros da escola uma responsabilidade que não pode ser exclusivamente dela.

Por outro lado, é preciso evitar, ainda, o risco de paralisia gerada pelo discurso de que nada, ou quase nada, pode ser feito dentro da escola para melhorar a qualidade do ensino. Se há sólida evidência de que o contexto externo tem forte impacto na aprendizagem, também há uma crescente linha de pesquisas que investiga por que, em condições semelhantes, algumas escolas obtêm resultados melhores do que outras.⁵ Essa literatura aponta que, dos

4. Um bom resumo dos estudos que comprovam o impacto da pobreza na aprendizagem pode ser lido no capítulo 10 de: RAVITCH, Diane. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

5. ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Cresco. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

fatores internos à escola, o professor é aquele de maior impacto na aprendizagem dos alunos e por isso vem ganhando cada vez mais centralidade nas políticas públicas educacionais em países desenvolvidos.⁶ Logo em seguida ao professor, porém, surge a liderança do diretor como o fator de maior impacto no desempenho dos estudantes.

6. DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: what can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, 2017; ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. *Uma nova agenda reformista e a formação dos professores em perspectiva comparada: tendências, melhores práticas e lições para o caso brasileiro*. Relatório de pesquisa para Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2019.

Os efeitos de uma boa liderança

Com exceção dos professores, considerando apenas o que se passa dentro da escola, o diretor é a figura mais importante a impactar no aprendizado dos alunos. Essa é a conclusão de um dos mais citados artigos acadêmicos sobre liderança na escola, publicado em 2004 pelos pesquisadores Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson e Kyla Wahlstrom.¹ Os mesmos autores, ao fazerem novamente, em 2010, uma revisão da literatura acadêmica internacional sobre o tema,² concluem que, “até o momento, não há registro de um único caso de transformação positiva na escola na ausência de liderança talentosa”. Os pesquisadores apontam que o principal efeito da atuação do diretor e de sua equipe é o de funcionarem como um catalisador das mudanças, aproveitando melhor o potencial de todos os recursos – humanos e financeiros – disponíveis.

A constatação de que esse profissional é peça-chave para um processo de transformação na escola é relevante, mas não chega a surpreender. Há, porém, muito ainda a ser investigado sobre o que fazem essas lideranças, bem como sobre a melhor forma de recrutá-las, formá-las e apoiá-las. Por isso, é importante estudar cada vez mais casos como o de Valquíria, protagonista do primeiro capítulo, e de tantos outros diretores, no Brasil e no mundo, que

1. LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *How leadership influences student learning: a review of research for the learning from leadership project.* New York: The Wallace Foundation, 2004. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

2. LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *Investigating the links to improved student learning.* New York: The Wallace Foundation, 2010. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

conseguiram promover processos de melhoria sustentável em suas escolas.

O perfil da liderança pode variar em diferentes contextos, porém uma das características mais básicas que têm em comum diretores que comandaram processos de mudanças positivas é uma postura não conformista.³ Quando começou a se movimentar para melhorar a infraestrutura de sua escola, Valquíria chegou a ouvir de antigos funcionários que não valia a pena o investimento, pois os alunos acabariam destruindo tudo depois. Ainda assim, decidiu fazer as benfeitorias e insistiu no processo, mesmo quando houve a temida – e já prevista – reação dos estudantes.

Ouvi relatos muito semelhantes de quase todos os diretores entrevistados para este livro, para a já citada série do Canal Futura e em todas as reportagens que fiz sobre escolas em processos de melhoria. Muitos repetiam casos de algum descontentamento que viam como impossível de ser modificado. Às vezes, tratava-se de uma prática pedagógica; em outras ocasiões, algo no relacionamento com as famílias ou com os estudantes; em muitos casos, eram ações de rotina administrativa. Mas era sempre visível que a ação surgia motivada pelo incômodo com algo que percebiam não estar funcionando a contento.

“Aqui sempre foi assim”, em geral, não é uma resposta aceita por esses diretores.

Tal inconformismo não se restringe a procedimentos de rotina. Quando Valquíria expressa que não quer que seus alunos pensem que “o mundo se resume a Luziápolis” e que “não resta outra opção a não ser viverem desempregados ou subempregados em plantações de cana”, ela sinaliza, não apenas para os estudantes, mas para todos os profissionais da escola, que há objetivos maiores a serem atingidos.

A capacidade de comunicar de maneira clara metas em comum e de engajar todos os atores no processo é mais uma evidência de sucesso citada em estudos sobre o que fazem líderes

3. LEITHWOOD, Kenneth. *¿Como liderar nuestras escuelas?: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

de escolas eficazes.⁴ Nos colégios Dom Constantino e Dorgival Gonçalves, esse objetivo foi facilitado por outra característica da gestão de Valquíria: o compartilhamento de decisões. Em vez de impor regras, sua estratégia é sempre envolver os diferentes atores no processo. Uma vez pactuados esses acordos, no entanto, ela faz valer sua autoridade de diretora para garantir que sejam cumpridos. Isso fica claro no relato de suas conversas com alunos que apresentavam problema de disciplina, ou na cobrança dos professores que não estavam repondo as aulas conforme o combinado.

“Numa escola, se a coordenação sobe, o professor desce e o diretor fica no meio, o aluno não vai para lugar algum. Conseguimos falar a mesma língua, trazer os professores, demos um suporte maior. Foi quando os alunos perceberam que havia alinhamento entre todos”, explica Valquíria.

Outra ação liderada por ela nas duas escolas foi o enfrentamento da indisciplina. Não surpreende que essa seja uma atitude fundamental para permitir ganhos de aprendizagem.⁵ Um estudo conduzido por pesquisadores da Universidade de Nottingham e da Universidade Federal Fluminense, com base nos resultados de 744 colégios da rede estadual do Rio de Janeiro, identificou que, naqueles com maior ganho de aprendizagem no período analisado, “diretores declararam haver menos agressões físicas e verbais, vandalismo, absenteísmo de alunos e atraso para as aulas”.⁶ A mesma pesquisa destaca:

A literatura internacional sobre as escolas que superam desafios e dão a “volta por cima” evidencia que a criação de uma política disciplinar para os alunos e a melhoria da frequência escolar são

4. LEITHWOOD *et al.*, *op. cit.*

5. OECD. Os estudantes alcançam melhores desempenhos nas escolas em que há disciplina em sala de aula?. *PISA em Foco*, n. 32, 2013.

6. DAY, Christopher *et al.* *Sete mensagens importantes sobre liderança em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Firjan, 2015. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/publicacoes/publicacoes-de-economia/sete-mensagens-importantes-sobre-lideranca-em-escolas-publicas-estaduais-do-rio-de-janeiro.htm>. Acesso em: 16 mar. 2020.

estratégias fundamentais da liderança para a construção de um ambiente de aprendizagem bem estruturado.

No contexto brasileiro, essa variável ganha ainda mais importância pelo fato de os professores reportarem perder mais tempo de aula devido a problemas de indisciplina em comparação com o relatado em nações desenvolvidas.⁷ Uma pesquisa do Ibope feita em 2015, encomendada pela Fundação Lemann, também mostrou que essa era a principal preocupação dos docentes no país.⁸

Não há dúvida de que essa é uma dimensão importante, ainda mais no caso brasileiro. A questão é como enfrentá-la na prática. Como já dito, a principal estratégia que Valquíria executou foi chamar alunos e professores para debaterem novas regras de conduta, dando mais protagonismo a esses atores no processo e garantindo depois que elas fossem colocadas em prática. No entanto, é importante destacar que essa mudança veio acompanhada do diálogo constante da direção, sempre atenta a identificar como poderia apoiar melhor docentes e estudantes na resolução dos problemas trazidos por eles.

FOCO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ainda que as melhorias mais visíveis na atuação de Valquíria nas duas escolas sejam a redução da indisciplina e o alinhamento de objetivos comuns, é também possível identificar (no depoimento dela e de profissionais de sua equipe) a preocupação com o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Um dos momentos em que isso é explicitado é na fala de uma das coordenadoras pedagógicas da Dorgival Gonçalves, Djanete de Farias, quando ela diz ter se surpreendido com o fato de a diretora estar sempre presente nas reuniões pedagógicas com os professores.

7. OECD. Improving school climate and students' opportunities to learn. *Teaching in focus*, n. 9. Paris: OECD Publishing, 2015.

8. FUNDAÇÃO LEMANN. *Pesquisa mostra a visão dos professores sobre a Educação no Brasil*. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/conselho-de-classe-1a-edicao>. Acesso em: 12 maio 2020.

A importância dessa atitude pode soar óbvia, mas nem sempre é colocada em prática. Uma pesquisa com 400 diretores no Brasil, feita pelo Ibope para a Fundação Victor Civita em 2009, identificou que os gestores relatavam passar muito mais tempo resolvendo questões administrativas – relativas a merenda, controle de saída e entrada de alunos ou garantindo disponibilidade de material e limpeza nas salas de aula – do que com atividades como reuniões pedagógicas, discussões relacionadas ao ensino ou acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Os próprios diretores ouvidos na pesquisa classificaram o tempo que dedicavam à gestão da aprendizagem como insuficiente, um indicativo de que essa menor atenção aos aspectos pedagógicos não necessariamente é fruto de decisões individuais.⁹

Em um estudo em que aprofundou a investigação dessa pesquisa, realizado em dez escolas de São Paulo, Fernando Abrucio, professor da Fundação Getulio Vargas de São Paulo, também concluiu que “o ponto mais frágil das escolas estudadas seria a gestão da aprendizagem”, pois “os diretores analisados tiveram pouca capacidade para mudar a prática de ensino na sala de aula”.¹⁰

O excesso de tempo que os diretores gastam com tarefas administrativas, em comparação com o que dedicam à gestão da aprendizagem, não é um problema apenas do Brasil. Ao analisarem os questionários respondidos por 2.580 diretores de 16 países latino-americanos no Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo – avaliação feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) –, os pesquisadores Javier Murillo Torrecilla e Marcela Román Carrasco mostraram que, em 15 das 16 nações estudadas (Brasil inclusive), a maior parte do tempo dos diretores é dedicada a tarefas administrativas. A única exceção na região está em Cuba, onde a função de supervisio-

9. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. *Estudos & pesquisas educacionais*, n. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, maio 2010.

10. ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & pesquisas educacionais*, n. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, maio 2010.

nar, avaliar e orientar os professores é a que predomina (38% do tempo médio dos diretores).¹¹ Se a essa função forem adicionadas também as tarefas que especialistas classificam como liderança instrucional (desenvolvimento de projetos educativos, adaptação de currículo, condução e reuniões com equipes docentes), Cuba é o único país em que mais da metade (60%) do tempo dos líderes escolares é destinada a essas dimensões. Na média da América Latina, a proporção é de 33%, sendo de 29% no Brasil.

Os autores correlacionam essas estatísticas com o desempenho dos alunos e concluem:

O percentual do tempo dedicado pelos diretores a tarefas de liderança pedagógica incide positivamente no desempenho dos estudantes. Tudo isso leva a pensar que é necessário reformular as políticas de direção escolar na América Latina, tirando dos diretores tarefas administrativas, para possibilitar que eles se dediquem mais a atividades relacionadas à liderança pedagógica.

Alguns estudos realizados no Brasil chegaram a conclusões semelhantes. Um deles foi feito com 68 diretores de escolas na cidade do Rio de Janeiro que participaram do projeto Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005). No trabalho, Thelma Polon e Alicia Bonamino, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), identificaram que, entre os perfis de liderança analisados, “a gestão escolar do tipo predominantemente pedagógica é característica de escolas que apresentaram melhores resultados” de aprendizagem.¹² Os gestores identificados na pesquisa

11. TORRECILLA, F. Javier Murillo; CARRASCO, Marcela Román. La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, Santiago de Chile, v. 361, p. 141-170, 2013.

12. POLON, Thelma Lúcia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. *Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes*. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

com esse perfil foram aqueles que participavam mais das “discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores”. São, em resumo, líderes mais envolvidos em atividades pedagógicas do que em funções administrativas.

A dificuldade em dar a devida atenção aos aspectos pedagógicos – ou, por vezes, a terceirização dessa tarefa completamente aos coordenadores pedagógicos – é preocupante, pois essa é uma característica bastante enfatizada nos estudos sobre liderança escolar no mundo. É disso que trata, por exemplo, o mais citado artigo em revistas científicas internacionais de administração escolar,¹³ de autoria principal da neozelandesa Viviane Robinson. Ela e seus coautores realizaram uma meta-análise com base em 27 artigos acadêmicos que investigavam o impacto na aprendizagem dos alunos de diferentes perfis de liderança na escola.¹⁴ Esse tipo de análise tende a ser mais robusta por agregar conclusões de um conjunto maior de pesquisas publicadas em revistas científicas. A principal conclusão do trabalho foi que o maior impacto na aprendizagem dos alunos, levando em conta a liderança na escola, acontece quando o diretor prioriza o trabalho pedagógico (em inglês, *instructional*), estabelecendo metas de aprendizagem, planejando o currículo, avaliando e apoiando os professores especificamente na tarefa de ensinar.

A atenção a essa dimensão foi tão forte em vários sistemas educacionais pelo mundo que a própria Viviane Robinson e outros autores passaram a alertar para o risco de uma leitura estreita desses resultados. Em abril de 2018, em uma sessão do Congresso da Associação Americana de Pesquisas Educacionais (Aera, na sigla

13. HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 3, p. 335-369, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654319830380>. Acesso em: 17 mar. 2020.

14. ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161x08321509>. Acesso em: 17 mar. 2020.

em inglês), realizado em Nova York, Robinson destacou um estudo dos pesquisadores Jason A. Grissom (Universidade Vanderbilt), Susanna Loeb e Ben Master (Stanford), feito com base no acompanhamento intensivo da rotina de cem diretores em escolas de Miami.¹⁵ A conclusão dos autores foi aparentemente contraditória à dos trabalhos que vinham enfatizando a importância da liderança pedagógica, pois eles não identificaram relação entre o tempo que os gestores dedicavam a ações pedagógicas e a melhoria no desempenho dos alunos.

No entanto, ao aprofundarem a investigação dos dados, Grissom, Loeb e Master perceberam que havia dois padrões distintos de resultados, sobretudo na análise do impacto da prática de diretores observarem diretamente o trabalho dos professores em sala de aula: em um grupo de escolas, o resultado dessas visitas era negativo; em outro, positivo.

Os pesquisadores então ouviram diretores e professores para tentar entender a discrepância nos resultados. No grupo de escolas em que o resultado dessas visitas era positivo, foi possível perceber que gestores e docentes entendiam a prática como parte de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores; estava, portanto, vinculada a uma estratégia maior. No outro grupo, diretores tiveram uma leitura mais estreita da orientação de observar professores em sala de aula, e a ação foi considerada uma tarefa mais burocrática, de simplesmente coletar informações sobre o trabalho dos docentes e mostrar a presença do diretor em sala de aula. “Em suma, nossos resultados sugerem que o tempo gasto nessa atividade instrucional não é suficiente por si. Os efeitos dependem, portanto, do tipo e da qualidade desses investimentos de tempo.”

15. GRISSOM, Jason A.; LOEB, Susanna; MASTER, Ben. Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, v. 4, n. 8, p. 433-444, 2013.

VIGILÂNCIA OU APOIO?

O equilíbrio na atuação do diretor que busca influenciar de maneira mais intensiva o trabalho pedagógico dos professores é um tópico que apareceu também em um extenso estudo feito por Ana Cristina Prado de Oliveira, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) em 42 escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro.¹⁶ A pesquisadora aplicou nesses colégios um questionário com perguntas para professores e diretores e, com base nas respostas, construiu indicadores de satisfação no trabalho, percepção do ambiente escolar e intervenção pedagógica do diretor.

Ao correlacionar essas dimensões com o desempenho de alunos em testes de matemática, Oliveira encontrou alguns resultados que confirmam o senso comum: nas escolas em que os professores reportavam maior nível de satisfação no trabalho e melhor percepção do ambiente escolar, os resultados acadêmicos dos estudantes eram melhores. A pesquisa destaca também que esses dois índices (satisfação no trabalho e percepção do ambiente escolar) estão positivamente correlacionados. “Trabalhar em uma escola onde se reconheça um ambiente adequado para o trabalho escolar é positivamente significativo para o sentimento de pertencimento do professor e para o desejo de continuar trabalhando naquela escola, traduzido no seu nível de satisfação”, afirma a autora.

A análise ficou mais complexa quando se examinou o índice de intervenção pedagógica do diretor. Para chegar a esse indicador, professores e gestores responderam a perguntas que investigavam se o diretor costumava assistir às aulas dos docentes, se avaliava o trabalho em sala de aula e se dava sugestões de melhoria, entre outras questões. Em linha com outras pesquisas sobre o tema, a autora identifica uma relação positiva entre essa intervenção do diretor e o resultado dos alunos. Porém, ao correlacionar esse indicador específico de intervenção do diretor com a satisfação dos docentes no trabalho, os resultados foram negativos, ou seja, quanto maior a percepção, pelos professores, de atuação do diretor nos aspectos pedagógicos, menor a satisfação do corpo do-

16. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. *Gestão, liderança e clima escolar*. Curitiba: Appris, 2018.

cente. Para Oliveira, uma hipótese para explicar esse resultado é a de que “os professores interpretam as intervenções pedagógicas dos diretores como uma forma de controle ou cerceamento da sua autonomia profissional”.

O resultado pode ser lido como mais um importante alerta de que, para a atuação do diretor no trabalho pedagógico ser mais efetiva, não se pode descuidar da construção de relações de confiança na escola. Esse é um fator fundamental para determinar se tal ação será percebida como uma estratégia de apoio ou de simples vigilância sobre o trabalho docente, o que terá impactos positivos ou negativos no desempenho dos alunos.

A interpretação estreita sobre a importância da liderança pedagógica do diretor gerou outro tipo de alerta de pesquisadores do tema: o risco de dimensões também fundamentais para uma boa gestão serem negligenciadas em nome do foco no trabalho pedagógico. Entre elas está o clima escolar. Não há uma definição-padrão sobre os elementos que compõem essa dimensão, mas vários estudos têm investigado a questão nas escolas olhando principalmente para a qualidade das relações entre pais, alunos e profissionais da escola; o alinhamento de normas, valores e expectativas; e a satisfação de todos com o trabalho e com o ambiente de aprendizagem.

Em estudo publicado em 2018, pesquisadores da Universidade de Chicago acompanharam por sete anos o desempenho de cerca de 600 escolas de Ensino Fundamental e Médio em Chicago, para tentar identificar quais ações dos diretores estavam mais relacionadas à aprendizagem dos estudantes medida em testes. O sistema educacional dessa cidade norte-americana tem ganhado visibilidade nos Estados Unidos por ter registrado os avanços mais significativos na série histórica das avaliações de aprendizagem nacionais.¹⁷ Desde 1990, a universidade mantém uma parceria com a prefeitura local, por meio do Consórcio de Pesquisas Edu-

17. BADGER, Emily; QUEALY, Kevin. How effective is your school district? A new measure shows where students learn the most. *The New York Times*, 5 Dec. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2017/12/05/upshot/a-better-way-to-compare-public-schools.html>. Acesso em: 6 maio 2020.

cacionais. Isso facilita o acesso dos acadêmicos a uma rica base de dados longitudinal (que pode ser acompanhada ao longo do tempo) sobre escolas públicas.

Essa base de dados permitiu que as estatísticas de desempenho fossem cruzadas com as respostas de alunos, professores e diretores a respeito de suas experiências e visões da escola. Os pesquisadores visitaram 12 colégios com trajetórias distintas para analisar por que alguns haviam melhorado e outros não.

A principal conclusão foi que as ações de maior impacto dos diretores foram aquelas que ajudavam a construir um forte clima escolar voltado para a aprendizagem. Na pesquisa, isso era definido como a garantia de um ambiente seguro, de suporte e com altas e claras expectativas, tanto acadêmicas quanto de comportamento, pois há o entendimento de que essas dimensões se reforçam mutuamente. Elaine Allensworth, uma das autoras do estudo, afirma:

Muitas pessoas acham que garantir um ambiente seguro e de suporte seja algo menor ou meramente uma ação de apoio ao que seria a “verdadeira” função de ensinar da escola. Nosso trabalho mostra que essa dimensão não é algo que deve ser trabalhado paralelamente pelos diretores. [...] O comportamento dos alunos e o envolvimento na escola estão entrelaçados com sua segurança emocional. Evidências sobre a ciência da aprendizagem sugerem que relacionamentos, emoções e interações sociais são centrais para o processo educacional. Líderes ansiosos para melhorar ganhos de aprendizagem em suas escolas devem considerar fortemente o quanto eles estão trabalhando para melhorar a sensação de segurança e bem-estar dos alunos.¹⁸

18. Declaração dada pela autora em apresentação dos resultados da pesquisa no congresso da Aera em abril de 2018, em Nova York, e publicada em: SEBASTIAN, James; ALLENSWORTH, Elaine. Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: a moderated mediation analysis. *Teachers College Record*, v. 121, n. 9, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=22783>. Acesso em: 6 maio 2020.

Apesar de apontar para uma conclusão distinta em relação ao peso que outros estudos dão ao trabalho do diretor na avaliação e no suporte das atividades pedagógicas dos professores, a pesquisa de Chicago em momento algum diz que essa dimensão seja desimportante. Seu ponto principal é que, quando há um clima escolar favorável à aprendizagem, o trabalho pedagógico (entendido nesse contexto como o ensino e a aprendizagem das disciplinas) é impulsionado. Mais do que ajudar individualmente cada professor a melhorar suas práticas em sala de aula, os diretores dessas escolas conseguiram criar uma cultura coletiva em que todos os profissionais se sentem responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos e compartilham entre si as melhores formas de apoiá-los tanto no aspecto emocional como no acadêmico. Uma estratégia que eles usaram para isso foi o incentivo para que professores assumissem a função de liderança em vários projetos consistentes com o objetivo geral da escola.

Outro aspecto que os autores destacam do grupo de escolas com melhores resultados em todas essas dimensões é a postura proativa em relação aos problemas dos alunos. Em vez de esperar que os estudantes busquem apoio diante de algum problema, essas escolas se antecipam e oferecem suporte às crianças e aos jovens assim que são detectados os primeiros sinais de adversidade.¹⁹

Desse modo, a melhoria do clima escolar pode contribuir tanto para o desempenho acadêmico dos alunos como para seu bem-estar. Essa relação, porém, não é automática, como explica a pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Telma Vinha. Ela é uma das coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, que tem produzido instrumentos de avaliação do clima escolar e projetos de intervenção para reduzir casos de *bullying* e de outros conflitos. “Os estudos mostram uma correlação entre clima escolar e desempenho acadêmico, mas isso não significa que se você melhorar o clima necessariamente melhorará o desempenho. Não é causalidade. Se o trabalho

19. ALLENSWORTH, Elaine; HART, Holly. *How do principals influence student achievement?* Chicago: University of Chicago Consortium on School Research, 2018.

pedagógico é competente, a melhoria do clima provavelmente afetará positivamente o desempenho. Mas, em nossas intervenções em escolas, ficou evidente que, se não atuarmos também no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, não encontraremos impacto na aprendizagem.”²⁰

Após muitos debates a respeito do perfil ideal de liderança na escola, os principais pesquisadores do tema têm enfatizado que todas essas dimensões se inter-relacionam e, assim, precisam ser consideradas em conjunto, como uma engrenagem que necessita que todas as peças funcionem a contento para o melhor desempenho de um sistema. Portanto, mudanças apenas em uma dimensão não garantem que as demais caminharão sozinhas, mas, quando todas as peças se movimentam, os ganhos são potencializados.

Quando Valquíria chegou à direção da Dom Constantino, os problemas de indisciplina, infraestrutura precária, ausência de professores e falta de reposição de aulas se retroalimentavam. As ações que ela liderou com sua equipe permitiram que essa espiral começasse a girar em sentido contrário, o que facilitou o trabalho pedagógico e com o clima escolar. Quando pais, alunos e professores perceberam que todas essas dimensões estavam avançando, Valquíria se fortaleceu nas conversas com eles, fossem sobre questões de indisciplina ou de práticas pedagógicas. É impossível, portanto, entender o processo de melhoria na Dom Constantino sem considerar, em conjunto, todos esses fatores.

UMA TAREFA CADA VEZ MAIS COMPLEXA

A necessidade de conciliar todas essas demandas tem aumentado a complexidade da gestão escolar. Como constata de maneira crítica o pesquisador canadense Michael Fullan no livro *The principal* (O diretor), a pressão sobre esses líderes cresceu enormemente nas últimas duas décadas.

20. Entrevista realizada em julho de 2018.

É esperado deles que administrem bem a escola; que cuidem da saúde, da segurança e do prédio; que inovem sem incomodar ninguém; que se conectem com os estudantes e professores; que sejam responsivos aos pais e à comunidade; que atendam às demandas das secretarias; e, acima de tudo, que entreguem resultados.²¹

É por isso que pesquisas feitas mesmo em países desenvolvidos – caso do Canadá, dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Finlândia²² – mostram que os diretores têm demonstrado um grau crescente de estresse em relação a tantas demandas.

Como veremos ao longo deste livro, a adequação do que se espera dos diretores de escola exige repensar o recrutamento, a formação, a carreira e as estruturas de apoio para que essas múltiplas tarefas sejam viáveis. No entanto, uma das características da liderança em escolas que registraram avanços sustentáveis no desempenho dos alunos é que, justamente para dar conta dessa maior complexidade, as decisões não são centralizadas em uma única figura.

A simples descentralização das decisões, porém, não é garantia de que uma escola encontre seu caminho de melhoria sustentável. De novo, vale a pena atentar para uma característica das escolas lideradas por Valquíria. Ao descrever como era o processo de divisão de tarefas na equipe gestora da Dom Constantino, a coordenadora pedagógica Elivânia dos Santos explicou que isso não era feito de maneira aleatória. “A gente sabe quem tem mais habilidade de fazer cada coisa. A Salete [outra integrante da equipe gestora] ajuda mais nas finanças, eu fico na merenda, a Cida [diretora que sucedeu Valquíria] dá mais atenção à indisciplina... Mas todo mundo sabe o que o outro está fazendo.”

Todo o processo de liderança distribuída aqui descrito poderia gerar o caos se, por exemplo, a pessoa que tem mais capacidade de lidar com a indisciplina ficasse responsável pelas finanças, ou se

21. FULLAN, Michael. *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

22. ÄRLESTING, Helene; DAY, Christopher; JOHANSSON, Olof (ed.). *A decade of research on school principals: cases from 24 countries*. Cham: Springer, 2016.

aquela com maior disposição para cuidar da administração da merenda fosse encarregada de algo para o qual não se sentisse capacitada ou estimulada. Saber distribuir a liderança, portanto, é um dos primeiros pré-requisitos para que essa ação traga resultados positivos.

Outra questão básica que estudos sobre liderança distribuída apontam como essencial é que haja um objetivo comum.²³ Voltando ao exemplo da Dom Constantino, se cada pessoa que assumiu uma responsabilidade exercesse essa liderança para atingir um objetivo próprio, não compartilhado com os demais, todos poderiam ser bem-sucedidos em suas metas individuais, mas isso não necessariamente geraria ganhos coletivos. Por isso a definição clara de objetivos comuns em uma escola é tão importante.

A distribuição de liderança, porém, tem impactos ainda mais duradouros e positivos quando é entendida como um processo muito mais amplo do que a simples delegação de tarefas de uma autoridade para outras pessoas na organização. A pesquisadora britânica Alma Harris, autora de vários artigos e livros sobre o tema, afirma que é importante também que lideranças na escola consigam trabalhar para construir uma cultura de colaboração, tema que será abordado em maior profundidade em outros capítulos deste livro.

Não basta ceder poder a outras pessoas. Como um líder, é preciso entender como eu posso criar uma condição em minha organização para que as pessoas se sintam encorajadas a oferecer às demais sua *expertise* em algum tema. Liderança distribuída não é uma panaceia, mas há grandes oportunidades quando o processo é bem-feito.²⁴

23. HARRIS, Alma (ed.). *Distributed leadership: different perspectives*. Netherlands: Springer, 2009.

24. Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EVsSXzoYeQM>. Acesso em: 16 mar. 2020.

UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Quando voltei de meu período de estudos em Columbia, comentei com Valquíria que havia ficado impressionado ao identificar como boa parte do que ela fazia por intuição estava alinhada com a literatura acadêmica sobre o tema. Isso não significa que tudo o que foi feito na Dom Constantino e na Dorgival Gonçalves era suficiente. Será preciso mais tempo para acompanhar se as mudanças serão de fato sustentáveis e como podem impactar a aprendizagem dos alunos no longo prazo. E ainda há contextos externos que podem colocar em risco ações ainda incipientes. Trata-se, portanto, de processos em construção.

Em um país com mais de 180 mil escolas de Educação Básica, vamos sempre achar personagens como Valquíria. São diretoras e diretores movidos por intuição e que naturalmente possuem características como coragem, carisma, empatia, habilidade para lidar com pessoas e para motivá-las na busca de objetivos comuns. Com alguma sorte, podem encontrar ainda uma condição específica – um grupo de professores ou pais e mães participativos, uma secretaria ou comunidade mais disposta a apoiar a escola – que facilite seu trabalho. Mas isso não basta. É preciso criar políticas públicas de seleção, formação e apoio para que histórias como a de Valquíria deixem de ser apenas casos extraordinários. Essa é a principal reflexão que faremos ao longo deste livro.

Terra de ninguém

Irene Villafuerte Elizondo passou a receber ameaças anônimas quando começou a circular a informação de que fora escolhida para ser a nova diretora da escola secundária José Vasconcelos, na cidade mexicana de Monterrey, capital do estado Nuevo León. Ligavam para sua residência, falavam palavrões e desligavam. Em uma noite em que essas ofensas chegaram ao auge, quase desistiu. Foi dormir chorando, após desabafar com o marido. No dia seguinte, acordou pouco depois das cinco da manhã e começou a se vestir. “Aonde você vai?”, perguntou seu companheiro. “Assumir a direção da escola”, respondeu ela. “A pessoa que estava aqui ontem chorando ao meu lado já não existe”, espantou-se o marido. E foram os dois para a José Vasconcelos.

Mesmo sabendo da grave situação – pais e professores se referiam ao local como terra de ninguém, por causa dos constantes conflitos entre gangues –, Irene tinha especial apreço pela escola, por ter sido professora lá. Ela já havia sido reconhecida por sua atuação em outras duas unidades no interior de Nuevo León, um estado altamente industrializado e relativamente rico para padrões mexicanos, localizado na fronteira com o Texas. Recuperar a José Vasconcelos, porém, era um desafio maior.

Irene guarda até hoje em um caderno fotos de como estava a escola quando assumiu, em 2003. A privada de um dos banheiros não tinha assento, havia papel higiênico espalhado pelo chão, e, na parede, uma enorme pichação em vermelho com os dizeres “*Gonorrea y La Baca són putas*”. Outra parede interna da escola estava tão rabiscada que mal se distinguia a cor branca da pintura. Um dos pátios tinha se transformado em um cemitério de cadeiras quebradas. Em aniversários, como trote, alunos jogavam ovos, farinha e suco – alimentos da própria escola – no aniversariante.

Não fossem as fotos e tantos relatos, seria difícil crer que a escola que visitei em 2018 era a mesma. Nada impediu, porém, que em 2016 Irene enfrentasse a situação mais grave de sua carreira.

Como a José Vasconcelos fica em um bairro de classe média de Monterrey, o processo de melhoria fez com que filhos de famílias de maior renda começassem a migrar para aquela escola pública, algo, tal como no Brasil, bastante raro no contexto mexicano. O posto de diretora, antes pouco atrativo, tornou-se cobiçado. Até mesmo a irmã do então governador de Nuevo León matriculou seus filhos lá. Algum tempo depois, segundo relatos da imprensa local, ela fez uma queixa formal à Secretaria Estadual de Educação, levando ao afastamento imediato de Irene do cargo.¹

Na primeira semana de março de 2016, a diretora recebeu um aviso da secretaria de que teria de deixar imediatamente o comando da escola, pois havia contra ela uma denúncia anônima de desvio de verbas. Voltou para casa arrasada. No dia seguinte, foi à secretaria entender os motivos, porque nem sabia que havia investigação em curso. Ouviu de um funcionário do alto escalão do órgão que deveria ir embora, pois não tinha mais nada a fazer ali. Ficou claro que se tratava de uma disputa política.

As famílias não foram informadas da saída da diretora e começaram a procurá-la para saber o que havia acontecido. O médico José Alberto Villareal era o presidente da associação de pais na época. Ele conta que estava em seu consultório quando recebeu um telefonema da secretária da escola informando que Irene tinha sido destituída. Cancelou todas as consultas e correu para lá. Grupos de pais se mobilizaram pelo WhatsApp e marcaram uma reunião de urgência. Ninguém sabia o motivo da troca. “Fomos aos meios de comunicação dizer que aquilo não era justo, que parecia apenas uma mudança por questões políticas”, lembra Villareal. Uma das fotos estampadas em jornais da época mostra mães segurando um cartaz com os dizeres: “A sociedade de pais de família da escola secundária José Vasconcelos exige a recondução imediata de Irene Villafuerte como diretora”.

1. Sobre o pedido da irmã do governador para afastar a diretora, vários veículos locais publicaram a história. Um deles foi o *Multimedios* (disponível em: <https://www.multimedios.com/telediario/local/destituyen-cargo-directora-peticion-hermana.html>; acesso em: 18 mar. 2020).

Em 8 de março, poucos dias após o afastamento, pais, professores e alunos organizaram na quadra da escola um ato de desagravo a Irene. Nos vídeos do ato, as arquibancadas aparecem lotadas. “Estamos com você, professora”, gritavam alguns. Todos a aplaudiram de pé. A pressão foi tanta que o governador cedeu. O processo administrativo, porém, continuou correndo contra ela, que teve de contratar um advogado, arcando com os custos. Em 2018, a José Vasconcelos ainda estava com dificuldades para receber recursos extras. Apesar disso, é notável que uma diretora tenha vencido a queda de braço contra uma poderosa força política local. O que a sustentou no cargo foi o fato de ter conquistado a confiança da comunidade escolar.

CÂMERAS EM SALA DE AULA

A confiança dos professores em Irene é o que permite que até mesmo práticas que, em outros contextos, seriam consideradas invasivas ou autoritárias sejam aceitas pelo corpo docente da José Vasconcelos. De sua sala, por exemplo, ela acompanha por quatro monitores tudo o que acontece na escola. Dois mostram corredores, pátios e áreas externas, algo relativamente comum em estabelecimentos de ensino. Os outros dois revelam imagens de cada sala de aula, em 28 pequenos quadros divididos na tela. A José Vasconcelos funciona apenas pela manhã e divide o espaço físico com outra escola. À tarde, uma nova equipe de gestores e professores ocupa o mesmo prédio. Diariamente, no momento da troca de turno, a primeira ação dos docentes do período vespertino é cobrir as câmeras, pois não querem se sentir vigiados.

Ter o diretor monitorando salas de aula por câmeras é uma prática incomum, que poderia causar desconforto e revelar falta de confiança nos professores ou ser sinônimo de um estilo de liderança autoritário e centralizador. No entanto, Irene é o oposto disso. Desde que assumiu a escola, em 2003, apenas um professor pediu para sair da José Vasconcelos. Ela tampouco demitiu alguém, até porque, assim como acontece no Brasil, diretores no México têm pouca autonomia para tal. Perguntei aos docentes como aceitavam algo tão invasivo. A resposta de todos com quem

conversei estava justamente nesta palavra, das mais importantes da literatura acadêmica em gestão escolar: confiança.

“A diretora se coloca em nosso lugar. Quando recebi queixas de alguns pais sobre meu trabalho e fiquei nervosa, ela primeiro disse: ‘Acalme-se’. E fez a intermediação. Quando acontece algo mais grave na sala de aula, chama os pais e dialoga. Irene também conversa conosco quando percebe que algo não está indo bem. Mas faz isso com respeito. Diz sempre que não quer focar no problema, mas, sim, buscar soluções”, diz Alma Miriam Salinas, professora de literatura há 20 anos na escola.²

Dizer que conquistar a confiança da comunidade escolar é um dos objetivos mais importantes para diretores é fácil. A questão, muito mais complexa, é como fazê-lo. No caso de Irene, uma das primeiras características que explicam por que ela conseguiu apoio de alunos, pais e professores – a ponto de os últimos aceitarem até ter suas salas de aula monitoradas por câmeras – é sua atitude sempre propositiva. Nos dois dias em que a acompanhei em sua escola, repetiu várias vezes o que parece ser um mantra: “Não busco problemas, busco soluções”. Essa característica é acompanhada do mesmo inconformismo que mencionei ser comum em diretores que lideraram processos de transformação. Quando identificam que algo precisa ser mudado, não aceitam desistir do problema antes de tentar várias maneiras de resolvê-lo.

A insistência, aliás, é outro traço comum entre esses diretores. Logo que assumiu a José Vasconcelos, Irene priorizou a melhoria da infraestrutura, porque sabia que uma das primeiras ações para conquistar a confiança daquela comunidade era a reconstrução de um ambiente digno de uma escola. Quando anunciou que pintaria as paredes, ouviu de funcionários que não valia a pena, pois os alunos logo as pichariam de novo, o que de fato aconteceu. Teve de fazer o serviço por três vezes até que as pichações acabassem. Nesse período, foi construindo canais de diálogo com os alunos, perguntando o que eles queriam para propiciar a melhoria da escola.

2. Entrevistas realizadas em março de 2018.

O leitor mais atento talvez reconheça no parágrafo anterior uma história quase igual à descrita por Valquíria Batista, diretora da escola de Alagoas, retratada nos dois primeiros capítulos. Como veremos ao longo do livro, há mais do que simples coincidências. Em várias ocasiões, no acompanhamento desses personagens, ficou claro como, apesar de estarem em contextos diferentes, muitas características e práticas eram comuns.

Outra ação semelhante nas duas histórias foi a busca incessante por mais apoio – humano e financeiro – também fora dos muros da escola. Conheci o trabalho de Irene a partir de um texto dos pesquisadores Celina Torres-Arcadia e Eduardo Flores-Kastanis, publicado em um livro que reúne histórias de diretores bem-sucedidos em diferentes países.³ Ao falarem da atuação prévia da diretora mexicana em outra escola, os autores também já identificavam que sua primeira estratégia havia sido melhorar a infraestrutura, recorrendo ao apoio do prefeito da cidade. No caso de Irene, isso significou “horas e horas” de espera e tentativas até ser recebida. “Não sou o tipo de pessoa que fica sentada esperando as coisas acontecerem. Eu vou lá buscar soluções, não problemas. Não fico chorando na calçada. Se uma estrada não me leva a uma solução, pego outra.”

A transparência nas decisões é mais uma ação que tanto Valquíria como Irene adotaram, cada uma a seu modo e em seu contexto. “Ela está sempre prestando contas. Quando há uma mudança sendo proposta, nos chama para participar e nos mantém informados depois de como o que foi acordado está caminhando. Sempre nos leva em consideração”, relata José Alberto Villareal, presidente da associação de pais na época da tentativa de afastamento da diretora.

Essa relação de transparência e alinhamento entre todos os atores começa já no início do ano letivo. Irene chama pais, alunos e professores para comunicar o que a Secretaria de Educação espera das escolas e também para ouvir sugestões de ações que ataquem

3. DAY, Christopher; GURR, David (ed.). *Leading schools successfully: stories from the field*. London: Routledge, 2013.

problemas que dependem de esforço coletivo ou mesmo projetos que consideram importantes. Nessa reunião, uma vez decididas as prioridades, são escolhidos os líderes de cada ação e pactuados prazos e formas de mensurar seu progresso.

Esse planejamento é impresso no Manual de Organização Escolar, entregue no começo do ano letivo a todos os alunos, professores e pais. Sua mensagem na capa é: “A tarefa de educar é um trabalho em equipe”. Nele há também o calendário escolar, regras de conduta, aniversário dos professores e uma descrição do que se espera de cada um. Consta ainda do documento a missão da escola: “Conseguir que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades intelectuais e atitudes em um marco de igualdade de oportunidades, que permita a eles obter uma formação integral nos três anos previstos para o Ensino Médio”.

Todas as ações coletivas decididas na reunião do início do ano são descritas em uma planilha com o título “Rota de melhoria escolar”. Elas são divididas em blocos de prioridades, e para cada uma delas há a descrição da estratégia, seu objetivo, linhas de ação e como serão monitoradas, atores responsáveis e prazo de execução. Essa é, sem dúvida, uma ação que dialoga com a ideia de pactuar e comunicar claramente objetivos, liderando os demais atores da escola em uma direção comum, característica que, como vimos no capítulo anterior, é frequente em líderes que comandaram processos de transformação. A diretora afirma:

Cada um de nós tem um papel. Cada um pode contribuir do seu próprio jeito para atingir os objetivos comuns. Então o que precisamos é de um plano com metas claras para todos, para que cada um saiba como pode contribuir e como monitorar o progresso. [...] Assim todos sabemos o que cada um está disposto a fazer e se está conseguindo ou não.⁴

4. TORRES-ARCADIA, Celina; FLORES-KASTANIS, Eduardo. From fragmentation to community: a journey of change. In: DAY; GURR, *op. cit.*

Irene procura, ainda, motivar alunos e professores, dando-lhes objetivos factíveis e premiando o esforço. Em sua mesa, tem uma lista com o nome de todos os docentes, com as respectivas notas de cada jovem, em cada bimestre. Os melhores professores e estudantes são premiados com medalhas. É apenas um gesto simbólico, pois não está associado a nenhuma política de bônus salarial por desempenho. No entanto, em seu contexto, ela considera a iniciativa importante para motivar e reconhecer o bom trabalho.

Na José Vasconcelos, também se vê a distribuição de liderança. “Irene procura identificar o que cada pessoa sabe fazer melhor e dá responsabilidades a essa pessoa de acordo com tal critério”, conta a professora Elvira Saucedo, há mais de 30 anos na escola. Como argumenta a pesquisadora Alma Harris (ver capítulo “Os efeitos de uma boa liderança”, p. 29), a efetiva distribuição de liderança é muito mais do que a simples designação de tarefas burocráticas.

Irene afirma entender que todos de sua equipe são líderes e que é preciso incentivar cada um a dar sua contribuição para os objetivos comuns da escola. Para isso, porém, é necessário saber em que cada professor é bom e o que gosta de fazer. Ela conta que, quando percebe que determinada pessoa não conseguirá executar uma tarefa, sua estratégia é buscar mais apoio (que pode vir de pais, do governo ou mesmo dos estudantes) para garantir que o objetivo seja alcançado. “Como a condutora de uma orquestra, ela coloca todos juntos. Mas, para que isso funcione, é preciso planejamento”, constata no já citado artigo sobre Irene os pesquisadores Celina Torres-Arcadia e Eduardo Flores-Kastanis.

SÍNTESE DA TRANSFORMAÇÃO

Cinco dimensões do processo de melhoria da José Vasconcelos merecem ser destacadas. A primeira é a forte conexão criada entre os pais e a escola. Foi essa a principal força que permitiu a Irene resistir no cargo mesmo diante de fortes pressões políticas para sua saída. O bom relacionamento com as famílias contribui também para manter os estudantes motivados e mobilizar recursos – humanos ou financeiros – para apoiar ações da escola, com reflexos positivos no que acontece em sala de aula.

Um segundo aspecto relevante é a manutenção de um clima escolar focado na aprendizagem dos alunos. O primeiro passo para isso foi dado quando a escola se tornou um ambiente seguro e com regras de conduta respeitadas por todas e todos. Esse movimento ajudou a construir o caminho para elevar as expectativas acadêmicas dos estudantes, explicitadas na missão da escola (“Conseguir que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades intelectuais...”), que consta do Manual de Organização Escolar acordado e distribuído a todos no início do ano.

Esse documento é chave para entender uma terceira dimensão: um sistema coerente de orientação das atividades pedagógicas. Na “Rota de melhoria escolar”, incluída no manual da escola, as primeiras ações listadas são para o avanço da aprendizagem. É ali que ficam claras as expectativas acadêmicas e as atividades que serão desenvolvidas – nesse caso, principalmente pelos professores, mas com apoio de toda a comunidade – para dar suporte aos alunos.

Um quarto elemento importante é o desenvolvimento das competências dos profissionais da escola. A orientação que Irene dá aos professores, por exemplo, vai muito além do monitoramento das salas de aula. Sua atitude proativa na busca de soluções em conjunto facilita o trabalho pedagógico e permite que ele seja sempre aperfeiçoado. Ao distribuir liderança e dar a todos apoio para que consigam executar as tarefas planejadas, contribui também para desenvolver nos profissionais da escola capacidade de aprender a partir da prática.

Por fim, o próprio estilo de liderança de Irene é algo a ser registrado. O fato de apenas um professor ter se demitido desde sua chegada demonstra que ela consegue evitar a rotatividade do corpo docente. Sua capacidade de estabelecer relações de confiança, de compartilhar objetivos comuns e de envolver todos os atores nessas metas faz também com que a escola não perca o foco na aprendizagem dos alunos.

Irene foi desenvolvendo essas características de liderança a partir de sua intuição e do aprendizado com a prática. Mas, como veremos no próximo capítulo, há também uma ciência por trás dessas atitudes.

De Monterrey a Chicago

Monterrey está localizada a 2.500 quilômetros de Chicago, mas os cinco elementos listados no final do capítulo anterior na gestão de Irene Villafuerte – laços com a comunidade; clima escolar com foco na aprendizagem; desenvolvimento de capacidades profissionais; um sistema coerente de orientação das atividades pedagógicas; e uma liderança efetiva – são os mesmos encontrados por pesquisadores da Universidade de Chicago em um dos mais completos estudos já feitos sobre escolas que passaram por processos de transformação positiva.¹

Anthony Bryk, Elaine Allensworth, Penny Sebring e Stuart Luppescu buscaram verificar o que distinguia as escolas que conseguiram melhorar significativamente em 15 anos daquelas que ficaram paralisadas ou pioraram. Com base nos cinco elementos, construíram indicadores para mensurar quão fortes as escolas eram em cada um deles. Ao compararem esses resultados com o desempenho dos alunos em testes de aprendizagem, identificaram que aquelas com bons índices em todas as cinco dimensões tinham dez vezes mais chances de melhorar do que as demais. No estudo, os autores destacam também que nenhum colégio que apresentava baixos indicadores na maioria dos elementos analisados registrou ganhos de aprendizagem em matemática. Por fim, concluem que, se uma das cinco dimensões fica fragilizada por muito tempo, isso acaba por contaminar as outras, dificultando o avanço.

Em artigo publicado em 2010, ao resumir os resultados da pesquisa que realizou com seus colegas, Anthony Bryk realça a impor-

1. BRYK, Anthony S. *et al. Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

tância dessa última constatação, ou seja, a de que cada elemento acaba retroalimentando os demais.²

Nesse sentido, o desenvolvimento da escola se parece com o de um bolo. Por analogia, você precisa de diferentes ingredientes, como farinha, açúcar, ovos, óleo, fermento e aromatizante para produzir um delicioso bolo. Sem açúcar, ele não será saboroso. Sem ovos ou fermento, ficará liso e grudento. Mudanças pequenas em um elemento – por exemplo, um pouco mais de farinha, ovos extragrandes em vez de normais – podem não ter efeitos perceptíveis. Mas, se um desses ingredientes não estiver presente, simplesmente não será um bolo.

A analogia com a receita de bolo para por aí, pois, ao apresentar as evidências do estudo, Bryk faz uma importante ressalva: ainda que os cinco elementos listados estejam presentes em todos os casos de transformação sustentável identificados, é preciso reconhecer que escolas em áreas mais vulneráveis precisarão de maior apoio para implementar essas mudanças, porque trabalham em contextos muito mais desafiadores. A mesma receita, portanto, não trará resultados iguais e imediatos sem que isso seja considerado. Como afirma Bryk:

Nosso achado sobre escolas em comunidades extremamente vulneráveis oferece um antídoto sóbrio para a inebriante retórica política do “contrariando as probabilidades” ou “sem desculpas”.³ Para deixar claro: acreditamos que todas as escolas podem e devem melhorar. Essa afirmação representa nossas maiores e mais nobres aspirações para crianças, escolas e sistemas educacionais. São ideias dignas de nossas crenças e ações. Mas há que se considerar também os fatos, às vezes fatos brutais. Nem todas as comunidades escolares começam do mesmo ponto de partida e enfrentam

2. BRYK, Anthony S. Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, v. 91, n. 7, p. 23-30, Apr. 2010.

3. No contexto norte-americano, as expressões “*beating the odds*” e “*no excuses*” são utilizadas para criticar o discurso de que a pobreza justificaria maus resultados.

os mesmos problemas. A não ser que reconheçamos isso, a não ser que entendamos mais profundamente as dinâmicas da estagnação de uma escola, especialmente nas nossas comunidades mais negligenciadas, estaremos prestes a repetir os fracassos do passado.

DE VOLTA AO MÉXICO

A literatura acadêmica internacional sobre gestão escolar é majoritariamente anglo-saxã. Portanto, mesmo quando aborda a realidade de escolas em áreas vulneráveis, trata sobretudo da realidade de países desenvolvidos. Mas há um número crescente de estudos que dialogam com essa literatura internacional enquanto buscam entender, na realidade latino-americana, quais são as características da liderança escolar associadas a processos de melhoria.⁴

No México, uma das principais autoras dessa linha é Celina Torres-Arcadia, do Instituto Tecnológico de Monterrey. Foi graças a ela que conheci Irene Villafuerte, uma das diretoras cujo estilo de liderança seu grupo estava estudando. Celina, engenheira de formação, era consultora de programas de desenvolvimento local. Sentia-se frustrada, pois o nível de implementação das propostas era sempre muito baixo. E, sobretudo, incomodava-se com o fato de a Educação raramente ser considerada nesses programas, porque era vista como uma área muito problemática, que não valia a pena enfrentar. No México, o noticiário de Educação costuma ser dominado por histórias de conflitos, por vezes violentos, entre sindicatos de professores e governos.

No doutorado, Celina passou a estudar gestão e liderança. Recebeu então um convite do professor Eduardo Flores-Kastanis (falecido em 2013) para participar do ambicioso Projeto Internacional de Diretores Escolares Bem-Sucedidos (ISSPP, na sigla em inglês).⁵ A iniciativa reúne pesquisadores de 27 países (Brasil inclusive), de

4. CASTILLO, Felipe A.; HALLINGER, Philip. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

5. Mais informações sobre o projeto em: https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

todos os continentes, que já publicaram mais de cem estudos de casos de sucesso em diferentes contextos.

Em um deles, Celina – com María Temblador-Pérez, María Ruíz-Cantisani e Manuel Flores-Fahara – analisou 23 casos de diretores de colégios de Ensino Médio bem-sucedidos em oito cidades mexicanas. O desempenho dos alunos em testes de aprendizagem foi uma das variáveis utilizadas para selecionar tais escolas, mas não a única.⁶ Além da observação direta do trabalho dos gestores, os pesquisadores entrevistaram professores, pais e alunos, o que permitiu verificar se as lideranças tinham o respeito e a confiança da comunidade.

Celina conta que, na busca por esses diretores bem-sucedidos, houve casos em que os pesquisadores identificaram escolas com bons resultados acadêmicos, mas que não necessariamente tinham um bom gestor. Em um deles, o diretor chegou a dizer que cumpria apenas suas funções burocráticas, mal falava com os professores e deixava essa tarefa nas mãos de sua esposa, que também trabalhava lá. Na prática, portanto, a principal liderança não era ele. Exemplo muito parecido foi encontrado em outra instituição, na qual os pesquisadores perceberam que, na verdade, era a vice-diretora (por coincidência ou não, de novo, uma mulher) a principal responsável pelas mudanças.

Após esse filtro mais seletivo, na análise dos dados, os pesquisadores identificaram seis características dos diretores e dez práticas comuns na maioria das escolas. Em relação às seis características, destacaram que esses diretores eram: coerentes (entre o que diziam e o que faziam); perseverantes (mantendo uma atitude positiva de busca de soluções mesmo diante de dificuldades); orientados para resultados (procurando todos os meios para atingir os objetivos da escola); orientados para a melhoria (identificando o que não estava dando certo e tentando corrigir); comunicativos (transmitindo ideias e mensagens claramente para que

6. TORRES-ARCADIA, Celina *et al.* The principal in Mexico: a study of successful cases. World Education Research Association, 12th National Conference on Education Research, COMIE, 2013.

todos estivessem alinhados); e motivadores (convencendo as pessoas de que as metas e os objetivos eram viáveis).

Das dez práticas encontradas, três são descritas como catalisadoras das demais. A primeira é a escuta ativa, pois permite que professores, alunos e pais tenham abertura para levar preocupações e sugestões à equipe gestora. A segunda é a liderança distribuída, por fomentar a participação de todos e o incentivo ao trabalho colaborativo na busca de objetivos comuns. A terceira é o estabelecimento de culturas e estruturas que facilitem os trabalhos acadêmicos e administrativos da escola. Por exemplo, de nada adianta distribuir liderança se as pessoas que assumirem responsabilidades não tiverem a capacidade e os meios necessários para cumprir suas tarefas.

As outras sete práticas são: o diretor está sempre presente na escola; inclui todos nas tomadas de decisão; monitora e avalia constantemente se os objetivos estão sendo atingidos; aloca de maneira eficiente recursos e pessoas para alcançar as metas acordadas; estabelece conexões com várias instâncias governamentais ou externas à escola para resolver problemas identificados; incentiva o trabalho colaborativo; e busca sempre o desenvolvimento profissional dos professores e dos estudantes.

“Não há um único estilo de liderança associado ao êxito escolar. O que encontramos foi que os diretores eram muito diferentes entre si, mas que tinham em comum algumas práticas e características que nada tinham a ver com serem simpáticos ou agradáveis. Surpreendentemente, essas práticas e características, em geral, não são tão diferentes das verificadas em outros lugares do mundo”, afirma Celina.⁷

O fato de haver semelhança na ação de diretores em diversos países não significa que o contexto local seja desimportante. Por exemplo, em países anglo-saxões, é comum diretores terem autonomia para contratar e demitir professores. Essa não é uma realidade na América Latina, mas, mesmo assim, alguns gestores

7. Entrevista realizada por *e-mail* com Celina Torres-Arcadia, do Instituto Tecnológico de Monterrey, em 10 de outubro de 2017.

encontram outras estratégias para reter talentos. “Nos casos que documentamos no México, os diretores bem-sucedidos atuavam como se tivessem autonomia por causa da dinâmica que geravam na escola. Eles conseguiam motivar os bons professores, que continuavam na escola de maneira natural, enquanto os que não eram bons se retiravam porque não aguentavam o nível de exigência”, diz a pesquisadora.

Celina identificou que os diretores mexicanos incentivavam mais a participação de alunos em competições acadêmicas e esportivas para criar neles um senso de pertencimento à escola e elevar sua autoestima.

Mais um ponto a considerar é que, mesmo que as práticas sejam parecidas, a diferença no nível de recursos disponíveis em um país desenvolvido e em outro com menos recursos faz com que estratégias ou prioridades dos diretores em contextos diversos sejam bastante distintas. Por exemplo, a necessidade de dar mínimas condições dignas ao prédio da escola, preocupação que pode ser menor em um colégio já bem equipado, ganha muita relevância em contextos mais desafiadores. As condições econômicas afetam ainda a capacidade de atrair apoios e recursos externos em prol da escola.

Quando estive em Monterrey, visitei também a escola de Ensino Fundamental Club de Leones Monterrey Poniente, localizada em San Agustín, uma comunidade muito parecida com tantas favelas no Brasil. Ela funciona em um prédio pequeno, sem nenhum luxo, ao lado de uma boca de fumo. O ambiente interno é limpo, mas não há ar-condicionado nas salas, e as cortinas são de plástico. Nas paredes, vários cartazes enfatizavam comportamentos positivos. Como o governo local oferece apenas água, luz e professores, todo o material restante para o funcionamento mínimo da escola necessita de contribuições dos pais ou da comunidade. Por isso, é gritante a diferença de infraestrutura, mesmo entre escolas públicas, em bairros de classe média e em áreas vulneráveis.

Na Club de Leones, por exemplo, a principal preocupação da diretora, Cecilia de la Cruz Peña, é com o fornecimento de água potável e itens de higiene. Como a comunidade é muito pobre, ela com frequência pede doações ao comércio local para dar um

mínimo de condições aos estudantes. Sem grandes recursos para materiais pedagógicos, Cecilia busca também em escolas privadas doações de brinquedos usados, para serem utilizados em atividades pedagógicas.

Em outro artigo no qual analisa especificamente práticas de liderança em escolas em áreas muito pobres no México, Celina Torres-Arcadia, Cesar Rodriguez-Urbe e Gabriela Mora identificaram em comum nesses casos a promoção da ordem e da disciplina; a comunicação clara de regras e funções; a adaptação ao contexto; a busca de apoio externo; e o desenvolvimento de autoestima e senso de pertencimento na comunidade escolar.⁸

Ainda que a Club de Leones não tenha feito parte da pesquisa, todas essas características podem ser observadas lá. A diretora Cecilia conta que, quando assumiu a escola, quatro anos antes, percebeu que professores, alunos e pais chegavam na hora em que queriam. “Não havia o compromisso de estar no horário certo em sala de aula.”⁹ Os níveis de alfabetização das crianças eram baixíssimos. Ela sabia que esse era o principal problema a enfrentar, mas, antes de atacá-lo, existiam outras questões urgentes, como estabelecer um mínimo de regras e rotinas.

Foi necessário também atenção especial para melhorar os hábitos de higiene das crianças, porque alunos adoeciam com frequência devido a doenças transmitidas na escola. Até livros faltavam, e ela teve de buscar em outros colégios sobras dos anos anteriores para não prejudicar os estudantes. O banheiro – um “personagem” tão comum nos relatos de histórias de transformação em escolas – foi assim descrito pela diretora: “Nunca estive num presídio, mas o daqui parecia os sanitários que a gente vê nas celas, nos filmes”.

Aos poucos, Cecilia foi atacando cada um desses problemas, promovendo avanços na infraestrutura, na disciplina e no relacionamento com os pais. Esse movimento precedeu o da melhoria dos

8. TORRES-ARCADIA, Celina; RODRIGUEZ-URIBE, Cesar; MORA, Gabriela. How principals lead high needs schools in Mexico. *Journal of Educational Administration*, v. 46, n. 1, 2018.

9. Entrevista realizada em março de 2018.

resultados pedagógicos. “Nosso primeiro ano foi basicamente voltado para ensinar o que é estar numa escola. No segundo ano, começamos a trabalhar mais conteúdos pedagógicos, especialmente na alfabetização. Ao mesmo tempo, avançamos na disciplina, eradicando a violência dentro da escola. As crianças começaram a dizer ‘por favor’, ‘obrigado’, ‘me desculpa’... Hoje já temos a maioria dos alunos com média seis [em uma escala de zero a dez, nas provas externas]. Cada nota cinco ou seis aqui nos custou muito trabalho, mas temos orgulho porque não estamos inventando esse resultado”, diz ela.

O caso ilustra bem um argumento central deste livro. Cecilia, com sua atuação, fez grande diferença em favor de seus alunos. No entanto, o contexto no qual ela trabalha não pode ser ignorado. É notável que, naquelas condições, a Club de Leones tenha conseguido elevar o desempenho das crianças, mas é injusto esperar dela os mesmos resultados de uma escola que atenda alunos de alto nível socioeconômico e com infraestrutura adequada.

Ao mapearem as ações de diretores que tiveram êxito em diferentes contextos, pesquisadores como Celina Torres-Arcadia contribuem para políticas de seleção, formação e apoio a esses profissionais. O problema no México, assim como acontece no Brasil, é que historicamente as lideranças bem-sucedidas aprenderam na prática ou observando outros no cargo. No próximo capítulo, começaremos a ver exemplos não apenas de gestores bem-sucedidos, mas de sistemas que caminham de maneira mais estruturada para formar esses profissionais em maior escala.

“A escola parece uma novela brasileira”

“Venha com tênis confortáveis, pois caminho muito pela escola.” Não era exagero o aviso. Nos três dias em que acompanhei o trabalho de Marcela Jara Villavicencio na direção da escola República de Colombia, na região central de Santiago (Chile), ela de fato pouco ficou em sua sala. Especialmente na entrada e na saída dos alunos e no recreio, estava sempre circulando pelo pátio. A frase que mais se ouvia durante essas caminhadas era “*Buenos días, señora directora*”, seguida de abraços carinhosos de crianças entre 4 e 14 anos.¹

Marcela parece saber o nome de todos. Por vezes, recorrem a ela para resolver conflitos. Em outras situações, a própria diretora intervém quando percebe algum problema, como o de uma menina que foi excluída do grupo de amigas que brincavam perto dela ou o de crianças que jogavam bola fora da área combinada. Para Marcela, estar atenta a esse lado afetivo não é uma tarefa menor em sua rotina. “Às vezes a escola parece uma novela brasileira”, diz, referindo-se ao conjunto de paixões, dramas e afetos envolvendo tantas vidas que interagem cotidianamente naquele espaço.

Mesmo quando está sentada, os estudantes apelam diretamente a ela quando têm problemas. No meio de uma entrevista para este livro, um aluno entrou chorando em sua sala, pois havia esquecido de pedir autorização aos pais para um passeio de turma. Marcela pegou em sua mão, disse-lhe que daria um jeito e começou a ligar para todos os responsáveis do menino, até que, na terceira tentativa, a avó autorizou a saída.

Essa atitude sempre aberta a todas as demandas gera uma rotina por vezes desgastante. Muitos problemas que poderiam ser

1. Entrevistas realizadas na escola República de Colombia em junho de 2018.

resolvidos por outros acabam recaindo sobre a diretora, mas não porque seja centralizadora. Seu estilo de liderança tem a ver com uma característica muito forte em sua personalidade: o cuidado extremo para que os outros não se sintam invisíveis a seus olhos.

Essa conduta é baseada na sua experiência na infância. Marcela foi uma menina muito tímida. Até os 14 anos se sentia insegura, envergonhada e... invisível. No início da adolescência, passou por uma transformação radical. “Decidi que não queria mais ser assim e fui ao outro extremo. Comecei a ser divertida, alegre, rebelde, até um pouco indolente. Fui de um estilo superfechado a um ‘não te metas comigo.’” Nesse processo de transformação, foram fundamentais professores que passaram por sua vida e acreditaram nela. Um deles, já na universidade, lhe devolveu um trabalho com um comentário: “Nunca deixe de me surpreender. Você é genial”.

Em 2012, participou de um curso de formação de lideranças financiado pelo Ministério da Educação do Chile. Na turma havia industriais, presidentes de empresas e pessoas que já haviam ocupado cargos importantes no governo federal. Em uma das aulas, o professor pediu a todos que preparassem uma fala em público. Marcela estava muito nervosa, porque teria de falar para uma plateia de gente mais rica e experiente. Mesmo assim, ofereceu-se para ser a primeira. Levou apenas uma mochila e cartazes com as frases “Eu te vejo” e “Você existe para mim”. Contou então de sua trajetória, de como se sentia invisível na infância e de como passara a fazer questão de enxergar a todos. A mochila simbolizava a importância da Educação para sua transformação. Ao fim da fala, foi aplaudida de pé pelos colegas.

A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A mudança liderada por Marcela na escola República de Colômbia tem elementos muito parecidos com os de tantas outras histórias de transformação em contextos vulneráveis. Ela assumiu o cargo de diretora em 2014. Na avaliação oficial do governo chileno, o conceito do estabelecimento era “insuficiente”. Seu primeiro diagnóstico para o problema foi que não havia objetivos comuns. “Funcionava quase como um depósito de crianças”, lembra. Pais

levavam os filhos na hora em que queriam e pegavam também quando bem entendiam. Qualquer um entrava no prédio sem precisar se identificar. A taxa de frequência dos alunos era de 83%, quando o mínimo aceitável era de 93%. "Era uma escola de gueto, para onde iam os alunos que não eram desejados ou não conseguiam vagas em outras escolas."

Marcela assumiu a direção aos 38 anos. Era mais jovem do que quase todos os professores e foi recebida com pouco entusiasmo. No primeiro dia no cargo, foi ao banheiro, olhou para o espelho e perguntou a si mesma: "O que estou fazendo aqui?". "Senti muita tristeza. Era uma escola pouco digna, suja, cheia de pichações, sem lixeiras. Vim de uma escola privada onde tudo era limpo e eu me sentia querida. Tive vontade de sair correndo dali e desistir de tudo."

O fato de a escola atender majoritariamente crianças muito pobres levava, segundo Marcela, a uma sensação de conformismo. "Para que vamos dar algo diferente a eles se já estão acostumados com isso?" No primeiro dia de aula, preocupou-se com um gesto simbólico. Comprou para a ocasião um vestido azul-celeste. "Guardo até hoje e uso apenas em ocasiões especiais. Tinha que estar linda para as crianças. Elas merecem o mesmo cuidado que tenho com a minha filha."

Os primeiros meses foram muito difíceis. "Eu era muito querida e tinha amigos. Vinha de um espaço de conforto. Sou uma pessoa alegre, que gosta de rir e brincar com os outros. Mas aqui tinha que parecer séria. Era muito difícil." Sentia também preconceito por ser mulher e jovem. Ela soube que circularam rumores, depois de sua chegada, de que havia sido escolhida apenas pela aparência. "Pensavam que iria durar pouco. Posso parecer frágil, mas aprendi a ser forte."

As primeiras mudanças que realizou não foram simples. Comunicou aos pais que os horários de entrada e saída precisariam ser respeitados e que eles não poderiam mais ter acesso direto à sala de aula a qualquer hora do dia, interrompendo o trabalho dos professores. Ao mesmo tempo, deu especial atenção à limpeza e à organização. Suas funcionárias mais próximas brincam que é uma obsessão sua. "Quando ela chega e diz que tem uma 'ideia genial',

já sabemos que provavelmente é um mutirão de limpeza”, diz Silvia Gutierrez, coordenadora pedagógica.

A disciplina foi também outra dimensão que mereceu atenção imediata. Como no caso de Valquíria de Assis no Brasil (ver capítulo “A suspensão do lanche”, p. 19) ou no de Irene Villafuerte no México (ver capítulo “Terra de ninguém”, p. 45), o compromisso com as regras da escola veio acompanhado de uma postura mais aberta às demandas dos alunos. “Ela é muito mais protetora. A diretora antiga era muito chata”, disse um aluno de 13 anos. Marcela sabia que a escola precisava entregar melhores resultados de aprendizagem, mas teve a sensibilidade de perceber que, para isso, as crianças precisavam se sentir bem. Colocou no recreio jogos de xadrez, dama, totó, entre outros. Por atender majoritariamente alunos de baixa renda, a República de Colômbia passou a receber uma verba do governo chileno, chamada de SEP (Subvenção Escolar Preferencial). Trata-se de um financiamento extra baseado na concepção de que os desafios de escolas assim são mais complexos e demandam do poder público mais apoio e recursos. De início, a diretora investiu em aulas de reforço no contraturno, mas logo percebeu que não estava sendo efetivo. Trocou por atividades como oficinas de teatro, folclore, voleibol e artes. “As crianças passam muito tempo na escola. Precisavam desse espaço.”

Toda a equipe aos poucos foi percebendo a mudança no clima. “Essa parede vivia pichada, agora está sempre limpa. Antes, se um aluno caía e se machucava, os demais riam. Hoje, eles ajudam”, relata Ester Liguítay, funcionária da cantina, localizada em frente ao pátio principal.

CONVERSAS DIFÍCEIS

Quando assumem escolas em que há muito a fazer, um dilema comum a diretores é identificar quais problemas atacar primeiro. Não é uma decisão simples, especialmente em sistemas educacionais onde há mais pressão por resultados imediatos de aprendizagem. Marcela teve a sensibilidade de perceber que era preciso primeiro melhorar o clima escolar na República de Colômbia. No entanto, sabia que, mais cedo ou mais tarde, teria de intensificar o

foco no trabalho pedagógico e começou a fazer isso quando sentiu que já havia conquistado a confiança de sua equipe e da comunidade escolar.

Agir no pedagógico significava também tomar decisões difíceis. A mais delicada delas envolvia uma professora do 2º ano que era muito querida pelos colegas, mas não estava tendo bom desempenho. A maioria dos alunos que passavam por ela chegava ao 3º ano, aos 9 anos de idade, sem estar plenamente alfabetizada. De início, Marcela tentou convencê-la a mudar suas práticas, porém não conseguiu. “Era uma pessoa muito boa, mas com métodos pedagógicos muito antiquados.”

A diretora lhe propôs que deixasse de dar aulas para o 2º ano e passasse a cuidar de atividades de apoio. A professora não gostou e pediu demissão. “Foi uma conversa dura. Ela disse que se sentia minha inimiga. Respondi que não era isso, mas que eu tinha o dever de fazer aquela escola a melhor possível. Não tenho gente trabalhando por pena nem posso ser meramente populista. A escola não pode estar organizada em função das pessoas adultas. Ela existe em função da necessidade das crianças. Se você não mover as pessoas para que façam o melhor, mudanças não acontecem”, diz Marcela. Apesar de ter tomado uma decisão difícil e impopular, ela se sentiu apoiada pelos demais professores. “Eles entenderam que a mudança não era por motivos pessoais, mas pedagógicos.”

Estabelecer relações de confiança é uma das ações que constam de quase todos os modelos que tentam sintetizar as características de lideranças escolares bem-sucedidas. A história de diretores que conseguiram esse objetivo mostra que há pequenos gestos e sutilezas que podem fazer toda a diferença e que nem sempre são facilmente codificados em um *checklist*. Marcela, por exemplo, conta que usa muitos relatos pessoais seus para quebrar o gelo nas conversas. Às vezes, chama os professores para tomar um café ou se encontrar em algum ambiente fora da escola e fala também de assuntos mais amenos.

Ela já havia colocado em prática essa habilidade para construir confiança em outro cargo de liderança que exerceu, de supervisora pedagógica em uma escola privada. Também lá assumiu o cargo bem jovem. “Foi muito difícil, pois tinha que supervisionar meus

colegas, sabendo que alguns deles também queriam meu cargo. Aprendi rápido que precisava ser companheira dos meus companheiros. Se me vissem apenas como fiscalizadora do trabalho, não haveria confiança. Ao mesmo tempo, ser companheira não significa ser complacente. Há metas a cumprir, e minha proposta era sempre trabalharmos juntos.”

Essa experiência prévia em um cargo de liderança foi fundamental para desenvolver uma estratégia que passou a usar também como diretora. Sempre que identifica um problema, ela procura iniciar a conversa com uma pergunta em aberto. “Todo conflito pode ser abordado de maneira construtiva ou destrutiva. Em vez de falar ‘isto está errado’, melhor perguntar se podemos trabalhar de outra forma.”

Outra característica marcante na gestão de Marcela na República de Colômbia é o trabalho para aumentar as expectativas de todos. Na entrada do prédio, um mural com palavras de incentivo é atualizado diariamente com as estatísticas de frequência de cada turma. A estratégia pode ser vista também dentro da sala de aula. Apesar de toda a demanda que a função de diretora exige, Marcela procura reservar um tempo para atuar como professora. Em 2018, sua atenção estava voltada para uma turma do 3º ano (justamente a que havia tido aulas no ano anterior com a professora que pediu demissão). Ela aproveitou o fato de haver um jornalista estrangeiro na sala para instigar os alunos.

“Antônio é um jornalista que está escrevendo um livro sobre as melhores escolas do mundo. Disse a ele que essa é a melhor escola. Estou certa?” Após as crianças responderem em coro que sim, ela prosseguiu: “E sabem para qual turma eu quis que ele viesse? Para esta classe! Então vamos mostrar a ele que somos os melhores”. Ao fim da aula, em que os alunos leram e debateram a partir de um texto de ciências, ela concluiu: “Estou emocionada. Vocês foram muito bem. Todos agora aqui têm consciência de que podem aprender a ler. Ninguém vai dizer que não conseguem”.

Além da fixação com a limpeza, percebi em Marcela outra obsessão: a valorização da escola pública. Certa vez, ela recebeu uma ligação do gabinete do prefeito dizendo que um colégio privado de elite em Santiago queria fazer um projeto social com uma unidade

pública. Ela aceitou, com uma condição: “Que não venham aqui fazer turismo social”. A ideia inicial do colégio particular era doar materiais. Todos os alunos acabaram envolvidos em um mutirão... de limpeza.

Entre 2014 e 2018, período em que Marcela esteve à frente da gestão na República de Colômbia, o percentual de alunos com aprendizagem adequada nas estatísticas oficiais subiu de 11% para 39%, ao passo que a proporção daqueles que estavam no nível considerado insuficiente caiu de 61% para 38%. Marcela se orgulha desses números, mas sabe que a mudança que ajudou a promover vai muito além deles. Hoje ela é convidada para falar em universidades sobre esse processo de transformação e em 2019 assumiu novo desafio, em outra escola pública. “Eu me orgulho de dizer que sou diretora de uma escola pública. Diga-me: qual escola privada recebe um aluno no meio do ano? Basta de maldizer o público.”

FORMAÇÃO DE LÍDERES

Muitas das ações executadas por Marcela no Chile se assemelham às de Valquíria no Brasil ou de Irene no México. Outras características de sua liderança têm a ver com sua personalidade e história de vida. Em seu caso, porém, ela cita também a formação que recebeu como parte importante de seu sucesso. Se Valquíria e Irene construíram suas estratégias de liderança a partir principalmente da intuição e da aprendizagem na prática, em Marcela é possível perceber maior alinhamento entre sua atuação e o que é preconizado no nível de políticas públicas nacionais chilenas para a gestão escolar.

Uma de suas maiores habilidades é a de lidar com pessoas e motivar todos os profissionais da escola em busca dos mesmos objetivos, em favor dos alunos. Quando destaca, por exemplo, que às vezes a escola “parece uma novela brasileira” ou quando toma a decisão de ampliar o espaço para jogos e brincadeiras no contraturno para que as crianças se sintam bem, Marcela demonstra alinhamento com a conclusão do estudo da Universidade de Chicago citado no segundo capítulo, em que os autores afirmam que “evidências sobre a ciência da aprendizagem sugerem que relaciona-

mentos, emoções e interações sociais são centrais para o processo educacional”.²

Parece óbvio ressaltar a importância de competências como a de Marcela para um diretor de escola, mas, na prática, em muitos sistemas educacionais, ter líderes com essas características tende a ser mais exceção do que regra. Até o final da década de 1980, a literatura acadêmica internacional entendia o papel do diretor como o de um gerente ou administrador do espaço físico.³ A partir dos anos 1990, as pesquisas passam a apontar outros atributos essenciais ao sucesso dos alunos, como a capacidade de construir relações de confiança entre todos e a de trabalhar diretamente com os professores para que melhorem sua atuação pedagógica. Os sistemas educacionais mais atualizados com essas evidências começam então a refletir não apenas sobre como atrair candidatos com essas habilidades para o cargo, mas também sobre como desenvolvê-las no processo de formação.

Na semana em que estive no Chile, assisti a duas aulas em cursos de mestrado e de especialização em liderança e gestão na Universidade Diego Portales, que abriga um dos principais centros de formação de diretores. Em uma delas, o professor começou os trabalhos pedindo aos alunos – diretores de escola e professores interessados em concorrer a um cargo de direção – que se lembrassem da melhor experiência que já haviam tido com alguém em função de liderança. As respostas da classe conduziram a uma discussão sobre qual tipo de líder cada um gostaria de ser. “Você pode até ser um bom gerente, mas não vai marcar a vida de ninguém sem desenvolver sua capacidade de reflexão e sem ser um líder de você mesmo”, diz o professor.

2. SEBASTIAN, James; ALLENSWORTH, Elaine. Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: a moderated mediation analysis. *Teachers College Record*, v. 121, n. 9, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=22783>. Acesso em: 6 maio 2020.

3. HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 3, p. 335-369, 2019.

Na sequência, os alunos são divididos em duplas e participam de simulações de situações em que um diretor de escola precisa fazer uma crítica ou elogiar um docente. Recebem sugestões até mesmo sobre o gestual a adotar em cada conversa. Depois de um intervalo, a aula segue com uma discussão sobre como identificar diferentes perfis em uma equipe, considerando os pontos fortes e as fragilidades de cada um. O objetivo, segundo o professor, é desenvolver um olhar atento e sensível para as diferenças, habilidade essencial para formar times coesos e com base em relações de confiança.

Em outra aula, são abordadas habilidades para trabalhar em equipe na resolução de problemas. A professora apresenta primeiro uma metodologia adaptada da Universidade da Califórnia, em Berkeley, conhecida como Design Development (desenvolvimento de *design*). Apesar do nome pomposo, a proposta é simples. O modelo prevê diferentes etapas, sendo a primeira um exercício – por tantas vezes esquecido – de empatia: é preciso colocar-se no lugar do grupo sobre o qual se pretende que a ação tenha impacto – por exemplo, alunos – e escutá-lo. Essa fase é fundamental para entender como o problema afeta aquela população e também para pensar em soluções conjuntas, em vez de chegar com respostas já prontas. Após esse momento de escuta, o modelo prevê uma etapa de definição mais precisa do problema. Em seguida, é sugerida a idealização de projetos, que depois serão testados (como protótipos) e avaliados, para ver se estão funcionando ou se precisarão ser repensados.

A parte teórica toma apenas o tempo inicial da aula. Após tirar dúvidas sobre o modelo proposto, a professora pede aos alunos que se reúnam em grupos com diferentes perfis (um diretor de escola, um coordenador pedagógico, um professor etc.) e que identifiquem um problema real que estejam enfrentando em sua escola. A proposta é que, a partir dali, a turma passe a trabalhar ao longo do período do curso no desafio real identificado pelos próprios participantes. O objetivo é também estimular uma reflexão dos atores escolares sobre as próprias práticas e incentivar a troca de aprendizagem entre eles.

O desenvolvimento dessas habilidades e competências entre diretores chilenos não acontece apenas nos cursos da Universidade Diego Portales. Elas estão alinhadas com as políticas públicas nacionais, como veremos no próximo capítulo.

Um marco em busca de coerência

O tema da liderança na escola ganhou impulso no Chile principalmente a partir da década de 2000. Pesquisadores locais acompanhavam a produção acadêmica internacional que evidenciava cada vez mais a importância dos líderes em processos de transformação em escolas. José Weinstein, uma das principais referências do tema no país, explica que essa necessidade de olhar para experiências externas é motivada, em parte, por uma sensação de isolamento própria do Chile, um território espremido entre a Cordilheira dos Andes e o Oceano Pacífico. “Não se trata de copiá-los, mas de conhecê-los”, diz.¹

Esse esforço de acompanhar os debates internacionais e buscar contextualizá-los na realidade local fez do Chile um ponto fora da curva na América Latina quando se trata de publicação de estudos sobre liderança escolar nos principais jornais acadêmicos do tema em língua inglesa.²

Além da reflexão sobre a subutilização da capacidade das lideranças escolares em seu sistema, uma das principais conclusões dos chilenos nesse exercício de olhar para a experiência internacional foi que era necessário ter uma referência clara sobre o que

1. José Weinstein é diretor do Centro de Desenvolvimento de Liderança Educativa (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo – Cedle). Entrevista realizada em junho de 2018.

2. Em estudo divulgado em 2018, Felipe Aravena Castillo e Phillip Hallinger identificaram 48 artigos sobre a realidade de países latino-americanos nos oito principais jornais acadêmicos no período entre 1991 e 2017. O Chile responde, sozinho, por 39% desse total, seguido do México (23%). O Brasil aparece no levantamento com apenas dois artigos publicados, e nações como Equador, Venezuela, Bolívia e Peru nem sequer são citadas nessa base de dados. ARAVENA CASTILLO, Felipe; HALLINGER, Philip. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

se espera dos diretores de escola. Se não houver essa clareza – e se as políticas públicas não caminharem coerentemente nessa direção –, alunos e professores ficarão sujeitos à sorte ou ao azar de ter em sua escola alguém com esses atributos.

Buscou-se então, como ponto de partida, construir um documento que contribuísse para dar mais coerência às estratégias de formação, contratação, avaliação e suporte ao trabalho desses profissionais. Nesse contexto, surgiu o Marco para a Boa Direção,³ publicado em 2005 pelo Ministério da Educação chileno. Dez anos depois, à luz de novas evidências nacionais e internacionais, o documento foi atualizado e passou a se chamar Marco para a Boa Direção e Liderança Escolar.⁴ A inclusão das palavras no final do título refletiu um amadurecimento de que a liderança – entendida no documento como a arte de mobilizar e influenciar outros para articular e atingir objetivos e metas compartilhadas⁵ – é uma função mais ampla do que a exercida apenas pelo diretor da escola e precisa ser compartilhada com outros atores.

Outra característica importante do documento é que ele foi elaborado com base em discussões com um conjunto amplo de atores, incluindo pesquisadores, profissionais de centros de formação, formuladores de políticas públicas e diretores de escolas. O envolvimento de todos esses personagens no debate é fundamental, pois o Marco para a Boa Direção e Liderança Escolar não tem força de lei. Trata-se de um documento que busca dar coerência às políticas nacionais chilenas voltadas para lideranças em escolas. Se os responsáveis pelas diferentes etapas de formação, avaliação, contratação e suporte ao trabalho desses gestores não o reconhecerem como válido, seu efeito será nulo ou limitado.

O marco lista cinco dimensões práticas e um conjunto de habilidades, princípios e conhecimentos profissionais considerados

3. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

4. Disponível em: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

5. LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, 2006.

importantes para exercer efetivamente a liderança escolar. Uma dessas cinco dimensões é a construção e implementação de uma visão estratégica compartilhada. Esse foi, por exemplo, o primeiro ponto que Marcela Jara Villavicencio identificou como frágil ao assumir a direção da escola República de Colombia (ver capítulo “A escola parece uma novela brasileira”, p. 61), quando afirmou que não havia objetivos comuns na escola.

Outra dimensão é o desenvolvimento de capacidades profissionais. Nesse aspecto, o foco está na maneira como as equipes diretivas buscam apoiar, incentivar e identificar necessidades de aprimoramento dos profissionais da escola, garantindo espaços para troca em ambientes coletivos de aprendizagem. A terceira dimensão, bastante conectada à anterior, é a liderança dos processos de ensino e aprendizagem. Aqui a ênfase está na articulação e coerência do currículo e das práticas de ensino e avaliação e em ações que garantam que os professores estejam focados nos objetivos de aprendizagem dos alunos.

A quarta dimensão listada é a gestão da convivência e da participação da comunidade escolar, de modo a assegurar um clima escolar positivo, que se baseie em relações de respeito e confiança entre profissionais, alunos e famílias. Por fim, a última das dimensões práticas está relacionada ao papel tradicional do diretor de escola: garantir o bom funcionamento da instituição, com o melhor uso dos recursos disponíveis em função do projeto educativo e institucional.

Para que as cinco dimensões sejam efetivadas na prática, o marco estabelece algumas características pessoais que facilitam esse processo. Uma delas diz respeito aos princípios das lideranças na escola, sinalizando a importância de ser ético, justo, íntegro e de transmitir e gerar confiança. Outra trata de habilidades que devem ser trabalhadas na formação e na prática, como visão estratégica, capacidade de trabalhar em equipe, boa comunicação, capacidade de negociação, empatia, resiliência e aprendizagem permanente. Por fim, o documento destaca também um conjunto de conhecimentos profissionais necessários sobre temas como liderança escolar, inclusão, equidade, currículo, avaliação, normas legais e desenvolvimento profissional.

APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

Por mais consistente que seja, a simples publicação de um documento com orientações gerais sobre o que se espera das equipes de liderança não é suficiente para mudar as práticas de gestão no chão da escola. Ciente disso, o governo chileno estabeleceu em 2014 a Política de Fortalecimento da Liderança Escolar⁶ com cinco grandes objetivos: melhor definição das responsabilidades e atribuições das equipes gestoras; seleção de diretores entre os melhores candidatos; desenvolvimento das capacidades de liderança escolar; fundamentação empírica e legitimação da política de liderança na escola; e criação de centros para aprimorar a capacidade de liderança.

Para esse último objetivo, o governo apoiou a criação de dois grandes consórcios entre universidades: o Centro de Desenvolvimento de Liderança Educativa (Cedle) e o Líderes Educativos. Cada um desses centros reúne quatro universidades localizadas em diferentes regiões do país, além de um parceiro estrangeiro. O Cedle, sediado em Santiago, conta com apoio da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Já o Líderes Educativos, em Valparaíso, tem parceria com a Universidade de Toronto.

Como explica José Weinstein, diretor do Cedle, o objetivo não é apenas produzir pesquisas para publicar em revistas científicas. Os consórcios chilenos, inspirados em outros centros de liderança no mundo (Canadá, Escócia, Áustria, Austrália e Singapura), atuam também em projetos de inovação, investigação, transferência de conhecimento e formação. Em ambos, uma preocupação na construção dessa relação é romper com a ideia de que especialistas da universidade terão respostas prontas para os dilemas enfrentados pelos profissionais da escola em sua rotina. “Trabalhamos com a ideia de que a maior parte do conhecimento está dentro da escola. Há muita aprendizagem acumulada entre os professores e demais profissionais ali. Portanto, quando você pensa na ideia de um especialista no tema, este não precisa ser alguém que venha de fora”,

6. Disponível em: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018_Enero_208.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

afirma Luis Ahumada Figueroa, chefe da área de Desenvolvimento de Capacidades de Liderança Sistêmica e Aprendizagem em Rede do consórcio Líderes Educativos.⁷

Parte importante do papel dos dois consórcios chilenos é produzir materiais de apoio para serem utilizados pelas equipes de liderança na escola, como textos, vídeos, *softwares* e aplicativos. Na elaboração desses produtos, os pesquisadores realçam a importância de evitar uma linguagem excessivamente acadêmica, aproximando-a dos profissionais da escola desde o momento da criação. Outro ponto de atenção é evitar que esses materiais dificultem a inovação. “Percebemos que os diretores precisavam de ferramentas que dessem espaço para a criatividade. Não pode ser algo fechado”, explica Weinstein.

A aproximação dos pesquisadores com a escola facilita também a produção de conhecimento científico sobre a realidade local, o que acaba por influenciar as políticas públicas. E o olhar não está apenas nos casos de sucesso. Em pesquisa publicada em 2019 em uma das principais revistas científicas sobre o tema, Felipe Aravena Castillo, pesquisador do consórcio Líderes Educativos, investigou quais características de liderança tinham impacto negativo em escolas chilenas.⁸ Esse é um aspecto pouco explorado nas investigações acadêmicas, que tendem a olhar mais para casos de sucesso. Aravena identificou nessas lideranças um perfil autocrático, de comportamento errático e inconsistente e com poucas habilidades de comunicação. “É importante olhar para experiências de fracasso da liderança, pois nelas também há aprendizagens”, diz o pesquisador.

MELHORIA SUSTENTÁVEL

Mesmo ao olhar casos de sucesso, há no Chile também uma produção acadêmica que investiga o que fazem escolas que conseguem

7. Entrevista realizada em junho de 2018.

8. ARAVENA CASTILLO, Felipe. Destructive leadership behavior: an exploratory study in Chile, leadership and policy in schools. *Leadership and Policy in Schools*, v. 18, n. 1, p. 83-96, 2019.

ram manter ao longo do tempo um bom desempenho em áreas vulneráveis. Em artigo publicado em 2016, Cristián Bellei, Xavier Vanni, Juan Valenzuela e Daniel Contreras examinam a trajetória de 12 unidades em uma década e identificam quatro diferentes estágios de melhoria.⁹

Os pesquisadores classificam como de melhoria restrita o primeiro deles, por estar focado apenas no avanço imediato nos resultados de testes, sem preocupação com sua sustentabilidade. Um segundo grupo, denominado incipiente, apresenta um conjunto maior de ações estratégicas pensadas para a melhoria da qualidade, como observações em sala de aula, monitoramento do currículo, regras mais claras sobre condutas. Esses processos, porém, ainda estão muito centralizados na figura do diretor.

O terceiro grupo de escolas é classificado no estudo como estando “no caminho da institucionalização”. Já é possível perceber que há uma cultura coletiva e profissional de responsabilidade de todos pelos resultados dos alunos, com constante troca de ideias, materiais, conhecimentos e estratégias entre os professores. Ainda assim, esses processos continuam sujeitos à atuação de uma ou mais lideranças. Por fim, no conjunto de escolas consideradas de melhoria institucionalizada, a cultura de colaboração entre docentes não depende de indivíduos. São escolas que, como dizem os autores, mais do que ter implementado “processos melhores”, aprenderam a construir “processos de melhoria”. A diferença no jogo de palavras é que, no segundo caso, há capacidade instalada para se adaptar de modo mais eficiente a novos desafios e revisar de maneira constante as ações já implementadas.

Colocar estruturas como essas de pé, porém, é um processo que leva tempo, conforme destacam os pesquisadores no artigo, e políticas públicas que jogam pressão sobre as escolas apenas por resultados de curto prazo podem prejudicar esse desenvolvimento.

9. BELLEI, Cristián *et al.* School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 27, n. 3, p. 275-292, 2016.

O tempo necessário para desencadear e sustentar processos de melhoria significativos é longo, de pelo menos cinco anos nos casos em que estudamos. Nas fases iniciais, as prioridades não devem ser aumentar resultados em testes, mas criar as condições para o ensino e a aprendizagem e sustentar processos complexos de melhoria escolar que requerem capacidades profissionais internas, práticas curriculares-pedagógicas institucionalizadas e uma cultura colaborativa entre os professores [...]. Se a melhoria da escola não é multidimensional, não é baseada no profissionalismo dos professores e não é orientada para produzir uma experiência educacional abrangente dos estudantes, políticas de responsabilidade baseadas em testes podem não apenas produzir uma ilusão de melhoria, mas também comprometer seu futuro.

É interessante notar, não apenas no Chile, que muitas investigações sobre o que fazem lideranças bem-sucedidas em suas escolas têm como ponto de partida o resultado dos alunos em testes de aprendizagem. No entanto, quando essas pesquisas são aprofundadas com entrevistas e visitas a esses estabelecimentos, percebe-se que, no caso de melhorias sustentadas ao longo do tempo, o olhar dos diretores costuma ser mais abrangente do que o foco restrito em exames padronizados. Foi esse o caso, por exemplo, do estudo feito em escolas de Chicago (ver capítulo “Os efeitos de uma boa liderança”, p. 29), que identificou quanto o clima escolar era essencial para a aprendizagem.¹⁰

Na mesma linha do que encontraram os especialistas chilenos, os pesquisadores Christopher Day, Qing Gu e Pam Sammons, ao realizarem em 2016 uma revisão da literatura acadêmica internacional, mostram que a melhoria das notas em testes e o trabalho com valores mais amplos de cidadania não são necessariamente antagônicos nas ações de diretores bem-sucedidos. Após entrevistas com 20 diretores ingleses escolhidos pelo bom desempenho de suas escolas em testes de aprendizagem, os autores identificaram

10. ALLENSWORTH, Elaine; HART, Holly. *How do principals influence student achievement?* Chicago: University of Chicago Consortium on School Research, 2018.

que esses líderes “definem sucesso em termos mais amplos” do que apenas as notas em provas e constataram que esse resultado é encontrado também em outros países.¹¹

Uma gama de pesquisas em liderança escolar conduzidas em diferentes contextos ao longo das duas últimas décadas mostra claramente que escolas bem-sucedidas se esforçam para educar seus alunos promovendo valores positivos de integridade, compaixão, justiça, amor à aprendizagem ao longo da vida, cidadania e o desenvolvimento de capacidades pessoais, econômicas e sociais. Esses resultados sociais são considerados [pelas lideranças nessas escolas] tão importantes quanto os resultados acadêmicos dos alunos.

Voltando ao contexto chileno, os mesmos autores do artigo sobre escolas bem-sucedidas aprofundaram no livro *Nadie dijo que era fácil* (Ninguém disse que era fácil) a investigação sobre as características daquelas que mantiveram seu desempenho.¹² O trabalho dá sequência a uma pesquisa feita dez anos antes, em que eles identificaram escolas em áreas vulneráveis com bons resultados acadêmicos nas avaliações de aprendizagem oficiais do Chile.¹³ Dez anos depois, os autores voltaram a 14 das mesmas escolas para ver como haviam evoluído. O resultado foi que apenas metade delas tinha conseguido melhorar ou manter seu bom desempenho acadêmico e a qualidade dos processos internos.

Uma das primeiras e mais importantes constatações dos autores foi que “a sustentabilidade da melhoria depende fundamentalmente da existência de líderes escolares efetivos e de processos planejados de sucessão, que institucionalizam as práticas e modos de trabalho e desenvolvem o capital social e profissional das

11. DAY, Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 221-258, 2016.

12. BELLEI, Cristián et al. *Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: Lom Ediciones, 2015.

13. BELLEI, Cristián et al. *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom Ediciones; Universidad de Chile; Unicef, 2014.

escolas”. Nas escolas em que a sucessão do diretor ocorreu de imprevisto ou não considerou a continuidade do trabalho que estava dando certo, os resultados não se sustentaram.

Essa sucessão planejada e sem traumas das equipes gestoras foi facilitada nos casos em que se identificaram práticas de liderança distribuída (com diferentes atores na escola exercendo atividades de liderança) e em que os diretores se mostraram preocupados em preparar pessoas de sua equipe para assumir a função.

Além do cuidado com o planejamento da sucessão no comando da escola, o estudo confirmou no contexto chileno também algo que é destacado numa linha de pesquisa que tem entre seus principais autores o canadense Michael Fullan e o britânico Andy Hargreaves:¹⁴ o capital profissional dos professores na escola foi essencial para manter os bons resultados e seus processos internos. Essas instituições não ficaram imunes à rotatividade de seu corpo docente no período, mas as trocas foram menos traumáticas porque já havia uma cultura de aprendizagem permanente, com procedimentos institucionalizados e atenção especial aos professores novatos. “São escolas formadoras de seus professores, em que o saber profissional é considerado um bem comum”, concluem os pesquisadores chilenos.

O estudo traz um alerta importante para a formulação de políticas públicas: a efetividade de escolas em áreas de pobreza não está assegurada no momento em que é alcançada. É preciso olhar para fatores internos que podem facilitar ou prejudicar o processo. E, em muitos casos, contextos externos – como a mudança no perfil dos alunos de uma localidade – ou decisões dos governantes – como o remanejamento de professores ou o corte de verbas – podem pôr a perder o que essas comunidades conquistaram com muito esforço. “Em várias escolas públicas cujos processos não conseguiram ser sustentáveis, as autoridades tomaram decisões desafortunadas e sem maior diálogo com as escolas, afetando profundamente sua gestão e clima interno”, explicam os autores.

14. FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2012.

CONTRADIÇÕES E AVANÇOS

O Chile avançou muito nos últimos anos no tema da liderança escolar, especialmente quando comparado com outros países da América Latina, mas persistem muitos desafios a enfrentar. Um dos principais é promover uma cultura de colaboração entre escolas em um sistema no qual a competição ainda é a regra, já que a política de *vouchers* (recursos públicos repassados às famílias para que elas matriculem seus filhos em escolas privadas de sua escolha) busca justamente incentivar a concorrência no setor. Os resultados em testes de aprendizagem, embora permitam identificar casos exitosos, podem prejudicar processos de melhoria que demandam mais tempo, sobretudo quando há pressão por resultados imediatos.

Outra questão importante a considerar no contexto chileno é que o desenvolvimento de melhores políticas para liderança em escolas não foi o único ponto de atenção das políticas públicas. O país também tem discutido fortemente melhores políticas para atração, formação e apoio a professores, além de buscar melhorar as condições de ensino, em especial em áreas vulneráveis. É nesse cenário mais amplo que se inserem políticas como a subvenção escolar preferencial (que aumentou o repasse de recursos para escolas em áreas mais pobres), a ampliação da jornada escolar e a nova lei da carreira docente. A melhor gestão das escolas é parte fundamental do processo de melhoria, mas não pode ser tratada de maneira desconectada de outras variáveis também importantes para o sucesso ou fracasso das escolas.

De nada adianta, por exemplo, incentivar os diretores a assistir às aulas de seus professores com o objetivo de dar um *feedback* construtivo se essas lideranças não estiverem preparadas para isso e se tal prática não for bem assimilada pelos docentes e trabalhada também em sua formação. Há, ainda, contradições identificadas na forma como os diferentes atores da escola no Chile têm percebido essas mudanças. Nem todos os diretores, por exemplo, concordam com as políticas de progressão na carreira dos professores, e alguns reclamam que essa avaliação deveria levar mais em consideração fatores que são observados pelas lideranças na esco-

la e que não são facilmente captados por instrumentos externos.¹⁵

Feitas essas ressalvas, é notável no caso chileno como a aprendizagem por meio de casos concretos, sistematizados no trabalho de pesquisadores locais, tem influenciado as políticas públicas de formação, seleção e avaliação de lideranças escolares no Chile.

O estabelecimento de parâmetros claros a respeito do que se espera desses profissionais é fruto do diálogo entre a academia, as escolas e o poder público. Levou, por exemplo, a uma mudança na forma de seleção de diretores, diminuindo a influência de políticos na escolha ao estabelecer uma banca de profissionais e representantes da comunidade que avaliam os candidatos com base em critérios claros, considerando também o quanto o seu perfil é compatível com a necessidade de cada escola. Essa mudança fez o número de candidatos por vaga aumentar, chegando a 54 postulantes por concurso,¹⁶ quando os interessados se deram conta de que suas chances seriam maiores em um sistema de recrutamento mais profissional.¹⁷

Outra política resultante desse amadurecimento e da aprendizagem com experiências internacionais é a de mentoria de diretores novatos. Alguns primeiros estudos feitos sobre essa política mostram que ela tem o potencial de diminuir a rotatividade no cargo e é bem avaliada tanto pelos diretores que recebem apoio como pelos mentores, que desenvolvem também habilidades de escuta, de aprendizagem e de suporte aos profissionais por eles apoiados.¹⁸

15. QUIROGA, Marta; ARAVENA CASTILLO, Felipe. The new teaching career policy in Chile: perspectives from school principals. *KEDI Journal of Educational Policy*, v. 15, n. 2, p. 105-120, 2018.

16. EGAÑA, Rodrigo. *Seminario Internacional de Alta Dirección Pública 2014: nuevos desafíos y reformas pendientes*. Santiago, abr. 2015. Disponível em: <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=4ec775a7-b42d-4a8c-b247-53e24439d-0ca>. Acesso em: 22 mar. 2020.

17. Palestra de José Weinstein no seminário Gestão e Liderança para o Avanço Contínuo da Educação Brasileira. Instituto Unibanco/Insper, 13 maio 2019.

18. ARAVENA CASTILLO, Felipe. Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2018.

Mais do que pensar em como cada escola pode melhorar individualmente, percebe-se nos centros de liderança escolar chilenos uma preocupação em como desenvolver condições que facilitem esse processo, por meio de uma cultura de apoio e de trocas, não apenas dentro de cada estabelecimento de ensino, mas também entre escolas.

Luis Ahumada Figueroa, do consórcio Líderes Educativos, resume em uma frase o esforço que tem sido feito no Chile para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais direcionadas a líderes escolares: “Para pensar em uma melhoria sustentável, o êxito ou fracasso não pode depender de uma única escola, mas, sim, de um sistema que gere condições de melhoria em todas elas”.

“Nada mais triste do que talento desperdiçado”

Entre as características comuns às lideranças retratadas até aqui estão o fato de circularem constantemente pela escola e o hábito de manterem as portas da sala da direção sempre abertas. No caso de Noah Angeles, diretor da York Early College Academy (Yeca), no distrito do Queens (Nova York), apenas a primeira afirmação é verdadeira. Isso, porém, não faz dele um gestor centralizador e insensível às demandas de pais, professores e alunos. Há uma intenção no gesto. “A meta é criar uma escola que funcione sem mim”, explica.¹

Outra diferença na história de Noah em relação aos gestores dos capítulos anteriores é que ele assumiu, em 2016, a direção de um colégio que já estava em processo de transformação positiva. A última avaliação feita pela prefeitura de Nova York mostra a escola com indicadores “bom” ou “excelente” em todas as dimensões analisadas e com 98% dos alunos formando-se no Ensino Médio com conhecimentos adequados para ingressar no Ensino Superior (a média da cidade é de 51%, e a de escolas com perfil semelhante é de 81%).²

A diretora anterior, da qual ele foi adjunto por quatro anos, deixava sempre livre o acesso de todos a sua sala. Noah identificou que isso estreitava a relação dela com a comunidade, mas centralizava demasiadamente as soluções na mão de uma única pessoa. Para reforçar ainda mais a criação de capacidade de liderança em sua equipe, foi aos poucos mudando os hábitos, permitindo que

1. Entrevistas realizadas durante o primeiro semestre de 2018.

2. Dados de 2018-2019 do School Quality Snapshot, disponíveis em: <https://tools.nycenet.edu/snapshot/2019/28Q284/HS/#SA>. Acesso em: 11 maio 2020.

os demais membros da direção e do corpo docente assumissem mais responsabilidades.

Theresa Greer, mãe de dois filhos que já foi responsável pelo conselho de pais da escola, conta que muitos estranharam essa mudança, mas, aos poucos, foram se acostumando e percebendo que os problemas continuavam sendo resolvidos, apenas não diretamente pela ação do diretor. “Tenho de ser o último canal para resolver essas questões”, resume Noah.

Como vimos nos capítulos anteriores, para que essa distribuição de liderança seja eficiente, é preciso trabalhar alguns pressupostos, como a criação de uma cultura de objetivos compartilhados e de um clima escolar que incentive os demais atores da escola a assumir mais protagonismo em ações para as quais estejam preparados e estimulados.

O papel da liderança na criação de objetivos comuns consta de diversos marcos e cursos de formação para diretores. A forma como cada gestor construirá isso, no entanto, vai variar de acordo com as condições da escola e com sua personalidade. No caso de Noah, uma das inspirações para alcançar essa meta veio de sua experiência no Exército.

Noah tem mãe judia norte-americana e pai peruano. Nasceu no Brooklyn, mas fez o Ensino Médio em uma escola no Queens. Não era bom aluno, e essa experiência – como veremos adiante – marca até hoje a visão que tem sobre sua missão na escola. Aos 14 anos, começou a trabalhar entregando pacotes. Ganhava o mesmo que adultos, alguns deles recém-saídos da prisão, e pensou que não queria estar naquele mesmo emprego quando crescesse. Terminou o Ensino Médio, porém não tinha notas suficientes para ingressar em uma universidade de prestígio. A carreira militar, como é comum entre jovens de baixa renda nos Estados Unidos, apareceu como uma opção atraente. Guarda até hoje em sua sala de diretor uma foto da época em que serviu no Kuwait. Ao voltar aos Estados Unidos, havia conseguido juntar uma quantia razoável e estava decidido a ser professor. Assim, ingressou em uma universidade com financiamento militar.

O que Noah trouxe de sua experiência no Exército para a York Early College Academy não foi a hierarquia rígida e centralizadora,

mas a aprendizagem de como se desenvolve uma cultura de valores e símbolos comuns. “No Exército também há muito trabalho de equipe, colaborativo, em que os interesses de cada um, mesmo de um general, estão abaixo da missão de todos”, explica.

No contexto educacional, a imposição de objetivos a atingir sem diálogo com todos os atores tende a ser péssima estratégia. Por isso, Noah, tal como fizeram os demais diretores já retratados neste livro, buscou pactuar as metas com todos. Quando assumiu a direção, pediu aos professores que debatessem com os alunos quais seriam os objetivos comuns. Cada turma sistematizou suas propostas, que depois foram discutidas em conjunto. Esse processo resultou na definição da missão e dos valores da escola: “desenvolver a próxima geração de líderes persistentes, socialmente comprometidos com suas comunidades”, e “proporcionar um ambiente de aprendizagem altamente favorável e academicamente desafiador para estudantes tradicionalmente com menos oportunidades, mas fortemente motivados e comprometidos com o sucesso na faculdade e na carreira”.

Esses valores constam de todos os documentos entregues aos pais, professores e alunos. São lembrados no início de cada reunião pedagógica, com o pedido para que as discussões sempre considerem de que forma as propostas debatidas estão alinhadas com eles. Estão também no *site*, no mural da escola e até nos adesivos que circundam cada pilastra.

CONEXÕES

Trabalhar para construir um clima escolar positivo é outra tarefa presente em praticamente todos os documentos de orientação a diretores. Também nessa dimensão, decisões de Noah são mais bem compreendidas considerando sua experiência pessoal. “Sempre fui muito reflexivo, mas não era um bom aluno. Estava sempre tendo problemas, chegando atrasado, sendo suspenso. Jovens como eu eram colocados em uma espécie de caixa onde estava definido que, por causa do comportamento, não teriam acesso às melhores oportunidades.”

Noah sentia-se, então, pouco apoiado pela família, sem a supervisão de um adulto para orientar melhor suas decisões. É grato até hoje a um professor que ocupava o cargo de diretor de disciplina na época em que cursava o 8º ano do Ensino Fundamental e mostrou empatia em um momento crítico. Depois de mais um ato de indisciplina, ele o chamou para conversar. Na mesa, havia um relatório com o registro desse e de outros atos de insubordinação. O professor disse que acreditava em seu talento e que, por isso, ia ignorar o documento – desde que mudasse de comportamento. Por ter sido um episódio tão marcante em sua trajetória e ter influenciado tanto suas decisões como diretor, pedi a Noah que tentasse entrar em contato com esse antigo professor. Depois de alguns dias, nós três nos encontramos em um restaurante próximo à antiga escola, no Queens. Queria que Jim King descrevesse, sob seu ponto de vista, a mesma cena, ocorrida havia mais de 20 anos, e explicasse o que o tinha motivado a fazer aquilo.

O professor não se lembrava exatamente do que dissera naquele dia, mas confirmou a história: “Era algo que eu fazia com frequência”. E explicou que se inspirava em uma frase da peça *Desafio no Bronx*: “Não há nada mais triste na vida do que um talento desperdiçado”. A obra – que virou filme e musical da Broadway – conta a história de um jovem que cresceu em um ambiente de violência, tomando decisões sempre no limite do envolvimento com o crime. Ao acompanhar a conversa entre os dois, com relatos de ex-alunos presos e outros que evitaram essa trajetória, percebi que aquele era um resumo de muitas histórias de Noah e seus colegas.

Foi justamente no Bronx, em uma escola de Ensino Médio, que Noah começou a trabalhar como professor. O colégio era considerado um dos mais perigosos, a ponto de ter detectores de metal na entrada. Embora ele fosse apenas professor substituto, a vice-diretora, ao observar suas aulas, percebia que os alunos o respeitavam. Em pouco tempo convidou-o a se tornar efetivo. “Não sabia, quando fui pela primeira vez para lá, que era uma escola tão problemática. Mas acho que os alunos se sentiam conectados comigo, por causa da minha história.” Um ano depois de contratado, foi-lhe oferecido o posto de diretor de disciplina. Era ainda novato e optou por não esconder sua inexperiência. No primeiro dia na

nova função, disse aos colegas que precisaria da ajuda deles. “Você não pode ter medo de pedir ajuda, de reconhecer que não consegue fazer tudo sozinho”, diz.

Para resolver os problemas de indisciplina, apostou em ampliar as oportunidades de conexão entre alunos e professores. Propôs atividades extracurriculares que aproximassem jovens e adultos fora do horário regular da escola. A iniciativa deu resultados, e em 2006 ele foi convidado a atuar na mesma função na York Early College Academy, onde, dez anos depois, assumiria o cargo de diretor.

Essa preocupação em criar oportunidades de conexão entre os jovens e os profissionais da escola é marcante na gestão de Noah. Para isso, buscou recrutar entre os próprios professores de sua equipe aqueles que poderiam oferecer atividades extracurriculares aos alunos, como viagens temáticas, aulas de rapel, artes ou críquete (esporte mais popular na Guiana, de onde vem uma parcela expressiva das famílias dos estudantes). “Os alunos podem não se encontrar na aula, mas se sentirão conectados com a escola nessas atividades, e isso vai beneficiá-los em sala”, explica o diretor.

Kayla Morrison, professora da Yeca, conta que esses eventos também ajudam os professores e relata a experiência de uma viagem na qual interagiu com os estudantes de uma forma que, segundo ela, nunca seria possível dentro do prédio da escola. “Os alunos passaram a me ver não apenas como professora, mas como alguém com sentimentos e que se importa com eles.” Do lado dos estudantes, eles também percebem essa conexão, que vai além da preocupação com as rotinas escolares. “Minha mãe teve câncer, e os professores me perguntavam como ela estava, como eu estava me sentindo. Eu me senti mais como um ser humano e menos como uma aluna”, diz Sofia Ramos, filha de uma porto-riquenha com um venezuelano, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental em 2018.

A trajetória pessoal de Noah também influencia outras decisões suas como gestor. Uma delas é a de não manter programas destinados apenas aos alunos mais talentosos, como é muito comum em várias escolas norte-americanas. A lembrança de ter sido um estudante excluído dessas oportunidades por causa de seu comportamento faz com que procure garantir que todos tenham acesso a essas atividades. “Nós excluimos crianças que fracassam

na escola quando deveríamos dar-lhes apoio. Não podemos colocá-las em caixas rotuladas. Quanto mais tiramos coisas delas, mais as limitamos. Temos de trabalhar com a expectativa de que todos aqui chegarão à faculdade e poderão exceder as expectativas.”

Theresa Greer, a mãe que já foi responsável pelo conselho de pais, diz perceber isso. “Em outras escolas, é comum que os alunos que recebem mais atenção sejam os mais talentosos ou os mais problemáticos. Quem fica no meio é geralmente esquecido. Sinto que isso não acontece aqui.”

A lógica de não excluir vale também para programas que, em tese, seriam apenas para crianças e jovens mais vulneráveis. As aulas de verão, por exemplo, são atividades comuns em escolas norte-americanas, pensadas com o objetivo de reduzir um fenômeno conhecido como “*summer gap*”, ou seja, o aumento da distância entre ricos e pobres pelo fato de os primeiros, durante as férias, terem mais oportunidades culturais e recreativas do que os demais. Para Noah, qualquer tipo de regra que separe quem pode e quem não pode ter acesso a determinada atividade deve ser evitado.

Outra característica da escola que se relaciona com as experiências de seu diretor quando jovem é a política de suspensão. “Esses alunos farão coisas estúpidas, como qualquer um da idade deles. É importante dar suporte”, diz. Nesse ponto, a visão de Noah casa bem com uma política pública que ganhou força no governo Obama, mas recuou na administração Trump, de mudar as regras para a suspensão de alunos. O argumento em favor de uma abordagem menos punitiva se baseava em evidências de que elas afetavam desproporcionalmente estudantes negros e latinos – mesmo quando o ato que levava à suspensão era igual ao cometido por alunos brancos –, aumentando os riscos de envolvimento futuro com o crime e prejudicando o desempenho na escola.³

3. A mudança no direcionamento da política de suspensão levou a Associação Americana de Pesquisas Educacionais a divulgar uma nota, em dezembro de 2018, listando um conjunto de evidências sobre como regras mais punitivas afetavam mais fortemente alunos negros e latinos e não traziam benefícios acadêmicos. Ver: AERA statement on School Safety Commission’s recommendation to repeal federal guidance on reducing racial discipline gaps. *Aera*, Dec. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2KqFRk6>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Na York Early College Academy, essa abordagem menos punitiva é percebida logo na primeira visita à sala de disciplina. Em vez de ser simplesmente um local para onde são encaminhados alunos que causam problemas, o ambiente visa diminuir o estresse, com instrumentos musicais, um urso de pelúcia gigante, jogos e outros aparatos com essa finalidade. O objetivo da escola passou a ser o de entender o que poderia estar fazendo os alunos agirem daquela maneira.

Michael Gross, diretor de disciplina, diz que uma das mudanças mais notáveis foi que, quando os alunos perceberam que a abordagem seria menos punitiva, passaram a levar ao conhecimento da escola problemas que antes ficavam escondidos. “Eles muitas vezes deixavam de relatar algo importante que estava acontecendo com medo de serem punidos, ou de verem seus colegas punidos por causa deles. Agora, é comum dizerem: ‘Estou preocupado porque meu amigo talvez provoque uma briga’. Isso nos dá a chance de intervir antes. Acho que sentem que há mais confiança agora e sabem que nossa primeira abordagem não será emitir uma ordem de suspensão.” Essa nova maneira de lidar com a situação, associada a outras políticas implementadas na mesma direção,⁴ levou o número de suspensões a cair de 100 em 2015 para 65 em 2016, para 59 em 2017 e para apenas 21 em 2018.

RELAÇÕES DE CONFIANÇA

Em parte, as ações de Noah como diretor na York Early College Academy são motivadas por sua personalidade e por sua trajetória pessoal, mas nem tudo é intuição. No período em que o acompanhei na escola em Nova York, perguntei, várias vezes, o que o levava a focar determinados objetivos e como fazia, na prática, para que se tornassem realidade. A construção de relações de confiança com sua equipe é um exemplo disso. Essa é uma dimensão que consta, como veremos adiante, das políticas de formação, suporte

4. Uma delas é o programa Positive Behavioral Intervention & Supports, disponível em: www.pbis.org. Acesso em: 23 mar. 2020.

e avaliação do trabalho de todos os diretores em Nova York, sendo inclusive monitorada por meio de um questionário respondido por professores, pais e alunos. Todas as escolas públicas da cidade são avaliadas por esse aspecto, e os resultados orientam os gestores a buscar meios de atingir melhor os objetivos.

Como já dito, Noah assumiu uma escola que estava em processo de melhoria. Isso sem dúvida facilitou seu trabalho, mas trouxe também desafios, pois ia substituir uma diretora que tinha bons resultados. Sabendo que conquistar a confiança era uma dimensão importante e que seria avaliado por isso, ele fez uso de alguns protocolos sugeridos por colegas ou em cursos de formação da Secretaria de Educação nova-iorquina. Um deles é conhecido como “Fears and Hopes” (medos e esperanças).⁵ Trata-se de uma sugestão de atividade em que as pessoas de um grupo são incentivadas a compartilhar com as demais um medo e uma esperança que tenham em relação a qualquer mudança.

A palavra “protocolo”, na concepção mais comumente usada em português, dá a ideia de um procedimento rígido e obrigatório. Da maneira como Noah e alguns de seus colegas a utilizam, esses documentos são vistos como guias de atividades que podem ser adaptados ao contexto. Alan Dichter, um dos autores do livro *The power of protocols: an educator’s guide to practices* (O poder dos protocolos: um guia de educadores para melhores práticas),⁶ prefere o significado mais empregado no contexto diplomático, em que são combinadas regras que facilitarão a conversa em torno de um objetivo comum.⁷ Contudo, tal qual um cozinheiro que adapta uma receita com sua criatividade ou com os ingredientes disponíveis, o protocolo pode servir principalmente de guia.

Logo que assumiu a direção da escola, em 2016, Noah se inspirou, por sugestão de um colega, no “Fears and Hopes”, cuja premissa é a de que qualquer mudança desperta nas pessoas medos e

5. O protocolo está disponível em: http://www.schoolreforminitiative.org/doc/fears_hopes.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

6. MCDONALD, Joseph P. *The power of protocols: an educator’s guide to better practice*. New York: Teachers College Press, 2013.

7. Entrevista realizada em março de 2018.

esperanças. Mesmo já fazendo parte da equipe gestora, ele sentiu que precisava conversar com todo o estafe para reforçar relações de confiança. O protocolo descreve uma atividade a ser feita em grupo, mas Noah preferiu adaptá-lo para encontros individuais, em que pedia a seu interlocutor que falasse de experiências positivas e negativas no relacionamento com ele. “Pessoas me falavam de situações em que haviam ficado chateadas comigo, e eu nem sabia. Mas, para funcionar, tem de ser um diálogo franco e honesto. Você tem de estar aberto a escutar, sem julgamentos”, diz.

A referência a outros protocolos é muito comum nas conversas que observei durante minhas visitas à escola. Um dos mais utilizados pelos educadores em Nova York orienta o *feedback* entre pares,⁸ definindo três categorias: confortável (*warm*), frio (*cool*) e duro (*hard*). Para cada uma delas, há sugestões de como apresentar o *feedback* e exemplos de situações em que ele pode ser mais bem trabalhado.

A recomendação é que o *feedback* confortável seja sempre utilizado, pois ajuda a construir confiança no grupo, ao realçar pontos que merecem elogios. No caso do frio, há um alerta de que o nível de confiança no grupo precisa ser mais forte, por se tratar de um retorno mais crítico. Por fim, o duro, como sugere o nome, traz questionamentos mais contundentes ao que está sendo avaliado, e a orientação é usá-lo só se houver muita confiança no grupo e se todos estiverem cientes de que o nível de críticas pode ser mais elevado. O documento, no entanto, sugere alguns tipos de perguntas que coloquem essa questão de maneira respeitosa. Em vez de simplesmente dizer que algo está errado, a sugestão é utilizar perguntas em aberto, como: “Será que essa atividade está mesmo atingindo os objetivos propostos?”. A intenção é ajudar na tarefa de fazer os profissionais trabalharem além de sua zona de conforto, mas sem abalar as relações de confiança.

Em uma atividade entre diretores de escola, pude observar na prática como esse protocolo é usado na conversa entre educado-

8. Ver: http://schoolreforminitiative.org/doc/warm_cool_hard.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

res. A Secretaria de Educação de Nova York disponibiliza para diretores uma verba que eles podem utilizar para contratar algum suporte a seu trabalho. Isso permitiu que Noah fizesse parte de um grupo de diretores que, com o apoio de especialistas, se reúne ao menos quatro vezes por ano para avaliar projetos em andamento e trocar experiências. No caso da York Early College Academy, estava em curso um projeto que incentivava professores a trabalharem juntos, planejando uma mesma aula e atuando em duplas, sem hierarquia entre eles, para atender melhor às necessidades dos estudantes. Fazer isso funcionar a contento é um enorme desafio, pois exige planejamento e confiança entre pares. O grupo de diretores visitou quatro salas de aula, fazendo anotações para compartilhá-las com Noah e sua equipe depois.

Antes de começar o *feedback*, um diretor perguntou se deveriam ficar apenas no nível confortável ou se poderiam também seguir o protocolo nos níveis frio e duro. Contou sobre uma experiência malsucedida com uma vice-diretora em sua escola, que não reagiu bem às críticas mais duras. Noah pediu que fossem honestos com ele e com a vice-diretora responsável pelo projeto. “Nós aguentamos, somos crescidos. Sem ego. Queremos saber como melhorar.”

Após esse acordo entre os pares, foram feitas uma rodada de comentários sobre o que viram de positivo (o *feedback* confortável) e outra de críticas. Em um dos casos, observaram que um professor parecia ter assumido uma posição de hierarquia em relação a uma colega, o que não era o objetivo do projeto; em outro, criticaram a forma como um professor respondeu à pergunta de um aluno. Elogiaram o fato de os professores parecerem acostumados a receber a visita de observadores e compararam salas em que o projeto parecia funcionar bem com outras que necessitavam de ajustes.

Ao final da atividade, Noah pediu a palavra. Fez um elogio pessoal a cada um dos participantes do encontro – até o repórter foi brindado com uma palavra amistosa –, mas, em especial, reiterou a confiança em sua equipe.

“HÁ UMA FORTE VILA NESTA ESCOLA”

Não apenas os diretores são incentivados a trocar experiências entre si. A cultura de colaboração entre professores é também algo bastante visível na política pública de Nova York. Esse é, inclusive, outro item avaliado oficialmente nas escolas, por meio de visitas de supervisores ou de respostas dos professores aos questionários de avaliação. É nesse contexto, por exemplo, que se insere a prática, avaliada pelos diretores, de promover a colaboração entre duplas de professores em uma mesma sala de aula.

Na York Early College Academy há um dia na semana com a tarde inteira dedicada apenas a atividades colaborativas entre professores. Quando assisti a uma dessas sessões, ela começou com um exercício de ioga. Em seguida, foi exibido o vídeo de uma atividade em que o professor de matemática colocava os próprios jovens para dar aulas sobre alguns assuntos, sob sua supervisão e intervenção, quando necessárias. Professores debateram então se aquela proposta podia ser adaptada e se era alinhada com a missão da escola.

Noah fez apenas uma fala inicial e depois sentou-se no fundo da sala. Toda a atividade foi conduzida por uma vice-diretora. Ele explica que isso faz parte de sua estratégia de deixar outras pessoas da equipe assumirem posição de liderança. Além disso, admite que a adjunta, que foi professora de matemática, tem mais *expertise* no tema do que ele – e não vê problema nisso. “Minha função é ajudar minha equipe a fazer o melhor trabalho possível. Uma liderança que não reconhece suas fraquezas e que não deixa outras pessoas ascenderem na organização é imatura.”

Nos Estados Unidos, diferentemente do que ocorre no Brasil e nos demais países da América Latina, diretores têm muito mais autonomia para selecionar os professores e adjuntos com quem vão trabalhar. Isso faz com que uma parte importante da atuação de um gestor seja conseguir atrair mais talentos para sua equipe, identificando lacunas de competências ou de características em falta na escola que poderiam ser preenchidas por outros profissionais. “Tenho de achar a melhor pessoa para cada trabalho”, diz Noah.

A ideia de que a liderança seja distribuída entre mais pessoas, quando bem executada, ajuda os diretores a se darem conta de ex-

pectativas cada vez mais complexas e desafiadoras por parte dos sistemas educacionais. Nesse quadro, a figura do líder que tem todas as respostas é cada vez menos valorizada, ao contrário daquele que sabe distribuir liderança. Como afirma o pesquisador canadense Michael Fullan, “não devemos esperar que o diretor seja capaz de fazer tudo, mas ele precisa assegurar que todas as tarefas sejam executadas”.⁹

Dorrit Coombs, professora da York Early College Academy com 25 anos de experiência, diz que uma característica marcante da escola é o fato de todos os profissionais trabalharem de maneira colaborativa. “Em algumas escolas onde trabalhei, havia uma cultura de ‘não pergunte, isso não é da sua conta’, algo que não acontece aqui.” Christel Monestine, professora de teatro, resume essa situação lembrando o provérbio africano de que é preciso uma vila inteira para cuidar de uma criança: “Há uma forte vila nesta escola”.

Noah Angeles é nitidamente uma pessoa com carisma e capacidade de liderança. O professor que marcou sua trajetória ao acreditar nele diz que já percebia isso quando ainda era um jovem estudante. Por suas características pessoais, provavelmente se destacaria se assumisse a função de diretor em outros contextos. Entretanto, no caso de Nova York, estava inserido em um sistema no qual, como veremos no próximo capítulo, havia a preocupação em identificar professores com potencial para liderança e dar a eles formação, suporte e recursos para seu desenvolvimento profissional. Não há nada mais triste na vida do que talento desperdiçado. Felizmente, não foi o caso de Noah.

9. FULLAN, Michael. *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

Erros e acertos de Nova York

Ao assumir em 2002 a prefeitura de Nova York, o bilionário norte-americano Michael Bloomberg deu início a uma série de mudanças no sistema educacional da cidade, muitas delas inspiradas em modelos empresariais, despertando grande atenção de entusiastas e críticos dessa abordagem.¹ Um dos pilares da reforma foi o investimento em liderança. Diretores deveriam ter mais autonomia e, ao mesmo tempo, ser avaliados pelos resultados alcançados, podendo ser substituídos ou ter suas escolas fechadas em caso de desempenho insatisfatório.

Para sustentar essa política, foi criada uma fundação privada sem fins lucrativos, a NYC Leadership Academy, que ficaria responsável por oferecer um curso intensivo de um ano para professores que desejassem se tornar diretores. A inspiração no mundo empresarial era tão clara que o primeiro presidente do conselho foi Jack Welch, ex-presidente da General Electric.²

O investimento era alto não apenas porque a recém-criada fundação seria paga para oferecer o curso, mas também porque o sistema educacional de Nova York bancaria os salários dos professores durante o ano em que estivessem imersos no programa. “A

1. Para uma visão mais crítica do conjunto de ações educacionais de Bloomberg em Nova York, recomendo a leitura do capítulo 5 do livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, de Diane Ravitch (Porto Alegre: Sulina, 2011). Como contraponto mais favorável, sugiro o relatório “A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil” (São Paulo: Instituto Braudel e Fundação Itaú Social, 2018), disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14-reforma-educacional-ny_1510177191.pdf (acesso em: 12 maio 2020).

2. GOODNOUGH, Abby. Executive who saved G.E. is to train school principals. *The New York Times*, 14 Jan. 2003. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2003/01/14/nyregion/executive-who-saved-ge-is-to-train-school-principals.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ideia era que, se você selecionasse bons professores com potencial de liderança e desse a eles o melhor treinamento possível, eles estariam preparados para enfrentar o desafio de liderar escolas. Mas não foi exatamente isso que aconteceu. Alguns foram bem-sucedidos, e outros nem tanto”, explica Marina Cofield,³ uma das educadoras formadas pela NYC Leadership Academy e, na época da entrevista para este livro, diretora do Departamento de Liderança da Secretaria de Educação de Nova York.

“Cometemos o erro, no início, de assumir que esses líderes estariam bem preparados por causa do treinamento intensivo e de alta qualidade. Depois que a primeira turma de alunos se graduou, percebemos, pelo montante de ligações que recebemos em busca de ajuda, que era preciso montar uma rede de apoio permanente a esses diretores novatos”, afirma Kathleen Nadurak, chefe de operações da NYC Leadership Academy.

A designação de mentores para ajudar os novatos foi uma das primeiras iniciativas que vieram logo depois do curso. Em paralelo, a Secretaria de Educação gerou oportunidades para que diretores fizessem parte de grupos de apoio, com participação de especialistas externos ou de uma instituição responsável por dar suporte ao trabalho deles, e pudessem trocar experiências entre si. Essa era a função, por exemplo, do grupo do qual Noah Angeles, retratado no capítulo anterior, participou e que visitou sua escola para avaliar a implementação de um projeto que estimulava a colaboração entre duplas de professores.

A necessidade de dar mais apoio aos diretores novatos não foi a única aprendizagem que Nova York acumulou. Kathleen Nadurak conta que a experiência dos primeiros formados permitiu identificar também outras características que precisavam ser melhoradas. “Ficou muito evidente a necessidade de trabalhar com essas lideranças o entendimento de que não precisavam fingir ter todas as respostas para os desafios enfrentados no cotidiano da escola. Admitir não saber não é uma fraqueza. O mais importante era saber liderar um processo coletivo de aprendizagem em benefício dos estudantes.”

3. Entrevista realizada em abril de 2018.

Essa mudança no perfil do diretor que sabe tudo para aquele que busca soluções coletivas não é algo simples de executar, pois envolve tanto uma nova mentalidade dos gestores como dos professores. “Percebíamos nas escolas uma cultura de certa maneira infantilizada dos professores. Eles também procuravam os diretores em busca de soluções prontas e nem sempre ficavam satisfeitos quando pediam ajuda e recebiam como resposta que o diretor não sabia o que fazer, mas que trabalhariam juntos para resolver os problemas dos alunos”, diz Marlene Filewich, vice-presidente para Liderança Escolar da NYC Leadership Academy.⁴

Da parte dos diretores, a Secretaria de Educação de Nova York foi identificando também por que alguns eram mais bem-sucedidos do que outros depois do curso. Anthony Conelli era vice-diretor do Departamento de Liderança da Prefeitura de Nova York no período em que essas mudanças aconteceram, ainda na administração Bloomberg. Ele lembra que foi preciso trabalhar com os diretores a habilidade de escutar a comunidade escolar. “Às vezes, diretores novatos chegavam com uma cultura do tipo ‘eu tenho uma visão para essa escola’, ignorando que aquela comunidade provavelmente já tinha uma visão e algumas expectativas. Se você não é respeitoso nessa abordagem, cria tensões, e as pessoas provavelmente não o escutarão nem seguirão sua liderança.”⁵

A cada aprendizagem a partir de erros e acertos na política para liderança nas escolas em Nova York, é possível perceber que o sistema foi buscando, aos poucos, mais coerência em suas ações. Se os professores resistiam a esse novo perfil de diretor, então era preciso trabalhar com eles, na formação, a ideia de que a busca de soluções para os desafios também deveria ser coletiva. Era necessário, ainda, dar oportunidades para que os docentes pudessem atuar em funções de liderança, diminuindo a sobrecarga de trabalho do diretor e permitindo que esses profissionais desenvolvessem habilidades de gestão.

4. Entrevistas na NYC Leadership Academy realizadas em maio de 2018.

5. Entrevista realizada em maio de 2018.

“Precisávamos desmitificar a ideia de liderança na escola, mas percebemos que não conseguiríamos fazer isso olhando apenas para as pessoas que já estavam no caminho de se tornar diretores. Era preciso começar antes. Por isso criamos um programa de liderança para professores, para desenvolver neles habilidades que seriam úteis no presente e no futuro, quando se tornassem diretores”, explica Conelli.

Uma avaliação divulgada em 2017 a respeito do impacto desse programa mostrou que, nas escolas em que foi aplicado, diretores e professores reportaram um aumento de satisfação no trabalho e de melhorias de suas práticas, graças ao apoio dado por seus pares em posição de liderança, em comparação com escolas onde a iniciativa não foi implementada.⁶ O estudo, apresentado em abril de 2018 no Congresso da Associação Americana de Pesquisas Educacionais, destaca, porém, que, para alcançar tal resultado, foi fundamental investir na formação desses líderes e implementar a política em parceria com diretores e professores.

JUNTAR AS PEÇAS

Desde a administração de Michael Bloomberg (três mandatos consecutivos, de 2002 a 2014) até a de seu sucessor na prefeitura, Bill de Blasio (no cargo desde 2014), Nova York foi amadurecendo sua política para gestão escolar. A primeira aprendizagem – de que a formação, por melhor que fosse, não seria suficiente – foi sucedida de outras, e os formuladores da política foram consolidando a ideia de que era necessário pensar em uma estratégia coerente que conectasse todas as etapas – formação, seleção, apoio e avaliação – de desenvolvimento de lideranças.

Ao mesmo tempo que Nova York aprimorava sua política, a Wallace Foundation, principal fundação empresarial privada a apoiar pesquisas em liderança escolar nos Estados Unidos, lan-

6. FURER, J. *et al.* *Beyond incentives: three years of cultivating teacher leadership career pathways in NYC schools – findings and recommendations*. New York: New York City Department of Education; United Federation of Teachers; Eskolta, 2017.

çava em 2011 uma iniciativa para subsidiar investimentos em redes escolares de grande porte dispostas a implementar um modelo de formação que justamente contemplasse todas as etapas do processo.

Desde o início da década de 2000, a Wallace Foundation já havia financiado estudos que identificavam o que faziam diretores eficazes,⁷ quais eram as características em comum dos programas de formação de lideranças de maior impacto⁸ e qual o papel dos supervisores escolares no apoio.⁹

“Já tínhamos avaliações que mostravam o que funcionava melhor em cada etapa do processo, mas, na hora de tentar avaliar qual o impacto quando todas essas ações eram integradas em um sistema, descobrimos que, em nenhum lugar nos Estados Unidos, isso acontecia. Daí surgiu a ideia de apoiar redes dispostas a implementar uma política que conectasse todas essas peças. Queríamos saber se essa era uma iniciativa viável do ponto de vista da implementação e, uma vez implementada, qual impacto teria na aprendizagem dos alunos”, explica Jody Spiro, diretora de Liderança Escolar da Wallace Foundation.¹⁰

A avaliação do programa foi feita pela RAND Corporation, um dos institutos mais rigorosos na análise do impacto de políticas públicas nos Estados Unidos. É da RAND, por exemplo, um estudo financiado pela Bill & Melinda Gates Foundation que mostrou que o projeto da própria fundação para melhorar o desempenho

7. LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement; New York: The Wallace Foundation, 2004. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

8. DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute; New York: The Wallace Foundation, 2007. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-School-Leaders-Executive-Summary.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

9. CORCORAN, Amanda *et al.* *Rethinking leadership: the changing role of principal supervisors*. New York: Council of the Great City Schools; The Wallace Foundation, Oct. 2013. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Rethinking-Leadership-The-Changing-Role-of-Principal-Supervisors.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

10. Entrevista realizada em junho de 2018.

de alunos pelo sistema de pagamento por resultados a professores não foi efetivo.¹¹ No caso do projeto de liderança escolar nos seis distritos apoiados com US\$ 85 milhões pela Wallace Foundation – Nova York (Nova York), Denver (Colorado), Charlotte (Carolina do Norte), Gwinnett (Geórgia), Hillsborough (Flórida) e Prince George (Virgínia) –, a conclusão do estudo divulgado em maio de 2019 foi que o investimento era viável (menos de 0,5% do orçamento das secretarias envolvidas) e teve impacto significativo na aprendizagem dos alunos em leitura e matemática e na diminuição da rotatividade de diretores.¹²

Os estudantes das escolas que receberam diretores que passaram pelo processo tiveram, três anos depois, ganhos de três pontos percentuais em leitura e de seis pontos em matemática, em comparação com alunos com as mesmas características em escolas dirigidas por profissionais que não fizeram parte do programa. Pode parecer pouco, mas, em se tratando de estudos rigorosos que isolam o efeito de uma ação específica, esse impacto é bastante significativo e raro de encontrar em ações tão amplas, feitas por redes de grande porte, em larga escala. A conclusão é também realista, considerando que não existe bala de prata na Educação e que a melhoria da aprendizagem dos alunos exige ações coordenadas em várias áreas, dentro e fora da escola.

Nas seis redes que participaram da iniciativa foi implementada uma política de liderança escolar fundamentada em quatro pilares. O primeiro definia diretrizes claras, baseadas em evidências, sobre o que se espera dos diretores, ponto de partida para dar coerência a todas as ações em sequência. O segundo consistia na formação para candidatos a vice-diretores e diretores alinhada com as diretrizes definidas no primeiro passo. O terceiro ponto destacado

11. STECHER, Brian M. *et al. Improving teaching effectiveness: final report – the intensive partnerships for effective teaching through 2015-2016*. Santa Monica: RAND Corporation, 2018. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2242.html. Acesso em: 24 mar. 2020.

12. GATES, Susan M. *et al. Principal pipelines: a feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools*. Santa Monica: RAND Corporation, 2019. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2666.html. Acesso em: 24 mar. 2020.

na iniciativa era a reformulação das políticas de recrutamento e alocação de lideranças nas escolas. Por fim, o quarto componente previa a criação de estruturas de apoio principalmente a diretores novatos, desenvolvimento de capacidades e de avaliação, sempre de maneira coerente com todas as ações anteriores.

A iniciativa foi batizada de Principal Pipeline. A tradução literal para o português (tubulação de diretores) faz pouco sentido. O termo “*pipeline*” é muito usado nos Estados Unidos como uma imagem figurativa para ilustrar processos que demandam tempo e que atravessam diversas etapas até sua conclusão. Durante a implementação das quatro etapas previstas inicialmente, foram identificadas outras áreas que necessitavam de atenção. Uma delas era o papel dos supervisores, responsáveis pelo suporte e avaliação dos diretores de escola. Era preciso mudar o foco de sua atuação. Em vez de serem burocratas fiscalizadores da escola e do diretor, esses profissionais deviam dar prioridade a ações de suporte, desenvolvendo mais habilidades de mentoria e *coaching*, por exemplo. Além de repensar a função desses servidores, foi necessário também diminuir o número de escolas sob orientação de cada profissional, para que ele prestasse um atendimento mais individualizado.

No caso de Nova York, a necessidade de redefinir a função dos supervisores já havia sido detectada no momento em que as primeiras turmas de formados na NYC Leadership Academy, ainda na gestão Bloomberg, começaram a atuar. Era fundamental que eles estivessem alinhados com a nova política. Se o supervisor avaliasse o diretor com critérios diferentes dos estabelecidos em toda a cadeia, estava claro que o sistema não funcionaria a contento. “Percebemos que esses novos diretores eram, de certa forma, um elemento disruptivo no sistema. Estavam fazendo coisas diferentes, e não antecipamos de início quanta resistência sofreriam. Nem todo mundo fica feliz com mudança”, lembra Kathleen Nadurak, da NYC Leadership Academy.

Outra aprendizagem durante a implementação da iniciativa Principal Pipeline nos seis distritos foi a necessidade de ter um bom sistema de monitoramento de candidatos com potencial para se

tornarem líderes.¹³ As secretarias envolvidas no projeto passaram a coletar informações sobre os professores para identificar sua trajetória ao longo da carreira, com o objetivo de, no momento da escolha para o cargo de diretor, considerar o perfil em relação às necessidades da escola. “Se um distrito escolar está buscando, por exemplo, preencher uma vaga de diretor em uma escola que atende uma população de baixa renda e de famílias cujo idioma nativo é o espanhol, o sistema informa quais candidatos já tiveram experiência em escolas com essas características. Em vez de escolher o diretor na base do ‘eu conheço o João e acho que ele daria certo’, os responsáveis pelo recrutamento passam a trabalhar com mais informações sobre os candidatos que melhor preenchem as necessidades daquela comunidade”, explica Jody Spiro, da Wallace Foundation.

No caso de Nova York, ao mesmo tempo que se implementava o projeto da Principal Pipeline, foram sendo feitos alguns ajustes na política, especialmente após a saída de Michael Bloomberg e a chegada de Bill de Blasio à prefeitura, em 2014. Já na nova gestão, a Secretaria de Educação passou a fazer o treinamento dos diretores, em vez de delegar a atividade para uma fundação. Também os requisitos para o cargo de diretor sofreram alterações, como o aumento na exigência de três para, ao menos, sete anos de experiência como professor ou gestor em escolas para se candidatar.¹⁴

Por trás dessas mudanças, estava a concepção da secretária de Educação no primeiro mandato de Bill de Blasio, Carmen Fariña, de que era preciso valorizar e aproveitar a experiência dos diretores na própria rede, pois eles, melhor do que ninguém, seriam os profissionais mais capacitados para entender o que é ser bem-sucedido no contexto de escolas na cidade de Nova York.

13. ANDERSON, Leslie M.; TURNBULL, Brenda J.; ARCAIRA, Erikson R. *Leader tracking systems: turning data into information for school leadership*. Washington: Policy Studies Associates, 2017. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Leader-Tracking-Systems-Turning-Data-Into-Information-for-School-Leadership.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

14. TAYLOR, Kate. Chancellor Carmen Fariña changes New York City schools' course. *The New York Times*, 8 Feb. 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/02/08/nyregion/chancellor-carmen-farina-changes-new-york-city-schools-course.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Marina Cofield, que na época da entrevista para este livro era diretora do Departamento de Liderança da Secretaria de Educação de Nova York, diz que as mudanças visavam também diminuir riscos. Curiosamente, Cofield foi uma das gestoras formadas pelo antigo sistema, já que assumiu a direção de uma escola com apenas 30 anos de idade. “Com muito esforço, fui bem-sucedida, mas estava também em uma escola que era realmente boa. Sempre que vai contratar alguém, você faz uma aposta. A ampliação na exigência de experiência tinha como objetivo reduzir os riscos. Se estamos lidando com a vida de crianças, a ideia é diminuir ao máximo a chance de erro”, afirma.

PARÂMETROS PARA DIRETORES E ESCOLAS

Um documento muito importante, frequentemente citado como referência pelos formuladores de políticas para liderança escolar em Nova York, é o *Professional standards for education leaders* (Parâmetros profissionais para lideranças escolares).¹⁵ Ele é fruto de uma parceria entre diversas organizações norte-americanas que representam secretários de Educação, diretores de escola, centros de formação de professores e gestores, entre outros. O texto tem apenas 17 páginas e é escrito em linguagem compreensível mesmo para quem não é do meio educacional. É simples, conciso e direto, mas fortemente baseado em pesquisas acadêmicas: são 79 as referências bibliográficas.

O documento lista dez parâmetros que devem guiar as políticas públicas para diretores de escola em todas as suas etapas, visando sempre o sucesso acadêmico e bem-estar de cada aluno. São eles:¹⁶

15. NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. *Professional standards for educational leaders*. Reston: NPBEA, 2015. Disponível em: http://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

16. Fonte: National Policy Board for Educational Administration.

1. MISSÃO, VISÃO E VALORES PRINCIPAIS

Líderes educacionais eficazes desenvolvem, advogam e promovem uma missão, uma visão e valores essenciais de Educação de alta qualidade e o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

2. ÉTICA E NORMAS PROFISSIONAIS

Líderes educacionais eficazes agem de maneira ética e de acordo com as normas profissionais para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

3. EQUIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL¹⁷

Líderes educacionais eficazes buscam equidade de oportunidades educacionais e práticas culturalmente responsivas para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

4. CURRÍCULO, INSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO

Líderes educacionais eficazes desenvolvem e apoiam sistemas intelectualmente rigorosos e coerentes de currículo, instrução e avaliação para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

5. COMUNIDADE DE CUIDADOS E APOIO AOS ESTUDANTES

Líderes educacionais eficazes cultivam uma comunidade escolar inclusiva, solidária e de cuidado, que promove o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

6. CAPACIDADE PROFISSIONAL DA EQUIPE ESCOLAR

Líderes educacionais eficazes desenvolvem capacidades e práticas dos profissionais da escola para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

17. Tradução livre do autor de “*cultural responsiveness*”, que é a habilidade de se relacionar de maneira igualmente respeitosa com pessoas da própria cultura ou de culturas diferentes.

7. COMUNIDADE PROFISSIONAL

Líderes educacionais eficazes incentivam uma comunidade profissional de professores e demais funcionários da escola para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

8. ENVOLVIMENTO SIGNIFICATIVO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE

Líderes educacionais eficazes envolvem as famílias e a comunidade de maneira significativa, recíproca e mutuamente benéfica, para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

9. OPERAÇÕES E GERENCIAMENTO

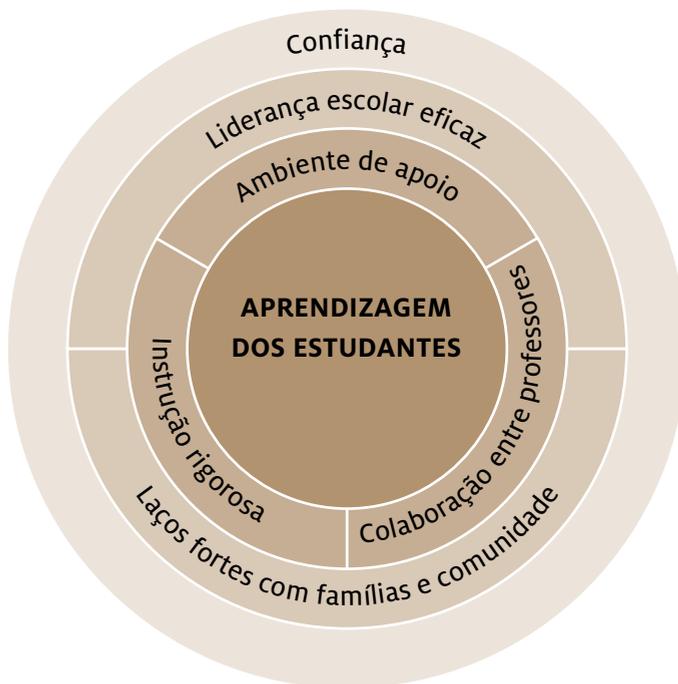
Líderes educacionais eficazes gerenciam as operações e os recursos da escola para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

10. MELHORIA ESCOLAR

Líderes educacionais eficazes atuam como agentes de melhoria contínua para promover o sucesso e o bem-estar acadêmico de cada aluno.

Com base em evidências do *Professional standards for educational leaders* e em referências sobre outros aspectos, para além da liderança, que fazem escolas serem bem-sucedidas, a cidade de Nova York estabeleceu parâmetros para guiar as políticas de suporte e avaliação das escolas, chamados de *Framework for great schools* (Parâmetros para ótimas escolas). As dimensões destacadas no documento têm também como referência os estudos – já citados no capítulo “De Monterrey a Chicago” – produzidos pelo Consórcio de Pesquisas Educacionais, parceria entre a Universidade de Chicago e a prefeitura local. >

PARÂMETROS PARA ÓTIMAS ESCOLAS



Fonte: New York City Department of Education.

Os parâmetros deixam claro que, no centro de todas as ações, estão o bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Para atingir esse objetivo, seis elementos são destacados:

1. **Instrução rigorosa**

Cumprimento do currículo com a meta de que todos os estudantes terão aulas motivadoras e com altas expectativas de aprendizagem, de maneira que se sintam envolvidos ativamente em atividades intelectuais ambiciosas e desenvolvam habilidades de pensamento crítico.

2. **Ambiente de apoio**

Clima escolar em que os alunos se sentem seguros, apoiados e academicamente desafiados por colegas e professores.

3. **Colaboração entre professores**

Docentes comprometidos com o sucesso e com a melhoria do ensino em suas aulas e na escola como um todo, tendo a

oportunidade de participar de atividades de desenvolvimento profissional, dentro de uma cultura de respeito entre todos.

4. **Liderança escolar eficaz**

Diretores lideram pelo exemplo e estimulam o crescimento profissional de professores e outros funcionários, garantindo apoio pedagógico e socioemocional que impulsionam o desempenho dos alunos.

5. **Fortes laços com as famílias e a comunidade**

Lideranças nas escolas aproveitam recursos da comunidade sendo receptivas e encorajando e desenvolvendo parcerias com as famílias, o comércio e as organizações comunitárias.

6. **Confiança**

Todos trabalham em direção ao objetivo comum de melhorar os resultados dos alunos, preparando-os para o sucesso na escola e para além dela. Há respeito em toda a comunidade escolar. Funcionários, pais, estudantes e administradores se valorizam mutuamente.

É interessante notar que, apesar de o sistema educacional de Nova York ser conhecido no mundo como um dos que mais sofreram influências de reformas inspiradas em modelos empresariais, a avaliação das escolas é feita de maneira muito mais abrangente do que no Brasil, onde, basicamente, taxas de aprovação e o resultado de alunos em testes de linguagem e matemática determinam a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A aprendizagem de estudantes em testes padronizados também é avaliada em Nova York, em frequência até bastante superior ao que acontece em escolas brasileiras.¹⁸ No entanto, a avaliação pública da escola leva em conta outros fatores, todos eles relacionados aos seis elementos do *Framework for great schools*. Pais, professores e alunos respondem anualmente a um questionário, e avaliadores visitam cada escola.

18. O relatório "Student testing in America's great city schools", publicado em 2015 pela organização Council of the Great City Schools, estimou que um estudante norte-americano faz, em média, 112 testes padronizados obrigatórios durante toda a sua Educação Básica.

Além do desempenho dos estudantes nos testes, para cada uma das seis dimensões avaliadas, a escola recebe um conceito que vai de “excelente” a “precisa melhorar”, e os resultados são comparados com a média da rede, da vizinhança e de um grupo de escolas com as mesmas características e o mesmo perfil de alunos. O objetivo é orientar o trabalho das equipes em cada unidade para que os resultados não fiquem restritos apenas aos obtidos em testes.

Esses materiais – o *Professional standards for educational leaders* e, sobretudo, o *Framework for great schools* – são constantemente citados nos processos de formação de diretores e vice-diretores em Nova York. Durante o primeiro semestre de 2018, acompanhei três aulas em cursos da Secretaria de Educação, todas lideradas por diretores ou ex-diretores de escola. Mesmo quando discutiam conceitos trazidos desses e de outros documentos, as atividades eram direcionadas para situações concretas enfrentadas no dia a dia.

Em uma das aulas, os professores falaram da necessidade de construir relações de confiança na equipe. Para isso, é preciso desenvolver nas lideranças a habilidade de escuta. Os alunos – em sua maioria vice-diretores que almejavam se tornar diretores – foram colocados em duplas. Durante dois minutos, tiveram que ouvir sem interromper o outro e demonstrar, pela linguagem corporal, que estavam prestando atenção a algo importante que o colega dizia. Em seguida, os papéis se invertiam. Depois, cada um relatou ao companheiro o que havia entendido da fala.

Em outra sessão, o tema principal foi a busca de mais equidade, um problema sério no sistema educacional de Nova York, considerado o de maior nível de segregação nos Estados Unidos.¹⁹ Após uma rodada de discussões sobre aspectos do *Framework for great schools* e do *Professional standards for educational leaders*, a instrutora Kim Hampton propôs uma simulação de atividade durante a aula. Kim foi diretora por oito anos no Bronx, distrito pre-

19. NEW York has most segregated public schools in the US, study finds. *The Guardian*, 26 Mar. 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2014/mar/26/new-york-city-most-segregated-schools-charter>. Acesso em: 24 mar. 2020.

dominantemente negro e latino de Nova York, tendo sido, em sua escola, a primeira negra a assumir a posição. Naquele dia, todos haviam debatido o uso de um protocolo criado para facilitar conversas difíceis sobre raça.²⁰ Um dos alunos do curso simulou ser um diretor que precisa discutir com sua equipe um tema delicado: a diferença de desempenho entre alunos negros e brancos dentro da escola. Ela foi para o fundo da sala, fingindo ser uma das professoras da suposta escola.

O aluno que simulava ser o diretor começou a tratar do assunto com uma fala emotiva, pedindo para que todos tentassem se colocar no lugar dos estudantes. No meio da atividade, do fundo da sala, Kim, atuando como professora, o interrompeu com uma atitude bastante desafiadora. Argumentou que o problema daquela escola não estava entre os professores negros, mas, sim, na forma como os colegas brancos agiam com os estudantes. Mesmo sendo uma simulação, foi possível perceber como o aluno que fingia ser o diretor ficou desconcertado com a situação e como aumentou o nível de tensão entre todos.

Kim esperou um pouco a atividade prosseguir e depois explicou por que agiu daquela maneira: “Como diretor, você será duramente desafiado na frente de todos quando trazer à tona temas sensíveis. Já aconteceu comigo. Não fiz isso por maldade, mas porque essa é uma situação que todos podemos enfrentar. Para ser um líder inspirador, também é preciso ser resiliente e saber lidar com situações que vão nos fazer chorar”.

20. COURAGEOUS conversation about race protocol. Adaptado de: SINGLETON, Glenn E.; LINTON, Curtis. *Courageous conversations about race: a field guide for achieving equity in schools*. Thousand Oaks: Corwin, 2006. Disponível em: <http://iel.org/sites/default/files/G10-courageous-conversation-protocol-overview.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Apoio e pressão em Ontário

Pequenos gestos e ações no cotidiano de diretores às vezes carregam forte intenção pedagógica. Na escola de Ensino Médio Doutor Cesar Cals, em Fortaleza (CE), o número de faltas de alunos aumentava muito às sextas-feiras. Entre as estratégias que utilizou para atacar o problema, o diretor Eliseu Paiva apelou até para o cardápio da cantina. O baião de dois, prato da culinária local que era um sucesso no almoço de quarta-feira, foi transferido para o último dia útil da semana. Claro que a estratégia para diminuir a infrequência dos jovens não se resumia a isso, mas Eliseu, até mesmo na organização do cardápio, estava preocupado em combater a evasão.¹ No Ciep 1º de Maio, localizado em uma favela na Zona Oeste do Rio de Janeiro, a então diretora Sueli Gaspar narrou uma história parecida: montou na entrada do prédio um vistoso jardim com girassóis de plástico – os originais foram vetados por risco de infiltração. Era mais uma forma de mostrar aos alunos que aquele era um ambiente de proteção e cuidado, em contraste com um ambiente externo onde os confrontos armados eram – e ainda são – intensos.²

A rica e fria Toronto, capital da província canadense de Ontário, tem pouca semelhança com a periferia de Fortaleza ou com uma favela carioca. Mas a diretora Michelle Lawrence também está atenta a pequenos gestos de intencionalidade pedagógica. Quando visitei a Westmount Junior School, em dezembro de 2017, ela usava tênis, calça jeans e um casaco com o símbolo da escola: o carca-

1. *Aprendizagem em Foco*, n. 48. Instituto Unibanco, mar. 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48>. Acesso em: 25 mar. 2020.

2. GOIS, Antônio. Finlândia na favela. *Folha de S. Paulo*, 19 maio 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1905201113.htm>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ju, animal típico da América do Norte que inspirou o personagem de quadrinhos Wolverine. Seu objetivo ao usar uma vestimenta mais simples é que a comunidade de alunos e pais a perceba como alguém próximo. Em um país que recebe tantos imigrantes como o Canadá, uma das principais preocupações das autoridades educacionais é aumentar a diversidade do corpo docente para que os alunos se vejam representados no ambiente escolar, fator que estudos mostram ter influência no desempenho acadêmico dos alunos.³ A maioria das crianças na Westmount é de famílias de imigrantes como Michelle (os pais vieram da Jamaica quando ela tinha 3 anos), mas de países onde o inglês não é o idioma nativo.

As roupas simples, no entanto, não significam que suas expectativas em relação àquela comunidade sejam baixas. Ao contrário, mesmo atendendo majoritariamente alunos que, pelos critérios da prefeitura de Toronto e do governo de Ontário estariam no grupo de maior vulnerabilidade social, a escola tem resultados de aprendizagem em leitura, escrita e matemática no 3º ano do Ensino Fundamental superiores à média geral da província.⁴ “Não há nada que possamos fazer aqui dentro em relação ao nível de pobreza das famílias, mas, em relação à escola, sempre podemos fazer algo melhor”, afirma Michelle.⁵

Assim como nos casos dos gestores retratados nos capítulos anteriores, a diretora da Westmount está atenta aos resultados de aprendizagem medidos em testes, mas não orienta suas ações apenas pelos ganhos imediatos nessas avaliações. Da mesma forma que a chilena Marcela Jara Villavicencio na escola República de Colombia (ver capítulo “A escola parece uma novela brasileira”, p. 61), Michelle foi construindo confiança e melhorando o clima escolar, criando condições para que sua atuação pedagógica fosse mais eficiente.

3. REDDING, Christopher. A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 4, p. 499-535, 2019.

4. Ver resultados oficiais do School Report Card em: tiny.cc/fhpo7y. Acesso em: 25 mar. 2020.

5. Entrevista realizada em dezembro de 2017.

Uma das estratégias de liderança que Michelle utilizou na Westmount foi promover um senso de pertencimento. O carcaju estampado no casaco que a diretora usava no dia da entrevista para este livro, por exemplo, foi escolhido em votação entre alunos, professores e pais. Com parte da verba disponível, ela contratou um artista plástico para fazer o desenho do animal. Em seguida pediu a empresas doação de camisetas com a estampa do novo símbolo da escola.

Quando assumiu a direção, Michelle identificou que era preciso intensificar conexões entre professores, pais e alunos. Procurou então, com pequenos gestos, aumentar as oportunidades de convivência. Passou a incentivar, por exemplo, que os professores comessem juntos no refeitório. Buscou também valorizar interesses comuns entre as pessoas que as fizessem querer estar mais tempo umas com as outras. Daí surgiram ideias como o dia da salada e as aulas de ioga e meditação, entre outras.

Essa busca de mais conexões não ficou restrita aos muros da escola. Para fortalecer os laços com a comunidade, foram incentivadas mais caminhadas dos alunos pelo bairro. Ao mesmo tempo que visavam aumentar os momentos de convivência, essas ações serviam também para melhorar o clima escolar. Os estudantes passaram a ter mais oportunidades de fazer esportes e atividades culturais. Pais, professores e crianças começaram a organizar juntos concursos de dança, dublagem etc. “As pessoas precisam se sentir felizes e ter alegria de vir trabalhar aqui”, afirma a diretora.

A Westmount é uma escola pequena, com cerca de 370 estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Michelle nem sequer tem, por exemplo, uma vice-diretora em sua equipe. Mesmo assim, procurou identificar entre professores, pais e alunos aqueles que tinham capacidade de liderança e influência sobre os demais. Nesse sentido, executa o que a pesquisadora britânica Alma Harris (ver capítulo “A suspensão do lanche”, p. 19) aponta como característica de escolas onde há liderança distribuída de maneira efetiva: a criação de uma cultura em que as pessoas se sintam encorajadas a oferecer às demais sua *expertise* para colaborar em algum tema. “Você tem de tornar a escola interessante para que as pessoas queiram participar. Isso significa valorizar as

ideias dos outros e dar oportunidades para que possam executá-las. É muito importante que todos acreditem que podem fazer a diferença”, diz a diretora canadense.

Venny Borg, que na época da entrevista para este livro era mãe de uma aluna de 7 anos, foi uma dessas lideranças “fiscadas” por Michelle. “Comecei a me envolver com a escola porque minha filha tinha alergia e queria me certificar de que ela estaria comendo adequadamente. A diretora então me convidou para ajudar a elaborar o cardápio. Ela me faz sentir bem-vinda.”

A proposta de dar oportunidades para que outros assumam papéis de liderança na escola está em sintonia com um conceito bastante estimulado no sistema educacional de Ontário: a ideia de que o diretor pode ser eficiente também liderando da retaguarda (*leading from behind*). Ou seja, ele cria as condições para que outros assumam tarefas e exerçam o protagonismo nas ações, assegurando que estejam alinhados com o objetivo comum. “Mesmo quando estamos discutindo os resultados da escola, não sou eu quem lidera a conversa. Deixo que eles [professores] assumam a liderança.”

Michelle caminha muito pela escola e visita salas de aula todos os dias. Procura escutar mais do que falar. Até os anúncios oficiais no sistema de som são feitos por crianças. No dia em que a acompanhei na Westmount, a conversa era constantemente interrompida por alunos que a abraçavam de maneira espontânea. Não surpreende que uma diretora que trabalhou tanto para tornar a escola mais agradável tenha tamanha popularidade. A imagem de uma liderança que deixa outros assumirem o protagonismo pode dar a ideia de que ela seja omissa ou que evite conflitos. Não é o caso. Michelle conta com a confiança da comunidade, mas sabe fazer uso disso quando precisa ter conversas duras.

“De vez em quando, tenho de fazer o papel da bruxa má. Sei que às vezes é necessário pressionar os professores. Peço com frequência que me mostrem a avaliação dos alunos. Se um não está aprendendo, pergunto por que isso está acontecendo. ‘Como você está tentando ensiná-lo?’” Quando acredita que a conversa será mais tensa, sua estratégia é marcar um encontro fora da escola, para deixar o interlocutor mais confortável e evitar fofocas.

Na função de “bruxa má”, Michelle sabe que precisa também tomar decisões que vão desagradar alguns. Foi o que aconteceu com uma professora que foi trocada de turma e que passou a enfrentá-la por causa disso. “Aqui as decisões têm de ser sempre pensadas colocando as crianças em primeiro lugar. Essa professora ficou chateada e me acusou de ter feito aquilo para me livrar dela. Sei que há diretores que agem assim, mas não é meu caso. Tentei convencê-la de que queria ver todos os meus professores bem-sucedidos e que daria todo o suporte a ela na nova turma.” Com o tempo, a tensão diminuiu, e a relação entre as duas voltou a ser amistosa.

Michelle, que na época da entrevista para este livro tinha 46 anos, sonhava na adolescência em ser advogada e aos 14 anos já trabalhava. Seu primeiro emprego foi como instrutora assistente em uma empresa de *software*, onde seus alunos diziam que ela ensinava melhor do que os professores, o que a levou a pensar no magistério. Formou-se e começou a dar aulas. Curiosamente, muito de seu estilo de liderança hoje é influenciado por experiências ruins que teve com outros diretores. Na primeira escola em que lecionou, considerava a gestora omissa e centralizadora, pois não abria espaço para propostas de outros. Na segunda, sua crítica era a falta de competência em construir relações de confiança. Mesmo sem ter um cargo formal de liderança, Michelle passou a ser vista como representante dos professores.

Seus colegas começaram a dizer que ela tinha perfil adequado. Na terceira escola, essa sua característica, somada ao fato de ser uma das poucas professoras negras de uma instituição de ensino que atendia majoritariamente estudantes negros, chamou a atenção de uma superintendente. “Os alunos precisam ter em você uma referência”, ouviu dela. Após fazer um curso de liderança, Michelle tornou-se vice-diretora. De lá foi para outra escola, já como diretora, antes de assumir a Westmount.

A atuação da superintendente que viu o potencial de liderança de Michelle e a incentivou a buscar formação na área não aconteceu por acaso. Essa é uma característica de sistemas educacionais cujas políticas de gestão escolar tendem a ser mais coerentes e sustentáveis. Em vez de esperar que apareçam espontaneamen-

te candidatos para cargos de direção, esses sistemas procuram potenciais líderes desde cedo,⁶ a fim de prepará-los, durante a carreira, para assumir posições de liderança, como aconteceu com Michelle.

Os bons resultados nas escolas em que atuou a levaram a se tornar professora em cursos de liderança e tutora de diretores novatos. Na época da entrevista para este livro, ela orientava um grupo de 14 outros diretores, com quem fazia questão de compartilhar erros e acertos que acumulou em sua trajetória profissional. Essa troca, aliás, é outra característica marcante do sistema educacional de Ontário, como veremos adiante.

UMA VISÃO DO SISTEMA

O Canadá é formado por dez províncias, e cada uma delas tem autonomia para executar sua política educacional. Não há sequer um ministério da Educação em âmbito nacional, como ocorre no Brasil e na maioria dos países. Ontário é a província mais populosa e virou referência em Educação no mundo principalmente depois de uma bem-sucedida reforma no sistema, iniciada em 2003. Naquele ano, a taxa de alunos com aprendizagem adequada no 3º e no 6º anos do Ensino Fundamental foi de 54%, e a dos que concluíram o Ensino Médio em até cinco anos (são quatro séries no Ensino Médio lá, mas o sistema permite que o aluno opte por diferentes trajetórias acadêmicas ao longo do período), de 68%. Quinze anos depois, esses percentuais aumentaram, respectivamente, para 70% e 87%.

A reforma iniciada em 2003 tinha quatro objetivos principais: elevar os níveis de aprendizagem; assegurar equidade no sistema, reduzindo a distância entre grupos mais e menos vulneráveis; promover o bem-estar dos alunos; e restaurar a confiança da população nas escolas públicas. A formação de lideranças em todos

6. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead: lessons in principal development from high-performing education systems*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

os níveis, do Ministério da Educação da província às escolas, foi um de seus pilares.

Uma característica notável da reforma de Ontário foi a capacidade de engajar diferentes atores relevantes do sistema na formulação de políticas públicas, buscando consensos mínimos. “Todos se sentaram à mesa: governo, sindicatos, especialistas, famílias, professores. Se alguém entrasse no meio de um dos encontros, não saberia distinguir quem era quem. Não fosse esse relacionamento de confiança desde o início, não teria dado certo”, diz Lindy Amato, diretora do sindicato de professores da província.⁷

Déirdre Smith, gerente de padrões e práticas em Educação do Colégio de Professores de Ontário, destaca que essa participação foi muito importante para a aceitação da nova política de formação de diretores. “Foi fundamental trazer diferentes vozes, em um diálogo horizontal. Quando você ouve um pai dizer que sentiu seu filho ser marginalizado por alguma ação da escola, isso tem um efeito muito potente de convencimento sobre todos.”⁸ Para ela, outra característica importante nesses diálogos foi o uso de evidências para embasar as decisões. No caso da política de liderança na escola, uma das grandes vantagens de Ontário consistiu no fato de o Departamento de Educação da Universidade de Toronto reunir alguns dos pesquisadores mais influentes do mundo no tópico, caso de Kenneth Leithwood e Michael Fullan. Ou seja, eles tinham um volume de pesquisas e pesquisadores enorme ao seu alcance.

A preocupação em basear as decisões nas melhores evidências disponíveis foi constante, mas isso não significa que a aprendizagem por meio do relato de experiências pelas escolas tenha sido menosprezada em relação a conclusões de estudos científicos. “Estamos sempre atualizando nossa política com base em novas pesquisas e na aprendizagem em campo. Não é uma bíblia a ser seguida eternamente”, explica Nandy Palmer, oficial de Educação do Escritório de Liderança, Colaboração e Governança do Ministério

7. Declaração dada na mesa “From professional collaboration to collaborative professionalism”, em 8 de abril de 2019, no encontro anual da Associação Americana de Pesquisas Educacionais (Aera, na sigla em inglês), em Toronto.

8. Entrevista realizada em dezembro de 2017, no Colégio de Professores de Ontário.

da Educação de Ontário.⁹ Déirdre Smith, do Colégio de Professores de Ontário, cita, por exemplo, que a orientação para que diretores conhecessem a fundo os costumes e a cultura da comunidade de alunos de sua escola (lembrando que Toronto é uma das cidades mais diversas do mundo do ponto de vista étnico) surgiu do relato desses gestores em seu dia a dia. “Se o diretor está em uma comunidade que fala um idioma não oficial do país, por exemplo, é muito importante que ele conheça esse idioma, essa cultura, o contexto local.”

Um dos objetivos dessas conversas com diferentes atores do setor educacional era a definição de modelos de competência para professores e diretores de escola. Tal como vimos no caso do Chile (que, não por coincidência, se inspirou na experiência de Ontário), a publicação de um documento com diretrizes claras sobre o que se espera dos diretores busca dar coerência às políticas públicas da área. Foi nesse contexto que nasceram o Ontario Leadership Framework¹⁰ (Modelo de Competências dos Diretores de Ontário) e o Professional Learning Framework for the Teaching Profession¹¹ (Modelo de Competências Profissionais para a Carreira Docente). Esses documentos são importantes marcos públicos para nortear políticas de formação, seleção e apoio aos profissionais da Educação.

Uma instituição importante no contexto de Ontário para assegurar a coerência desses esforços é o Colégio de Professores, responsável por certificar que os cursos de formação de docentes ou diretores estejam alinhados com as diretrizes oficiais, estabelecidas nesses marcos de competência. O Colégio de Professores tem também uma função que, no Brasil, se assemelha à dos conselhos de classe, como os de médicos, advogados ou engenheiros: para

9. Entrevista realizada em dezembro de 2017, no Ministério da Educação de Ontário.

10. The Ontario Leadership Framework: A School And System Leader's Guide To Putting Ontario's Leadership Framework Into Action. Ontario: The Institute for Education Leadership, 2013. Disponível em: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

11. PROFESSIONAL Learning Framework for the Teaching Profession. Ontario: Ontario College of Teachers, 2016. Disponível em: https://www.oct.ca/-/media/PDF/Professional%20Learning%20Framework/framework_e.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

exercer a profissão, é preciso estar registrado e, em caso de desvios de conduta profissional, a licença pode ser cassada pelo colegiado, formado por 14 conselheiros indicados pelo governo e 23 eleitos pelos professores. Casos extremos de cassação do registro, no entanto, são raríssimos em Ontário.

No caso do Modelo de Competências dos Diretores, o documento se baseia no conceito defendido pelo pesquisador Kenneth Leithwood de que a liderança “é o exercício da influência na comunidade escolar e em outros atores para a identificação e o atingimento da visão e dos objetivos da escola”.¹² De novo, não por coincidência, é o mesmo conceito utilizado no caso do documento chileno.¹³

A partir dessa definição, o documento de Ontário determina cinco grandes objetivos para os diretores de escola: estabelecer direções; construir relacionamentos e desenvolver pessoas; desenvolver a organização para dar suporte a práticas desejáveis; melhorar a coordenação pedagógica; e assegurar *accountability* (prestação de contas). Para que essas práticas sejam implementadas, são citados três grupos de características pessoais dos diretores: as cognitivas (capacidade de resolver problemas, conhecimento sobre práticas efetivas na escola e em sala de aula que afetem diretamente a aprendizagem dos estudantes e pensamento sistêmico); as sociais (sensibilidade para perceber emoções, controle emocional e atuação de maneira emocionalmente apropriada); e as psicológicas (otimismo, eficácia, resiliência e proatividade).

“O marco de competências foi baseado em pesquisa, com descrições bem claras das práticas e características associadas a uma boa liderança. Mas foi feito para ser um guia, e não um *checklist* de ações obrigatórias a serem executadas pelo diretor”, explica Joanne Robinson, diretora de serviços profissionais do Conselho de Diretores de Ontário, que representa os gestores escolares da província.

12. LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills, 2006.

13. Disponível em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

Por melhor que seja, a simples publicação de um documento de referência sobre o que se espera dos diretores de escola não garante o alinhamento das ações. Para isso, o Ministério da Educação de Ontário mantém, em parceria com as 72 redes municipais de ensino que fazem parte da província, uma iniciativa chamada Estratégia de Liderança em Ontário, com ações específicas para melhorar a seleção, a formação e o suporte aos diretores.

O formato de escolha de diretores na província é o de concursos públicos. Um distrito anuncia que há uma vaga aberta, e candidatos que atendem aos requisitos mínimos exigidos enviam seus currículos para análise. O processo pode variar um pouco de um distrito para outro, mas, em geral, são pedidas cartas de apresentação e recomendação, que passam pela avaliação de uma banca que depois entrevista os postulantes, para escolher o perfil mais adequado às necessidades da escola.

No entanto, para se candidatar a uma vaga, o candidato deve ter concluído um curso de qualificação de diretores em instituição acreditada pelo Colégio de Professores, o órgão que estabelece as diretrizes desses cursos e certifica que estão alinhados com o Modelo de Competências dos Diretores de Ontário.

Os pré-requisitos para ingressar em um desses cursos são bastante rigorosos. É preciso ser um professor registrado no Colégio de Professores com ao menos cinco anos de experiência no magistério; ter mestrado, doutorado ou, no mínimo, duas especializações; e ter feito ao menos três cursos de qualificação, que são formações de curta duração para professores sobre temas específicos, como “estratégias para ensinar crianças com autismo”, “ciência e tecnologia para o 7º e 8º anos” ou “como utilizar a tecnologia em sala de aula”.

Uma vez aceitos no programa de formação, os candidatos completarão três módulos. Os dois primeiros têm carga horária total de 125 horas cada um e estão relacionados ao Modelo de Competências dos Diretores. O terceiro, de 60 horas, é uma espécie de “residência” para gestores, em que eles escolhem uma ação a executar em uma escola, com a mentoria de um diretor experiente. O candidato pode, por exemplo, escolher desenvolver um projeto para integrar melhor tecnologias às necessidades dos alunos, ela-

borar um plano para melhoria do desempenho dos estudantes em uma disciplina específica ou qualquer outra ação esperada de uma liderança na escola, com indicação de que seja sempre feita em processo de colaboração com os professores.¹⁴

Como se vê, uma característica marcante do sistema de formação de lideranças em Ontário é que ele está alinhado com as diretrizes do Modelo de Competências dos Diretores, é altamente seletivo no momento de ingresso e combina no curso tanto discussões teóricas como ações práticas do cotidiano desses profissionais. A atenção dada à qualificação dos gestores que se formam e são efetivamente alocados em uma escola, porém, não acaba na diplomação.

Todo diretor ou vice-diretor que assume o cargo pela primeira vez recebe apoio de um mentor, um profissional experiente designado para apoiá-lo. A relação do mentor com o gestor novato é apenas de suporte e não está vinculada ao processo de avaliação do desempenho. Isso facilita que o relacionamento entre ambos seja exclusivamente de troca entre pares.

Há também uma avaliação formal do desempenho do diretor, feita por um supervisor. Contudo, em vez de simplesmente classificar o gestor com base nos resultados da escola, a proposta é que ele e seu avaliador desenvolvam ao longo de um ciclo de cinco anos um plano de melhoria de sua capacidade de liderança. Nesse processo, identificam-se atividades ou programas que possam ser oferecidos a diretores para atingir os objetivos pactuados e gerar melhores resultados de aprendizagem e bem-estar dos alunos. Trata-se, portanto, de uma ação de avaliação, mas também com forte ênfase no apoio que será dado ao gestor.¹⁵

14. Exemplos listados em: JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead: Ontario principals qualification program*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017. p. 23.

15. SUPPORTING the Ontario leadership strategy: principal/vice-principal performance appraisal. Ontario: Queen's Printer for Ontario, 2013. Disponível em: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8314/9452/0483/Principal_Performance_Appraisal.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

Toda essa estrutura de suporte ao trabalho do diretor em Ontário é relativamente nova. Gary Swain, diretor da escola pública católica St. Conrad,¹⁶ tem 20 anos de experiência em gestão. Ele conta que uma das mudanças mais notáveis que vivenciou no sistema foi justamente a indução a uma cultura de maior colaboração. Gary começou a dar aulas em 1990, por sorte em uma escola onde os professores eram colaborativos. “Não havia nenhum requerimento ou política pública incentivando isso. Era uma atitude espontânea. Sentíamos que era a coisa certa a fazer.”¹⁷

Cerca de dez anos depois, quando se tornou vice-diretor em outra escola, viveu uma experiência diversa. Sentiu-se sozinho, sem apoio, tendo de “manter a cabeça fora d’água por conta própria”. Aos poucos, graças ao trabalho de pesquisadores como Michael Fullan, Kenneth Leithwood e Benjamin Levin,¹⁸ foi percebendo que no sistema educacional as pessoas falavam mais sobre a necessidade de colaborar, e daí começaram a surgir políticas como a de mentoria para novatos.

Gary vê essa mudança como positiva, mas alerta para um efeito colateral indesejado: “Percebo que alguns diretores iniciantes têm dificuldades para gerir a escola porque tentam fazer tudo o que é recomendado de cima. Querem fazer tudo certo, mas às vezes falta coragem para dizer não para algumas coisas e focar naquilo que trará maior impacto”.

COLABORAÇÃO

A cultura de colaboração que o sistema educacional de Ontário tenta desenvolver não se restringe a ações de suporte entre diretores. O papel das lideranças é fundamental para que o processo ocorra, mas a ideia de que as escolas sejam organizações de apren-

16. Cerca de um terço das escolas públicas em Ontário é católica.

17. Entrevista realizada em dezembro de 2017, em Toronto.

18. Benjamin Levin, assim como Leithwood e Fullan, foi pesquisador na Universidade de Toronto. Era uma referência importante nas políticas públicas de liderança em Ontário, mas deixou de ser lembrado após seu nome cair em desgraça por ter sido condenado, em 2015, pela divulgação de material de pornografia infantil.

dizagem permanente – no sentido de que seus profissionais estão se qualificando de maneira constante e sempre interagindo entre pares em busca de soluções para os desafios identificados – passa todo o sistema.

Antes de descrever como as políticas públicas da província caminham nessa direção, é importante definir o que se entende por “colaboração”. A palavra, como tantas outras no setor educacional, tem conotação positiva, porém seus efeitos, na prática, são diversos. Se um grupo (seja ele de professores, alunos ou diretores) é chamado a colaborar sem que haja motivação, competência, tempo, recursos e objetivos comuns compartilhados, o resultado pode ser nulo ou até negativo. Basta que uma dessas condições não esteja presente para que todo o processo fique ameaçado.

No artigo “Solidarity with solidity: the case for collaborative professionalism” (Solidariedade com solidez: em defesa do profissionalismo colaborativo),¹⁹ os pesquisadores Andy Hargreaves e Michael T. O’Connor citam evidências de que práticas de colaboração profissional na escola levam a melhores resultados de aprendizagem dos estudantes e estão relacionadas a melhores indicadores de eficácia,²⁰ motivação e retenção de professores.²¹ Os autores, porém, alertam que nem todo tipo de colaboração é eficaz e que, em alguns casos, pesquisas feitas com docentes nos Estados Unidos²² mostraram que o trabalho em comunidades de aprendizagem profissional era uma das estratégias mais reprovadas por eles. Hargreaves e O’Connor afirmam:

19. HARGREAVES, Andy; O’CONNOR, Michael T. Solidarity with solidity: the case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, v. 100, n. 1, p. 20-24, 2018. Disponível em: <https://kappanonline.org/solidarity-with-solidity-the-case-for-collaborative-professionalism>. Acesso em: 14 maio 2020

20. DAY, Christopher *et al.* *Teachers matter: connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, 2007. *Apud* HARGREAVES; O’CONNOR, *op. cit.*

21. PAPAY, John P.; KRAFT, Matthew A. Developing workplaces where teachers stay, improve, and succeed: recent evidence on the importance of school climate for teacher success. *In*: QUINTERO, Esther (ed.). *Teaching in context: the social side of education reform*. Cambridge: Harvard Education Press, 2017. p. 15-36. *Apud* HARGREAVES; O’CONNOR, *op. cit.*

22. BOSTON CONSULTING GROUP. *Teachers know best: teachers’ views on professional development*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation, 2014. *Apud* HARGREAVES; O’CONNOR, *op. cit.*

Determinado modelo de comunidade de aprendizagem profissional pode parecer promissor para estimular a investigação coletiva e o processo de decisão compartilhada. Entretanto, se os professores o perceberem como mais uma reforma imposta de cima para baixo, provavelmente não experimentá-lo desse modo.

Voltando a Ontário, os dois pesquisadores identificaram uma mudança na forma como o sistema educacional local estava induzindo a essa colaboração nas escolas. Eles acompanharam o desenvolvimento dessas comunidades no pequeno distrito escolar de Keewatin-Patricia, no noroeste da província, identificado como um caso de sucesso.²³ Em um primeiro momento, as comunidades de aprendizagem profissional se assemelhavam ao modelo mais comum nos Estados Unidos, baseado em protocolos rígidos direcionados à busca de soluções para problemas de aprendizagem em matemática e leitura identificados em testes oficiais. Em 2014, no entanto, uma importante reorientação das políticas públicas impactou a organização das comunidades de aprendizagem. Foi nesse ano que o Ministério da Educação da província divulgou o documento *Achieving Excellence* (Alcançando Excelência), que trazia uma nova visão para o que deveria ser entendido como sucesso dos alunos na escola.

A nova política colocava ainda mais ênfase na mensagem de que os objetivos do sistema educacional deveriam ser mais amplos do que apenas os medidos em resultados de testes de aprendizagem, sinalizando que questões como equidade, inclusão, respeito à diversidade cultural e bem-estar dos estudantes eram também fundamentais. O entendimento é o de que, até para terem bom desempenho nas disciplinas previstas no currículo, crianças e jovens precisam se sentir bem na escola.

É importante deixar claro aqui que Ontário não deixou de avaliar a aprendizagem dos alunos em testes e que a capacidade de análise desses indicadores e de atuação por meio do diagnóstico

23. HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T. *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

que trazem permanece um elemento importante na formação dos diretores e professores locais. Esses resultados continuam a ser divulgados e inclusive servem de respaldo para indicar que as reformas implementadas desde a década de 2000 estão sendo bem-sucedidas.

A ampliação dos objetivos do sistema educacional de Ontário teve impacto na organização das comunidades de prática, que, na análise de Hargreaves e O'Connor, passaram a ser menos direcionadas de cima para baixo, aumentando o protagonismo dos professores. Em muitas escolas, os encontros deixaram de seguir uma agenda obrigatória com o objetivo de prestar contas para uma autoridade central.

Esse processo de colaboração mais horizontal, porém, não acontece por mágica. Daí por que, entre outras ações, é tão importante o papel dos diretores de escola em criar uma cultura de altas expectativas e objetivos compartilhados, em benefício dos alunos. Michael Fullan, um dos principais arquitetos acadêmicos da reforma de Ontário, destaca que esse papel fundamental da liderança é uma característica comum de sistemas educacionais bem-sucedidos, como os do Canadá, de Singapura e da Finlândia.

Esses países estabeleceram uma abordagem “desenvolvimentista” para tornar os professores mais eficazes: desenvolveram líderes, como diretores que poderiam ajudar os professores a trabalhar juntos de maneira focada para usar dados de diagnóstico de alunos vinculados à melhoria da aprendizagem, a fim de obter melhores resultados. Esses diretores operam de modo transparente para que as pessoas possam aprender umas com as outras. Monitoram o progresso e intervêm quando necessário. Em suma, criam expectativas e culturas de alto desempenho.²⁴

Mesmo que as conversas para melhorar a aprendizagem e o bem-estar dos alunos sejam lideradas pelos próprios professores

24. FULLAN, Michael. *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

– como no caso da escola de Michelle Lawrence e no distrito analisado por Hargreaves e O'Connor –, é preciso garantir que o diálogo ocorra de maneira construtiva, sem fugir de questões difíceis relacionadas a práticas docentes que podem não estar sendo eficazes em favor dos alunos. É por isso que o estabelecimento de relações de confiança e objetivos comuns compartilhados – que foram tão importantes na formulação de políticas públicas em Ontário – é também essencial no nível da escola, de modo a criar uma cultura comum.

Para Fullan, processos que se baseiam na mudança da cultura de um grupo – e não no talento individual de um diretor ou de professores – são mais sustentáveis.

Embora seja verdade que trazer grandes líderes seja essencial para iniciar o processo de transformação em situações em que a qualidade do corpo docente é extremamente baixa, os impactos serão pouco significativos se não houver o desenvolvimento do capital social coletivo. Uma vez que você inicia esse processo, esse capital social (do grupo) melhora cada indivíduo de maneira mais rápida do que o oposto [indivíduos isoladamente melhorando o grupo]. Por exemplo, é muito improvável que um professor fraco que entra em uma escola altamente colaborativa permaneça por lá sem se adaptar e melhorar. E o oposto é verdadeiro: um indivíduo altamente talentoso tende a não permanecer em uma escola com baixa colaboração por muito tempo.²⁵

Ontário tenta gerar esses processos de colaboração efetivos formando e convencendo educadores a utilizar métodos de pesquisa colaborativa (em inglês, *collaborative inquiry*). Conforme detalha um dos documentos da província:

Por meio da pesquisa colaborativa, educadores trabalham juntos para melhorar seu entendimento sobre o que é (ou deveria ser) a aprendizagem, identificam evidências sobre o que está funcionan-

25. *Ibid.*

do (e o que não está), decidem sobre os próximos passos e agem no sentido de inovar e aperfeiçoar suas práticas.²⁶

COMPARAÇÕES COM OS ESTADOS UNIDOS

No mundo desenvolvido ocidental, o Canadá rivaliza com a Finlândia na atenção dos educadores que buscam inspiração de um país com alto desempenho educacional. No contexto canadense (lembrando que não há um ministério da Educação nacional no país), o caso mais citado é o da província de Ontário. Por ser vizinho dos Estados Unidos, é comum comparar os sistemas educacionais norte-americanos e canadenses. Uma diferença marcante está no equilíbrio entre ações de apoio e de pressão às escolas.

Os Estados Unidos ficaram marcados pelas políticas de *accountability* externa que ganharam fôlego na década de 2000, no governo de George W. Bush, com o programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás). A iniciativa previa um investimento maciço em testes de aprendizagem para cada aluno, de modo a identificar quem não estava apresentando bom desempenho e cobrar dos educadores que garantissem um ensino de qualidade para todos. Havia também políticas de suporte, mas a pressão era o elemento mais destacado, pois as escolas que não cumprissem esse objetivo podiam ser fechadas, e, por vezes, substituídas por outras administradas pelo setor privado, porém financiadas com recursos públicos. O *No Child Left Behind* foi muito criticado por uma parcela de educadores norte-americanos e foi descontinuado na gestão do presidente Barack Obama.

“Apoio, apoio, apoio. E pressão.” Essa foi a resposta do então vice-ministro adjunto da Educação de Ontário, Richard Franz, quando perguntei como a província tentava equilibrar políticas de suporte e de cobrança.²⁷ Como já registrado aqui, a província, mesmo com toda a mudança no sentido de uma visão mais abrangente

26. COLLABORATIVE inquiry in Ontario: what we have learned and where we are now. Ontario: Ontario Ministry of Education, Student Achievement Division, 2014. (Capacity building series, special edition n. 39).

27. Entrevista realizada em dezembro de 2017.

do que significa qualidade de ensino, continua avaliando suas escolas por meio de testes. Os resultados são públicos e costumam ser considerados na identificação daquelas que precisam melhorar, mas não são usados para justificar seu fechamento ou a punição a professores ou diretores que não atingirem metas, elemento mais comum em políticas educacionais nos Estados Unidos.

Ontário tem um programa específico voltado para escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo ou que apresentam indicadores de aprendizagem insatisfatórios. A política envolve não apenas a transferência de recursos, mas apoio técnico intensivo para ajudá-las a desenvolver sua capacidade de melhorar de maneira autônoma. O programa sofreu uma mudança em 2006, pois era visto como demasiadamente mandatário. A estratégia se tornou mais colaborativa, com menos orientações de cima para baixo sobre o que deve ser feito e mais discussões entre os técnicos do ministério e os profissionais da Educação na ponta sobre soluções que mais se adaptariam a cada contexto.

“O objetivo principal passou a ser fazer as escolas acreditarem em seu potencial, providenciando os recursos necessários e ajudando a orientar a equipe. Quando houve a mudança, ninguém acreditava quando eu dizia que estava ali apenas para ajudar, e não para determinar o que deveria ser feito”, diz Jacqueline Herman, gerente líder da equipe de campo da Divisão de Aprendizagem dos Estudantes, responsável pelo programa.

Michael Fullan, ao descrever as políticas de prestação de contas no sistema educacional de Ontário, argumenta que um dos grandes acertos da província foi investir na construção da capacidade dos educadores de melhorar a aprendizagem dos alunos – não por temor de serem punidos, e sim por estarem envolvidos em um ambiente em que o grupo se move na mesma direção.

Em Ontário [...], *accountability* ao final funcionou porque as pessoas ficaram cada vez mais comprometidas com resultados, com seus pares e com o sistema como um todo. A construção de capacidade está para a *accountability* como as finanças estão para a contabilidade. Finanças é sobre como as pessoas organizam e investem seus ativos financeiros. Se você tem apenas contabilidade, está só man-

tendo registros, sem atuar nos negócios. Da mesma forma, *accountability* nas escolas não pode se resumir à medição de resultados. É preciso desenvolver a capacidade das pessoas de atingir aquele resultado. Pressão extrema sem criar essa capacidade resulta apenas em comportamento disfuncional.²⁸

Em todo o processo de melhoria do sistema educacional de Ontário, o investimento em lideranças escolares é sempre citado como peça fundamental do sistema. Kenneth Leithwood, um dos maiores especialistas em liderança escolar no mundo e outro forte influenciador das políticas de Ontário, diz que é impossível tentar mensurar o quanto das melhorias no sistema pode ser atribuído à maior qualidade na direção das escolas. “Essa talvez seja uma pergunta equivocada. Provavelmente, se a única mudança realizada fosse na melhoria da liderança escolar, isso não teria efeito tão significativo. Esse investimento fez parte de uma estratégia maior. A qualidade dos professores, as parcerias entre diferentes atores do sistema, o provimento adequado de apoio técnico e financeiro... A questão é que as políticas para todo o sistema tiveram grande coerência entre si. E isso fez a diferença.”²⁹

28. FULLAN, *op. cit.*

29. Entrevista realizada em dezembro de 2017.

Comunidade de profissionais em Singapura

No estacionamento da Rosyth Primary School, já é possível observar um dos fatores que fazem de Singapura um dos países com melhor desempenho educacional no mundo.¹ Os carros dos professores, grandes e modernos – como em geral são os que circulam na próspera cidade-estado asiática –, são um indicativo de que o magistério é uma profissão valorizada e atrativa naquela nação.²

Na entrada do estabelecimento, outra imagem ilustra bem o porquê de o sistema educacional do país atrair tanta atenção de pesquisadores quando o assunto é gestão escolar. Um quadro de aproximadamente três metros de largura e um de altura mostra a foto de todos os profissionais, com uma frase escolhida por eles para destacar sua missão. São um diretor, três vice-diretores, 16 chefes de departamento, 130 professores e 21 funcionários administrativos. É uma escola de Ensino Fundamental de grande porte (2.100 alunos), como a maioria no país. É extremamente bem organizada, com funções bem definidas e um espírito de colaboração e de aprendizagem profissional.

Entre a diretora, Elis Tan Lee Ching, no topo da hierarquia, e os professores novatos, no chão da sala de aula, há várias funções in-

1. No Pisa (sigla em inglês de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2018, foi o país de melhor desempenho educacional em todas as áreas avaliadas.

2. Um famoso relatório de 2007 da consultoria McKinsey, “How the world’s best-performing school systems come out on top”, identificou o rigor na seleção de professores como um dos aspectos comuns aos melhores sistemas educacionais do mundo. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>. Acesso em: 18 maio 2020.

termediárias. Dos três vice-diretores, um é responsável apenas pela administração do prédio e das finanças, o que libera tempo dos demais para se concentrarem nos aspectos pedagógicos e no bem-estar dos estudantes. Abaixo dos vice-diretores há ainda um número grande de outras funções, como chefe de departamento, professor mestre, professor líder e professor sênior, além de um profissional chamado *school staff developer*, uma espécie de responsável pelo desenvolvimento profissional dos recursos humanos.

Esse número grande de funções de liderança intermediária entre o diretor e um professor em início de carreira não é uma peculiaridade da Rosyth Primary School, mas uma característica de todo o sistema educacional de Singapura. Trata-se de uma estrutura organizada intencionalmente para promover a colaboração entre pares e uma cultura de aprendizagem profissional constante.³

No livro *Learning from Singapore: the power of paradoxes* (Aprendendo com Singapura: o poder dos paradoxos), o educador Pak Tee Ng assim descreve o sistema de seleção e desenvolvimento de profissionais em seu país:

Singapura possui um processo altamente seletivo e rigoroso de recrutamento de professores, escolhendo candidatos apenas entre os 30% melhores de seu grupo acadêmico. Os professores em potencial são entrevistados para que apenas aqueles que estão realmente interessados no ensino sejam recrutados. O salário inicial é comparável ao de outras profissões de prestígio, como engenharia e direito, e existem diferentes caminhos de desenvolvimento e progressão na carreira. [...] Dizem que é preciso uma vila para criar uma criança. Da mesma forma, é necessária uma comunidade de profissionais para dar suporte a um professor.⁴

A carreira docente em Singapura é atrativa não apenas por causa dos salários compatíveis com os de outras ocupações de ní-

3. Para conhecer o funcionamento dessa estrutura em detalhes, ver: GOODWIN, A. Lin; LOW, Ee-ling; DARLING-HAMMOND, Linda. *Empowered educators in Singapore: how high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

4. NG, Pak Tee. *Learning from Singapore: the power of paradoxes*. London: Routledge, 2017.

vel superior, mas também pelo incentivo para que o educador progrida na carreira, assumindo funções de maior responsabilidade e de melhor remuneração. Para isso, o sistema é dividido em três trilhas de desenvolvimento profissional: a dos professores, a das lideranças e a dos especialistas.

Na trilha dos professores, há quatro categorias possíveis na carreira: sênior, líder, mestre e, por fim, coordenador de professores mestres. A cada passo que um docente dá nessa trilha, aumentam sua remuneração e a responsabilidade de colaborar com os demais. Por exemplo, um professor sênior pode ser designado para ser mentor de um novato na escola; um líder, para orientar uma equipe de docentes (de uma série, de um tema ou de um projeto específico); um mestre, para coordenar projetos que não são restritos a uma escola e que agregam profissionais de outros estabelecimentos próximos. Com esse organograma, o sistema garante que, a partir do momento em que um professor novato põe o pé pela primeira vez em sala de aula, nunca estará sozinho. Além disso, desenvolve nos docentes habilidades de liderança, fazendo-os assumir responsabilidades sem precisar abandonar a sala de aula.

Se um professor se destaca por suas habilidades na coordenação de um grupo, ele pode trilhar outro caminho: o das lideranças. Da mesma forma que na trilha dos professores, na das lideranças há funções bem definidas, na seguinte ordem: chefe de disciplina, chefe de departamento, vice-diretor, diretor, superintendente regional e diretor-geral de Educação. Nesse último caso, há apenas uma vaga disponível para todo o sistema, mas a mensagem que o Ministério da Educação transmite é a de que todos os profissionais podem almejar chegar lá. Assim como no caso dos professores, a cada passo que uma liderança dá na carreira, maior é sua responsabilidade de colaborar com os demais, e o diretor, a partir do momento em que assume a função pela primeira vez, nunca mais estará sozinho, tendo sempre um mentor ou grupo de outras lideranças para dar-lhe suporte.

Por fim, há a trilha dos especialistas, que diz menos respeito às funções em escolas e mais a atribuições como desenvolver currículos, planos de aula ou livros didáticos na estrutura do Ministério da Educação.

Apesar de haver essas trilhas bem definidas de desenvolvimento profissional, elas não são rígidas. A diretora da Rosyth Primary School, Elis Tan Lee Ching, por exemplo, percorreu os três caminhos antes de assumir o cargo. Sua primeira formação nem sequer foi o magistério. Após obter o diploma em finanças, começou a trabalhar no mercado financeiro. “Mas logo percebi que não gostava de trabalhar com transações financeiras”, conta.⁵ Decidiu então ser professora e passou no processo seletivo do Instituto Nacional de Educação (NIE, na sigla em inglês), única faculdade de formação de professores no país. Começou a dar aulas em 1997 e, três anos depois, foi convidada a assumir uma função de especialista no Ministério da Educação, para ajudar no desenvolvimento do currículo de educação financeira.

Ficou, no entanto, pouco tempo na burocracia estatal. “Meu coração batia pela escola.” Seu chefe imediato perguntou qual era sua paixão, e ela respondeu: “Preciso voltar à sala de aula”. Elis retornou ao posto de professora e aos poucos foi subindo na trilha do magistério. Passou a coordenar um grupo de docentes responsáveis pela implementação do currículo de inglês, o que lhe permitiu ter uma visão mais ampla do trabalho que era organizado ali, para além das atividades em sala de aula. Seu bom desempenho nas funções de liderança de professores fez com que trocasse novamente de trilha profissional para o caminho que levava à formação de diretores.

A trajetória de Elis exemplifica bem essa característica marcante do sistema educacional de Singapura: nada acontece por acaso. Em vez de pular diretamente de um cargo de docência para um de gestão, ela foi, aos poucos, tendo oportunidade de desenvolver habilidades de liderança e foi sendo avaliada por seu desempenho em cada função. Formar e identificar talentos em liderança, aliás, é uma das atribuições explícitas dos diretores. No relatório sobre a formação de lideranças em Singapura *Preparing to lead* (Preparar para liderar), publicado em 2017 nos Estados Unidos, os autores destacam esse aspecto como um dos mais importantes do sistema

5. Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

local: “Diretores de escola são ativos em identificar e desenvolver professores com potencial em liderança. Desenvolver outros é parte das funções do diretor. Eles são reconhecidos e aplaudidos pelo sucesso que tiveram nessa função”.⁶ Quando finalmente assumiu o posto de diretora, portanto, Elis já tinha bastante experiência na ordenação de projetos e pessoas. Contudo, nem por isso deixou de ter apoio ao assumir o cargo e passou por uma rigorosa formação.

FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS DESDE CEDO

Qualquer comparação de um sistema educacional com o de Singapura precisa levar em consideração algumas características muito particulares do país. Em primeiro lugar, é uma cidade-estado, ou seja, o Ministério da Educação não precisa lidar com outros entes federativos. Sua população é de 5,6 milhões de habitantes, menor, portanto, do que a da cidade do Rio de Janeiro (6,5 milhões). É também um país muito próspero. Tem a terceira maior renda média *per capita* do mundo, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o nono melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do planeta, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU).⁷ Por fim, é um país com tradição política bastante centralizadora. Apesar da prosperidade, não é considerado uma democracia plena: desde sua independência, em 1965, o mesmo grupo político controla o poder.

Todas essas características – positivas ou negativas – facilitam a implementação de políticas públicas formuladas no nível ministerial. No caso da Educação, por exemplo, existe apenas uma universidade, estatal, responsável pela formação de professores e diretores de escola: o NIE. É muito mais fácil, portanto, haver coerência nas políticas de formação e de organização do sistema.

6. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK Anna. *Preparing to lead: lessons in principal development from high-performing education systems*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

7. Ver: [https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_GDP_\(PPP\)_per_capita](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_GDP_(PPP)_per_capita) e https://en.wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index. Acesso em: 18 maio 2020.

Feitas essas ressalvas, Singapura é um dos sistemas educacionais mais estudados justamente pela excelência de sua política de formação de educadores. A trajetória mais comum de quem chega ao cargo de diretor no país passa por dois momentos de formação intensiva durante a carreira.

O primeiro programa pelo qual passam possíveis futuros diretores é chamado Management and Leadership in Schools (MLS – Administração e Liderança em Escolas). O público-alvo são professores que já atuam em funções de liderança. Por seis meses, esses profissionais deixam de atuar em suas escolas, mas continuam recebendo salário para se dedicar exclusivamente ao curso. Em geral, eles já têm experiência em liderar pequenos grupos em uma área ou disciplina. O objetivo do MLS é desenvolver habilidades de liderança para além da área de *expertise* de cada um, a fim de que sejam capazes de orientar grupos em diversos contextos, com foco principalmente em sua capacidade de apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. Ao fim do curso, os candidatos atuam em escolas liderando um projeto.

Esse investimento na formação de lideranças em posições intermediárias facilita o trabalho de distribuição de liderança por diretores e vice-diretores e faz com que cada estabelecimento tenha profissionais capacitados para tornar aquele ambiente uma verdadeira organização de aprendizagem profissional. Essa é uma meta explícita do Ministério da Educação do país, que enfatiza a ideia de que a formação dos profissionais da escola deve ser constante, e não restrita ao momento em que eles participam de uma formação externa. O curso prevê ainda a visita a empresas⁸ e a outro país asiático, com o objetivo de ampliar o entendimento sobre gestão e buscar inovações que possam ser adaptadas ao contexto escolar de Singapura.

8. Olhar sem preconceito para práticas empresariais em busca de possíveis inovações para a gestão escolar é uma prática comum de outros sistemas de alto desempenho. Ouvi o mesmo relato de especialistas do Ministério da Educação de Ontário, e Andrew Hargreaves, Gábor Halász e Beatriz Pont citam um exemplo parecido envolvendo a empresa finlandesa Nokia e o sistema educacional local no relatório “School leadership for systemic improvement in Finland” (Paris: OECD, 2007). Isso não significa cópia ou adaptação sem critério, mas, sim, a busca de melhores práticas de gestão, para além dos muros da escola.

Como se vê, trata-se de um investimento intensivo do governo local. E não para aí. Uma vez tendo feito o curso e assumido posições de maior liderança, um educador em Singapura, para se tornar diretor, precisa ainda passar por outra formação, igualmente intensiva em investimentos públicos. É o Leaders in Education Program (LEP – Programa de Líderes em Educação), voltado para vice-diretores e gestores no nível do Ministério da Educação.

Assim como o MLS, o LEP tem duração de seis meses, nos quais o aluno se dedica exclusivamente ao curso, com o salário garantido pelo ministério. Um dos principais pilares do programa é a ideia de que é preciso formar lideranças para lidar com problemas complexos.⁹ A ideia por trás desse conceito é a de que as escolas precisam ser entendidas como ambientes de alta complexidade, em que as soluções para os problemas exigem mudança de cultura e envolvimento de diferentes atores no diagnóstico e na busca de soluções.

A reflexão sobre como lidar com problemas complexos é influenciada tanto por pensadores do campo educacional, como Edgar Morin,¹⁰ quanto por especialistas em gestão de empresas, caso de Ronald Heifetz.¹¹ Este último, professor de Harvard, pesquisa como organizações podem entender melhor problemas que requerem soluções adaptativas e não meramente técnicas.

A diferença entre um problema técnico e um adaptativo em uma escola pode ser mais bem entendida com um exemplo concreto: imagine um colégio em que os alunos estejam pulando o muro para fugir das aulas. Se a equipe gestora entender esse problema como meramente técnico, uma solução possível será aumentar a altura do muro. Fazer isso não exige muito tempo nem

9. NG, Pak Tee. Developing Singapore school leaders to handle complexity in times of uncertainty. *Asia Pacific Education Review*, n. 14, p. 67-73, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9253-1>. Acesso em: 27 mar. 2020.

10. FERRARI, Márcio. Edgar Morin, o arquiteto da complexidade. *Nova Escola*, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1391/edgar-morin-o-arquiteto-da-complexidade>. Acesso em: 27 mar. 2020.

11. HEIFETZ, Ronald; GRASHOW, Alexander; LINSKY, Marty. *The practice of adaptive leadership: tools and tactics for changing your organization and the world*. Boston: Harvard Business Press, 2009.

maiores discussões com todos os atores envolvidos. É algo simples de fazer, e a decisão pode ser tomada rapidamente por uma pessoa. Uma equipe que entende, porém, que se trata de um problema complexo, que requer soluções adaptativas, lidará de maneira diferente. Buscará descobrir as razões que levam os alunos a querer fugir das aulas. Isso demandará mais tempo, pessoas, diálogo e ações que promovam uma mudança na cultura e maior esforço de implementação.

Voltando a Singapura, o entendimento de que escolas são sistemas de alta complexidade demanda líderes preparados para enfrentar esse desafio. O LEP prevê uma carga horária teórica inicial, mas exige que os candidatos ao posto de diretor implementem um projeto real. A exigência é que esse projeto seja feito em uma escola diferente da sua. Ao tirar o “aluno diretor” de sua zona de conforto, o objetivo é desenvolver nele a habilidade de engajar equipes diversas, tendo de se relacionar com profissionais que não fazem parte de seu cotidiano e que deverão ser mobilizados e convencidos da necessidade de aderir ao projeto proposto. Ele precisará, portanto, ser flexível para se adaptar a um novo contexto e conquistar a confiança da equipe que pretende mobilizar.

Essa parte mais prática do curso – chamada Creative Action Project (Projeto de Ação Criativa) – é acompanhada de perto pelos formadores. O candidato, portanto, recebe apoio de um profissional experiente e troca experiências com seus pares, que estão enfrentando o mesmo desafio de liderar uma equipe desconhecida em uma escola distinta da sua. Durante os seis meses de formação, além das partes teórica e prática, ele faz também uma viagem internacional, em que deve conhecer outros sistemas de ensino e buscar inspiração para levar inovações a seu país.

Assim como acontece com o professor novato, também o diretor, a partir do momento em que assume a nova função, nunca estará sozinho. Desde 2007 há, por exemplo, um programa de mentoria no país. Antes, o principal profissional a apoiar novos gestores era o superintendente. Assim como outros países de alto desempenho educacional, Singapura identificou a necessidade de outra figura de suporte, já que o superintendente é também o responsável por avaliar o diretor. O entendimento é o de que,

em um sistema de mentoria, sem essa obrigação de julgar o trabalho de uma pessoa subordinada, é mais fácil construir relações de confiança.

A função dos mentores de diretores em Singapura não é dar conselhos sobre o que deve ser feito. Eles são treinados para fazer perguntas que ajudem os novatos a tomar suas decisões: “O que você quer mudar? Como pretende construir relações de confiança?”. O programa tem duração de dois anos, mas é comum a dupla mentor-diretor manter um relacionamento para além do prazo estipulado na política pública.

Lim Yan Hock, vice-presidente da Academia de Diretores de Singapura, já foi mentor de vários diretores iniciantes. “Não queremos que esses profissionais continuassem cometendo os mesmos erros. Não que seja ruim errar. Inovar requer assumir riscos. Mas queremos sempre evoluir para fazer melhor”, afirma.¹²

A preocupação com o apoio à gestão não termina quando um diretor ganha experiência. Cada gestor em Singapura faz parte de um grupo de, em geral, 10 a 15 escolas da mesma região, que organizam encontros para fazer estudos de caso. São comuns também reuniões desses grupos com o ministro da Educação, de modo que raramente um diretor de escola passa um ano letivo sem ter tido a chance de se encontrar pessoalmente com a principal autoridade educacional do país.

DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS NA ESCOLA

Toda essa estrutura de apoio para o desenvolvimento profissional dos educadores pode ser percebida em qualquer escola de Singapura. Quem visita o país com melhor desempenho educacional do mundo no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), avaliação feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sairá frustrado se procurar por algum grande aparato de tecnologia que seja a chave para entender os bons resultados. O número de alunos por sala também não é

12. Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

baixo: segundo a OCDE, são 33 por turma, média superior à do Brasil (30) e dos países-membros da OCDE (24).¹³ Há boa infraestrutura física (quadras, laboratórios, biblioteca), mas nada diferente do que se verifica em outros países desenvolvidos.

O diferencial mais estudado em Singapura – considerando os fatores internos à escola – está em outro ambiente: a sala dos professores. Quando visitei a Rosyth Primary School, me chamou a atenção o fato de, na verdade, não haver só um espaço para eles, e sim sete. Um é utilizado para descanso ou encontro dos docentes, enquanto os outros seis são ambientes para reunião de grupos menores, em geral equipados com quadro, televisão e projetor.

As aulas no país vão das 7h30 às 13h30. Depois, é nessas salas que os professores se reúnem para atividades de desenvolvimento profissional contínuo. Elis, a diretora da Rosyth Primary School, chama esse período de “horário protegido para o encontro de professores”, um tempo de que os docentes dispõem apenas para esse trabalho, sem interrupções. Isso ajuda a entender um dado curioso das estatísticas educacionais de Singapura. No relatório de 2018 da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (Talis, na sigla em inglês), realizada pela OCDE,¹⁴ os professores do país reportaram uma das maiores jornadas de trabalho semanal (46 horas, ante 39 da OCDE e 30 do Brasil). O tempo que eles disseram dedicar apenas para ensinar em sala de aula, no entanto, é menor do que nos outros países (18 em Singapura, 21 na OCDE e 22 no Brasil). A diferença está justamente no período em que passam trabalhando juntos para preparar as aulas e se desenvolver profissionalmente. A mesma pesquisa mostra que Singapura é também um ponto fora da curva em relação ao apoio a professores novatos, com 97% dos diretores dizendo haver em suas escolas programas formais de apoio nos primeiros anos (54% é a média da OCDE, e 24%, a do Brasil).

13. OECD. *Talis 2018 results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing, 2019. Table I.3.78. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/888933933064>. Acesso em: 18 maio 2020.

14. OECD, *op. cit.* O documento está disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 18 maio 2020.

As atividades que acontecem nas salas de professores são, em geral, coordenadas pelos docentes com cargos de liderança (os seniores, líderes e professores mestres, previstos na carreira do magistério) ou outras lideranças da equipe de gestão da escola. No dia em que visitei a Rosyth Primary School, a professora sênior Fairus Binte Atan debatia com colegas de ciências um documento com sugestões de atividades de aula, listando recursos disponíveis na internet, questões que poderiam ser trabalhadas e melhores práticas didáticas. Esse documento foi feito a partir de encontros dela com outros professores da mesma posição de escolas vizinhas e teve como base a aprendizagem acumulada pelas equipes de cada estabelecimento. Dessa maneira, boas práticas e inovações circulam não apenas entre colegas de um mesmo colégio, mas também entre escolas. “Discutimos melhores estratégias, erros comuns dos alunos, melhores formas de ensinar... Compartilhamos muito e, assim, vamos construindo confiança nos professores para atuarem como arquitetos da sala de aula”, diz a professora.¹⁵

DESENVOLVEDOR DE PESSOAL

O caso de Fairus Binte Atan ilustra bem a potência da estrutura de carreiras em Singapura. Ela continua dando aulas em carga horária menor do que a de seus colegas, mas pôde ascender profissionalmente, assumindo a responsabilidade de liderar outros professores. É um exemplo bem-sucedido do conceito de *teacher leadership* (liderança docente).¹⁶ Ela não precisa abandonar a sala de aula para assumir posições de liderança e ter maior valorização salarial.

Em um sistema disfuncional, ter tantos profissionais em uma mesma unidade assumindo posições de liderança pode gerar o caos. Em um ambiente em que há relações de confiança, objetivos comuns, organização e preparo para essas funções, o resultado é o inverso.

15. Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

16. GOODWIN, A. Lin; LOW, Ee Ling; NG, Pak Tee. Developing teacher leadership in Singapore: multiple pathways for differentiated journeys. *The New Educator*, v. 11, n. 2, p. 107-120, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026782>. Acesso em: 18 maio 2020.

Para fazer funcionar ainda melhor esse sistema, Singapura criou em 2007 outro cargo dentro das escolas: o de desenvolvedor de pessoal (*school staff developer*). Assim como empresas de médio e grande portes têm um departamento de recursos humanos, os estabelecimentos de ensino do país passaram a contar com uma pessoa dedicada exclusivamente a trabalhar com os professores seus planos de desenvolvimento na carreira. Eles recebem formação do ministério para desempenhar a função e ficam responsáveis por colaborar com a direção no desenvolvimento profissional de todos os funcionários (mesmo aqueles que não atuam em sala de aula). Dão atenção especial a professores novatos, apoiam docentes em cargos de liderança e identificam oportunidades externas para apoiar o trabalho da equipe.

Outra função do desenvolvedor de pessoal é ajudar a direção na avaliação do trabalho dos professores, que em Singapura se faz uma vez por ano em um sistema de gestão de aprimoramento do desempenho (*enhanced performance management system*). Diferentemente das avaliações docentes mais comuns nos Estados Unidos (baseadas sobretudo no desempenho dos alunos em testes), o sistema de Singapura prevê a identificação tanto dos pontos fortes como das áreas que necessitam melhorar. Esses resultados permitem nortear a estratégia de desenvolvimento profissional de cada professor e são utilizados na definição da progressão na carreira.

Nesse ponto, o sistema de avaliação dos educadores em Singapura se distingue de outros modelos que se limitam a certificar por concurso quem está supostamente apto a lecionar ou assumir cargos de liderança. O foco está em avaliar cada profissional para desenvolver seu potencial, em um sistema em que a seletividade da carreira já acontece na origem, devido aos salários atrativos e à disputa por vagas nos cursos de magistério.

De certa forma, pode-se dizer que o sistema de progressão na carreira em Singapura combina mérito e colaboração. Professores progredem na carreira de acordo com seu desempenho, mas, ao assumirem postos mais avançados, a responsabilidade de colaborar com os demais aumenta.

INVESTIMENTO DAS FAMÍLIAS

Olhar para outros sistemas educacionais em busca de inspiração para seus modelos é uma prática comum em países de alto desempenho. Singapura envia todos os anos professores para outros países e recebe constantemente delegações vindas de lugares tão diferentes quanto Canadá, Finlândia e Estados Unidos, para mencionar apenas algumas nações ricas. O profissionalismo da carreira docente e de líderes é o ponto mais destacado em relatórios internacionais que analisam as razões do excelente desempenho do país no Pisa.

Neste capítulo, foram feitas algumas ressalvas importantes sobre a comparação de Singapura com outros países (seu tamanho, sua riqueza e seu sistema político). Há outro elemento que nem sempre é considerado nas comparações internacionais: o alto investimento – de tempo e dinheiro – feito pelas famílias na educação dos filhos.

Como já visto, o horário regular nas escolas públicas locais vai das 7h30 às 13h30. No período da tarde, em vários centros comerciais da cidade, é possível perceber o movimento de mães levando seus filhos para atividades de tutoria. Perto das escolas, várias empresas expõem propagandas de seus cursos de reforço escolar. Isso faz com que a jornada de muitas crianças e jovens, na prática, seja bastante superior às seis horas de aula, chegando a 10 ou 12 horas por dia em muitos casos.

Nas livrarias e papelarias locais, um dos produtos de maior destaque nas prateleiras são cadernos de exercícios e de testes oficiais de anos anteriores. Em Singapura, diferentemente do Brasil, o exame mais concorrido não é o de acesso a universidades, mas, sim, o que marca a passagem do Ensino Fundamental para o Médio, pois ele é determinante para o acesso a escolas mais concorridas. Quando as crianças atingem a idade para fazer esse teste, é prática comum mães tirarem um período sabático do trabalho para se dedicar exclusivamente a prepará-las para as provas.

Há quem veja com bons olhos todo esse esforço das famílias em exigir um desempenho de excelência de seus filhos. O governo local, no entanto, preocupado com a questão, recentemente lançou uma série de reformas para diminuir o peso dos testes e o

estresse dos estudantes. No livro *Learning from Singapore*, o educador Pak Tee Ng explica:

Singapura está agora focando a aprendizagem para a vida, abraçando a ideia de educação holística e desenvolvendo em seus jovens a habilidade de pensar crítica e criativamente. [...] Está se afastando do foco em testes padronizados para abarcar uma visão mais ampla de sucesso educacional.¹⁷

Em junho de 2019, ao anunciar as mudanças no Parlamento, o ministro da Educação, Ong Ye Kung, disse que o desafio para os próximos anos é “equilibrar a diversão da aprendizagem e o rigor da Educação”.¹⁸

O brasileiro Herbert Drummond, que na época da entrevista para este livro coordenava o setor comercial da embaixada brasileira em Singapura¹⁹, conta uma história que ilustra bem por que as autoridades do país estão tão preocupadas com a pressão que muitas famílias colocam nos alunos. Seus dois filhos estudam em uma escola pública local. No condomínio onde moram, costumam brincar no período da tarde com várias outras crianças, quase todas estrangeiras. Certo dia, ele percebeu que os filhos estavam brincando com uma menina de origem chinesa, grupo étnico que representa 74% da população local (os demais grupos populacionais são de origem malaia ou indiana). Como era a primeira vez que via aquela garota ali, pensou se tratar de uma família que tinha acabado de se mudar para o local. Ao conversar com a mãe, descobriu que, na verdade, já moravam lá havia seis anos, mas a filha quase nunca saía de casa, por causa da rotina de estudos extraescolares. De tanto estudar, a criança estava desenvolvendo problemas de visão, e o médico recomendou que ela brincasse ao ar livre por pelo menos uma hora por dia.

17. NG, *Learning from Singapore*, *op. cit.*

18. LÍDER em educação, Cingapura chama atenção para estresse no ambiente escolar. *O Estado de S. Paulo*, 3 jul. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,lider-em-educacao-cingapura-chama-atencao-para-estresse-no-ambiente-escolar,70002901930>. Acesso em: 18 maio 2020.

19. Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

MOTOR NOVO EM CARRO VELHO

Em 2017, o Centro Nacional de Educação e Economia (NCEE, na sigla em inglês), *think tank* norte-americano que estuda sistemas educacionais de outros países, divulgou dois relatórios que analisam como países de alto desempenho educacional formavam e desenvolviam tanto professores quanto lideranças escolares em seus sistemas.²⁰ Singapura foi um exemplo estudado nos dois casos.

O exercício de olhar para outras nações em busca de soluções que possam ser adaptadas em um contexto diferente, no entanto, requer cautela. Como vimos no caso de Singapura, aspectos culturais, econômicos e do funcionamento do sistema político não podem ser desconsiderados na reflexão sobre o que podemos aprender a partir do exemplo estrangeiro. Mark Tucker, que na época da entrevista para este livro era diretor do NCEE, usa uma metáfora da indústria automobilística para explicar o potencial e os riscos desse tipo de comparação: “Sistemas educacionais são muito complexos. Mesmo se você retirar o motor de uma BMW ou Mercedes e colocar em um carro velho, não vai obter o mesmo desempenho, pois aquela peça foi desenhada para funcionar em um sistema de alta eficiência”.²¹ Segundo ele, “os programas de desenvolvimento de lideranças em Singapura funcionam bem porque os outros componentes do sistema – como organização escolar, desenvolvimento de professores e carreira – complementam os esforços de liderança. Se você pegar apenas um componente poderoso de um sistema e instalá-lo isoladamente em um sistema diferente, os resultados serão decepcionantes”.²²

20. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead: lessons in principal development from high-performing education systems*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017; DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

21. Entrevista realizada em outubro de 2017.

22. Declaração de Mark Tucker em coletiva de imprensa, em outubro de 2017. Disponível em: <http://ncee.org/2017/10/preparing-to-lead-in-top-performing-education-systems>. Acesso em: 27 mar. 2020.

PARTE II

Síntese

O que fazem bons diretores?

Essa foi uma das principais perguntas que motivaram a investigação deste livro. Vários pesquisadores, com base em estudos feitos em diferentes contextos, vêm tentando sistematizar quais são as ações mais eficazes. Elas variam de acordo com o modelo de pesquisa ou com as realidades analisadas, mas, em geral, as conclusões são bem semelhantes.

Tal similaridade não deve, porém, ser entendida como prova de que a melhoria da gestão escolar seja uma tarefa a ser resolvida seguindo um *checklist* de práticas. Não há modelo simples capaz de dar conta de toda a complexidade do ambiente escolar. Uma dimensão que pode ser essencial em uma escola pode não ser tão prioritária em outra. Saber o tempo certo de executar uma ação também é fundamental, e para isso não existe manual, pois a decisão dependerá sempre da sensibilidade de cada gestor e de sua capacidade de entendimento e escuta ativa da comunidade em que está inserido. Até mesmo uma ação necessária e reconhecidamente eficaz, se executada no momento impróprio, pode ter efeitos negativos e prejudicar uma trajetória de melhoria sustentável. E, claro, sempre haverá contextos que serão mais desafiadores e que demandarão mais tempo e investimento não apenas da equipe da escola, mas também de outras instâncias de governo.

Feitas essas ressalvas, é significativo constatar que, em contextos tão diferentes, há ações bastante similares executadas pelos personagens retratados neste livro e que estão em consonância com as conclusões dos estudos citados nos capítulos anteriores. Cada diretor fez a seu modo, e os resultados obtidos obviamente foram influenciados pelo contexto. Não há uma receita de bolo a ser aplicada por todos, mas a literatura acadêmica permite, ao menos, identificar ingredientes comuns às escolas com gestão eficaz.

Os próximos parágrafos fazem uma síntese dessas ações, relacionando-as com as histórias dos diretores protagonistas deste livro.

CONSTRUIR OBJETIVOS COMUNS¹

“Em uma escola, se a coordenação sobe, o professor desce e o diretor fica no meio, o aluno não vai para lugar algum.” A frase é de Valquíria Batista de Assis, personagem principal do primeiro capítulo deste livro e diretora da Escola Estadual Dorgival Gonçalves, em Alagoas. Ela resume a importância de alinhar, entre os atores da escola, quais são os objetivos comuns a serem alcançados por todos. No entanto, para que esse conceito não seja apenas um chavão, são necessárias ações concretas da liderança escolar.

Uma delas diz respeito à criação de uma cultura de altas expectativas para todos. É inegável que o nível socioeconômico das famílias tem impacto significativo no desempenho dos alunos. Há, porém, um efeito perverso, já detectado em estudos acadêmicos que mostram que a expectativa dos professores influencia também o desempenho dos alunos, em uma espécie de profecia que se autorrealiza.²

Quando Marcela Jara Villavicencio, diretora no Chile citada no capítulo “A escola parece uma novela brasileira”, entrou na sala de aula de uma turma com resultados ruins de alfabetização, sua primeira atitude foi desconstruir a ideia de que aquelas crianças não seriam capazes de aprender. As altas expectativas não se resumem ao resultado acadêmico. Ao colocar no mural de entrada da escola os percentuais de faltas de cada turma com mensagens de

1. Essa prática aparece em quase todos os estudos sobre liderança escolar. O mais citado deles é: LEITHWOOD, Kenneth *et al.* *How leadership influences student learning: a review of research for the learning from leadership project.* New York: The Wallace Foundation, 2004. Disponível em: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

2. Provavelmente o estudo nessa linha mais citado é o dos pesquisadores Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, chamado *Pygmalion in the classroom*, publicado em 1968 nos Estados Unidos. Eles mostraram algo que depois foi confirmado por inúmeros outros estudos: a expectativa do professor tem efeito no desempenho dos alunos.

incentivo e elogios às que tiveram 100% de presença, Marcela está comunicando que a meta é ter todos os alunos presentes.

Uma cultura de altas expectativas envolve também, especialmente em escolas de Ensino Médio, o trabalho com projetos de vida dos estudantes. Na Dorgival Gonçalves, por exemplo, Valquíria estabeleceu como um dos objetivos elevar a autoestima dos jovens para combater a mentalidade de que “o mundo se resume a Luziápolis [distrito onde fica sua escola], que não resta outra opção a não ser viverem desempregados ou subempregados em plantações de cana”.

A construção de objetivos comuns não deve ser confundida com imposição, algo que, no contexto brasileiro, em razão da importância que damos ao princípio da gestão democrática, tampouco seria desejável.

Quando Noah Angeles assumiu a direção da York Early College Academy, em Nova York (ver capítulo ‘Nada mais triste do que talento desperdiçado’), uma de suas primeiras atitudes foi iniciar um processo de escuta sobre os valores e a missão da escola. Uma vez pactuados, eles passaram a ser lembrados constantemente, com estratégias que vão desde a fixação de cartazes nas paredes até o questionamento, em todas as reuniões pedagógicas, se determinada proposta é condizente com os objetivos gerais.

Por fim, para que as metas estabelecidas não fiquem só no papel, é necessário o acompanhamento constante. É o que faz, por exemplo, Irene Villafuerte Elizondo, diretora no México citada no capítulo “Terra de ninguém”, por meio de seu Manual de Organização Escolar. Nele estão listados todos os projetos escolhidos pela comunidade escolar, quem são seus responsáveis e quais os resultados previstos no prazo estipulado. As ações são monitoradas para que problemas que demandem correção de rota sejam identificados logo, de modo a não comprometer o resultado final.

DESENVOLVER PESSOAS

Não há dúvida sobre o impacto que um diretor tem sobre os alunos de sua escola. Só que ele tende a ser muito mais indireto, pois são os professores os profissionais que têm mais contato com os

estudantes. A preocupação em apoiar os docentes, desenvolvê-los e ajudá-los a fazer um trabalho melhor, portanto, é outra característica apontada por estudos como das mais importantes na gestão escolar.

Como vimos no capítulo anterior, um dos sistemas educacionais que trabalham melhor com esse conceito é o de Singapura, onde as escolas são consideradas comunidades de aprendizagem profissional. Uma das tarefas mais importantes da liderança escolar nos colégios daquele país é identificar pontos fortes e fracos de cada profissional e elaborar um plano em conjunto para melhorar.

Os diretores retratados neste livro também costumam ter – por obrigação profissional ou por iniciativa própria – entre suas tarefas a observação de sala de aula, não com o intuito de vigiar, e sim com o de apoiar os professores. Sem confiança, sem preparo e sem um propósito claro, a simples observação do trabalho dos professores pode ter resultado negativo, como visto em estudos citados nos primeiros capítulos deste livro.³

Pensar em escolas como ambientes de aprendizagem permanente de seus profissionais significa também reconhecer que há um potencial, muitas vezes pouco explorado, na colaboração entre pares. Em um extenso estudo em que foram observados professores em atuação em mais de 15 mil salas de aula em seis países da América Latina e Caribe (Brasil, México, Colômbia, Peru, Honduras e Jamaica), uma das conclusões mais surpreendentes de Barbara Bruns e Javier Luque (Banco Mundial) foi a grande variação no uso do tempo dentro das mesmas escolas, com alguns docentes reservando de 80% a 100% de uma aula para atividades de instrução, enquanto outros, no mesmo ambiente, não passavam de 20%.⁴

Ao analisarem as características das escolas com melhores resultados, os pesquisadores concluem que o que mais as distingue das demais nesse critério é a consistência, ou seja, a menor varia-

3. Por exemplo: GRISSOM, Jason A.; LOEB, Susanna; MASTER, Ben. Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, v. 4, n. 8, p. 433-444, 2013.

4. BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Great teachers: how to raise teacher quality and student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington: Banco Mundial, 2014.

ção no uso do tempo de sala de aula entre professores da mesma escola. Eles afirmam:

Existe claramente um grande espaço para os diretores promoverem mais intercâmbio das práticas dentro de suas escolas. Os custos da identificação dos professores mais eficazes dentro de uma escola e da garantia de que outros professores observem e aprendam com esses exemplos são mínimos se comparados aos dos programas tradicionais de capacitação, que requerem a vinda de um grande número de professores de fora e a contratação de instrutores.

O desenvolvimento de profissionais não se restringe aos docentes em suas atividades de ensinar os alunos. Elis Tan Lee Ching, por exemplo, diretora em Singapura citada no capítulo anterior, tem entre suas atribuições justamente desenvolver a capacidade de liderança entre os profissionais de sua escola. Mesma postura teve Noah Angeles, em Nova York.

Saber distribuir liderança – outro conceito que pode se adequar bem ao princípio da gestão democrática no Brasil – foi também, como vimos, essencial para que os avanços que Valquíria alcançou em sua primeira escola não regredissem a partir do momento de sua saída. No entanto, isso não se faz de maneira aleatória. É preciso que haja um propósito comum e que os profissionais que assumem funções de liderança estejam motivados e preparados e contem com as condições adequadas para isso.

Quando isso acontece de modo harmonioso, o trabalho do diretor fica facilitado, e a escola torna-se menos dependente de sua figura. Um dos estudos citados no capítulo “Um marco em busca de coerência”, com base em uma pesquisa que acompanhou 14 escolas chilenas por dez anos,⁵ mostrou que uma das características daquelas que conseguiram sustentar no longo prazo seus bons resultados era não centralizar as decisões em uma pessoa.

5. BELLEI, Cristián *et al.* *Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.* Santiago: Lom Ediciones, 2015.

ESTREITAR LAÇOS COM A COMUNIDADE

Estreitar laços com as famílias e com a vizinhança da escola é outro elemento apontado como característica das escolas eficazes,⁶ e essa é uma das principais atribuições de diretores escolares e suas equipes, de modo que o resultado das ações de um gestor terá impacto mais direto na escola. No livro *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago* (Organizar escolas para a melhoria: lições de Chicago), Anthony Bryk e demais autores ressaltam que se trata de uma dimensão essencial na trajetória de escolas públicas que melhoram. Afirmam, também, que a ausência de laços entre profissionais da escola, famílias e comunidade local é um problema comum em contextos urbanos e que, quando esse vínculo ocorre, há impactos positivos na participação dos alunos, no clima escolar e, por consequência, na aprendizagem.⁷

Construir esses vínculos, novamente, é uma tarefa que vai depender muito do contexto local. No caso de Irene Villafuerte, no México, esses laços foram fundamentais para que ela continuasse no cargo e resistisse à pressão política por sua retirada. Foram os pais os primeiros a mobilizar a imprensa ao saber que o governador local queria trocar a direção da escola. Irene conquistou a confiança dos pais por meio de diversas ações. Em seu Manual de Organização Escolar, por exemplo, há também a participação das famílias. O documento não fica guardado em uma gaveta da direção. No início do ano, todos os professores, alunos e pais o recebem, de modo que estes também se sentem mais conectados e responsáveis pelos objetivos comuns da escola.

A preocupação em estreitar laços com a comunidade pode ser vista também em pequenos gestos. Uma das primeiras ações executadas por Michelle Lawrence, a diretora na província canadense de Ontário citada no capítulo “Apoio e pressão em Ontário”, foi promover caminhadas dos alunos pela vizinhança. Em Alagoas, mesmo estando em um município pobre na área rural do estado,

6. Essa dimensão aparece em quase todos os estudos sobre liderança escolar, ora como elemento isolado, ora como parte de outro item.

7. BRYK, Anthony S. et al. *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

Valquíria foi capaz de mobilizar nos arredores recursos humanos e financeiros para ajudar a escola.

Conhecer e valorizar a cultura da comunidade local é uma postura fundamental nesse relacionamento. Quando Noah Angeles, em Nova York, procura um professor para dar aulas de críquete, ele age, de maneira intencional, na busca de tais vínculos, ciente de que esse é o esporte mais popular na Guiana, origem familiar de boa parte de seus alunos.

CRIAR UM BOM CLIMA ESCOLAR

Imagine como é trabalhar em uma escola em que as relações são pautadas em confiança e respeito, em um ambiente seguro, onde profissionais e estudantes se sentem conectados e pertencentes àquele espaço, com esforço coletivo para dar suporte a crianças e jovens para que possam atingir seus objetivos. Ainda que não existissem estudos acadêmicos comprovando o impacto dessas variáveis no sucesso escolar – o que não é o caso –, poucos discordariam da importância de perseguir essas metas.

No entanto, mesmo o que parece óbvio nem sempre é executado ou priorizado na prática. No segundo capítulo deste livro, justamente pelo foco estreito que algumas redes estavam impondo às escolas em busca de melhores notas dos alunos, foram citados estudos que chamavam a atenção de educadores para que essas dimensões não fossem negligenciadas⁸ ou consideradas meramente acessórias da aprendizagem de disciplinas tradicionais.

Sobretudo em contextos mais desafiadores, é preciso reconhecer, porém, que o esforço para a construção de um bom clima escolar demandará mais dos diretores – e, portanto, apoio das secretarias de Educação. Em áreas onde os recursos são mais escassos, diretores têm de se preocupar com itens tão básicos quanto, por exemplo, um banheiro em condições minimamente dignas.

8. Por exemplo: SEBASTIAN, James; ALLENSWORTH, Elaine. Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: a moderated mediation analysis. *Teachers College Record*, v. 121, n. 9, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=22783>. Acesso em: 6 maio 2020.

Nos processos de transformação liderados por Valquíria Batista em Alagoas e Irene Villafuerte no México, essas foram as primeiras ações citadas pelas diretoras quando assumiram os cargos. Paredes pichadas, falta de cadeiras ou de insumos básicos para o funcionamento de uma escola não foram problemas citados pelos gestores em Nova York, Ontário e Singapura.

A questão da indisciplina não chega a ser um problema exclusivo de países mais pobres, mas aparece com muito mais frequência no relato de diretores nesses contextos. Aqui, de novo, é interessante notar que as ações podem variar de uma escola para outra, porém é possível ver estratégias comuns. Tanto Valquíria como Irene, por exemplo, procuraram escutar os estudantes. Em vez de simplesmente impor um código de conduta, ambas pactuaram com os alunos as regras de convivência, que passaram a ser seguidas e sempre lembradas em casos de indisciplina. As diretoras, portanto, demonstraram autoridade sem ser autoritárias. Quando os estudantes perceberam que suas demandas eram ouvidas e, na medida do possível, atendidas, seu comportamento melhorou.

O clima escolar está também diretamente ligado à qualidade das conexões entre professores e alunos. Ao fazer uma revisão de 46 estudos acadêmicos internacionais publicados em revistas científicas,⁹ o pesquisador australiano Daniel Quin identificou que relações positivas entre estudantes e docentes estavam associadas a melhores notas e a menos suspensões, faltas e evasões. Outros estudos¹⁰ mostram que, quando essas conexões acontecem, o estresse reportado pelos professores é menor, e sua satisfação no trabalho, maior.

9. QUIN, Daniel. Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research*, v. 87, n. 2, p. 345-387, 2017.

10. HAGENAUER, Gerda; HASCHER, Tina; VOLET, Simone. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, discipline in the classroom and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, v. 30, n. 4, 2015.

Ciente disso, Noah Angeles, em Nova York, procurou recrutar, entre seus professores, aqueles que poderiam assumir atividades culturais e esportivas no contraturno. Os docentes da escola relatam que essa conexão fora da sala de aula acaba melhorando também o relacionamento nas aulas regulares. No colégio de Valquíria, no interior de Alagoas, o mesmo foi reportado por professores que assumiram atividades no contraturno.¹¹

Em Ontário, ao perceber que havia pouco diálogo entre professores e destes com os pais, uma das primeiras estratégias adotadas pela diretora Michelle Lawrence foi criar mais oportunidades para incentivar esse convívio, oferecendo aulas de ioga e meditação e valorizando a qualidade do tempo que os professores passavam juntos.

ESTABELECEM RELAÇÕES DE CONFIANÇA

O estabelecimento de relações de confiança na escola é uma dimensão tão importante que poderia ser considerada uma estratégia fundamental para alcançar qualquer um dos objetivos listados anteriormente. Sem ela, mesmo ações comprovadamente eficazes – como dar *feedback* ao trabalho dos professores – ficam comprometidas. Com ela, até iniciativas com alto potencial de conflito – caso de Irene no México, ao colocar câmeras em salas de aula – podem ser aceitas pela comunidade.

A habilidade de saber conquistar a confiança das pessoas é, por vezes, adquirida de maneira espontânea, como observei no caso de Valquíria em Alagoas e de Irene no México, mas é possível trabalhá-la nas formações, conforme descrito nos capítulos sobre Chile e Nova York.

É interessante notar mais uma vez como, em contextos tão diferentes, alguns diretores adotam estratégias muito parecidas em suas rotinas. Marcela Jara, no Chile, e Michelle Lawrence, em On-

11. Antonino Lopes dos Santos, professor de biologia, conta que seu relacionamento com os alunos melhorou quando ele passou a dar aulas de grafite (uma paixão pessoal sua) no contraturno.

tário, mesmo sabendo que precisavam fazer mudanças na alocação de turmas aos professores por motivos pedagógicos, tiveram a paciência de esperar o momento certo para tomar uma decisão que geraria insatisfação em parte da equipe. Elas fizeram isso apenas depois de sentir que já tinham a confiança da comunidade e do corpo docente.

Michelle e Marcela adotaram, ainda, outra estratégia comum: as conversas mais difíceis com os professores eram feitas em momentos à parte, fora da escola, de modo a deixar as pessoas menos desconfortáveis.

Conquistar a confiança de todos em sua escola foi também a primeira ação de Noah Angeles quando assumiu o cargo de diretor. Ele promoveu conversas individuais com os profissionais do colégio, querendo escutar quais eram os medos e as expectativas que cada um tinha com a mudança.

As ações que cada diretor executa no cotidiano de sua escola para estabelecer laços de confiança podem variar bastante. No entanto, todos os personagens retratados neste livro – bem como na literatura acadêmica sobre liderança escolar – tinham claro que essa dimensão é absolutamente necessária para que outras ações tenham sucesso.

TER FOCO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nos capítulos iniciais deste livro, foram citados vários estudos que identificaram um impacto significativo no desempenho dos alunos devido ao envolvimento do diretor com as ações pedagógicas em sua escola. Em uma pesquisa feita em escolas municipais do Rio de Janeiro, por exemplo, Thelma Polon e Alicia Bonamino, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), destacaram que os gestores que participavam mais de “discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores” lideravam escolas com melhores resultados aca-

dêmicos dos alunos.¹² Achados semelhantes foram revelados em pesquisas internacionais.¹³

As evidências desses estudos tiveram peso tão forte que, conforme abordado no segundo capítulo deste livro, levaram vários pesquisadores a se preocupar com uma interpretação estreita delas, como se as demais dimensões da gestão escolar pudessem ser secundárias. Também é preciso fazer a importante ressalva de que, em escolas eficazes e que sustentaram seus resultados, a atenção aos resultados acadêmicos dos alunos não é considerada menor ou separada da busca de outros objetivos mais amplos, como o bem-estar e a formação para a cidadania.¹⁴

Não resta dúvida, porém, sobre a importância de o diretor acompanhar de perto as ações pedagógicas em sua escola. Entretanto, nem sempre isso acontece. Na escola de Valquíria, em Alagoas, por exemplo, a coordenadora pedagógica Maria do Carmo Marques se mostrou surpresa ao perceber que a diretora acompanharia todas as reuniões pedagógicas com os professores.

A atenção do diretor às ações pedagógicas também não significa, necessariamente, que ele centralizará essas tarefas. Noah Angeles, em Nova York, está sempre presente nas reuniões de capacitação e colaboração entre professores, mas deixa o comando das atividades a cargo de uma vice-diretora. No Chile, tal como no Brasil, existe a função do coordenador pedagógico nas escolas. Em Singapura, vários professores lideram ações nesse sentido. O diretor, contudo, não fica alheio a esses processos. Pode parecer uma constatação óbvia, porém, conforme visto no estudo de Ja-

12. POLON, Thelma Lúcia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. *Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes*. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0521.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

13. ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

14. DAY, Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 221-258, 2016.

vier Murillo Torrecilla e Marcela Román Carrasco em 16 países da América Latina e Caribe, citado no capítulo “Os efeitos de uma boa liderança”, o padrão na região é ter a principal liderança da escola mais envolvida em tarefas burocráticas do que pedagógicas.¹⁵ Isso não necessariamente acontece por escolha ou incapacidade do diretor; muitas vezes, é o próprio sistema que induz a gestão a isso.

Em sistemas em que há avaliações de larga escala – caso brasileiro –, seu uso e interpretação é uma das tarefas esperadas dos gestores. Na pesquisa *Práticas comuns à gestão escolar eficaz*, coordenada pelos pesquisadores Fernando Abrucio, da Fundação Getulio Vargas de São Paulo (FGV-SP), e Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a “capacidade de dar importância e utilizar as metas e avaliações externas” aparece como uma das características de escolas com melhor desempenho.¹⁶

No entanto, em um estudo feito com 225 diretores em escolas municipais cariocas, as pesquisadoras da PUC-Rio Maria Luiza Canedo e Ana Luiza Honorato de Sales identificaram que apenas 14% disseram entender que a melhoria do desempenho escolar dos alunos era seu principal desafio.¹⁷ Uma hipótese das autoras para explicar esse resultado é

a resistência que ainda se manifesta em relação às avaliações de larga escala, somada às dificuldades de leitura e compreensão dos resultados das avaliações que, em nossa convivência com os diretores, têm apontado para a pouca (ou nenhuma) utilização dos re-

15. TORRECILLA, F. Javier Murillo; CARRASCO, Marcela Román. La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, Santiago de Chile, v. 361, p. 141-170, 2013.

16. ABRUCIO, Fernando; SOARES, Francisco. *Práticas comuns à gestão eficaz*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/36052550-Perfil-do-diretor-escolar-realizacao-ibope.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

17. CANEDO, Maria Luiza; SALES, Ana Luiza Honorato de. Desafios atuais da gestão escolar: percepções dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). *Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa*. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-80.

sultados para a identificação de ações que viabilizem a melhoria da qualidade de ensino.

O mesmo estudo constatou que os diretores se sentiam “carentes de apoio e recursos indispensáveis à realização de suas funções” e que, “envolvidos com as diferentes demandas a atender [...], se distanciam ou não percebem como um desafio da gestão o foco no desempenho escolar dos alunos”.

Ter foco no desempenho dos alunos implica também tomar decisões difíceis, como aconteceu com Marcela Jara, no Chile, e com Michelle Lawrence, em Ontário, quando, após analisarem resultados de aprendizagem de cada turma, diagnosticaram que era preciso intervir, realocando professores. Marcela assim resumiu por que tomou essa atitude, mesmo sabendo que ela desagradaria uma das docentes: “A escola não pode estar organizada em função das pessoas adultas. Ela existe para atender às necessidades das crianças. Se você não mover as pessoas para que façam o melhor, mudanças não acontecem”.

UMA ENGRENAGEM COMPLEXA

O exercício de listar aqui as variáveis antes descritas não teve a pretensão de limitar a importância da gestão a estas seis dimensões (construir objetivos comuns, desenvolver pessoas, estreitar laços com a comunidade, criar um bom clima escolar, estabelecer relações de confiança e ter foco no trabalho pedagógico) ou de substituir modelos muito mais sofisticados que aparecem em estudos acadêmicos. Foi apenas um exercício de identificar ações comuns dos diretores retratados nos capítulos anteriores que estavam alinhadas com a literatura acadêmica sobre o tema.

Um tópico que ficou fora da lista e que consta de algumas pesquisas, por exemplo, é a necessidade de administrar de modo eficiente os recursos financeiros disponíveis. Isso não significa que os diretores personagens deste livro não se preocupem com essa questão; no caso deles, trata-se claramente de uma ação de suporte para executar o que é mais importante. Em alguns sistemas, como o de Singapura, essa dimensão é de responsabilidade

de um vice-diretor designado apenas para isso. No Brasil, em que, como veremos no próximo capítulo, há um número excessivo de demandas burocráticas cobradas dos gestores, a incapacidade de gerenciar bem esses recursos pode inclusive comprometer todas as estratégias mais alinhadas às ações mais importantes de lideranças escolares.

Feita essa ressalva, cabe uma pergunta: das seis variáveis listadas aqui, qual deve ser priorizada pelos diretores de escola? Um olhar estreito para essa questão pode levar à conclusão – a depender da evidência analisada – de que o melhor é privilegiar uma ou outra. Depois de alguns estudos na década de 2000 terem colocado em foco a importância das ações pedagógicas – dimensão ainda hoje considerada extremamente importante –, aos poucos vai se consolidando a interpretação de que essas e outras ações devem ser entendidas em conjunto, como peças de um mesmo sistema.

David Liebowitz e Lorna Porter, ao realizarem uma meta-análise (formato de estudo científico mais robusto por compilar várias pesquisas) em 51 artigos publicados em revistas científicas, concluíram que a liderança pedagógica dos diretores era tão importante para explicar o desempenho e a satisfação dos professores quanto o clima escolar, uma boa administração dos recursos humanos e financeiros e um bom relacionamento com as secretarias de Educação e outros parceiros externos.¹⁸

Uma imagem muito comum em artigos de liderança para comunicar a conexão entre diversas dimensões é a de uma engrenagem. Mesmo que uma peça desse mecanismo seja maior do que outra em um contexto específico, se as demais não estiverem funcionando bem, os avanços ficam limitados ou inviabilizados, até porque, na maioria dos casos, uma ação específica pode ter impactos em múltiplas dimensões.

Mas a figura da engrenagem deve ser interpretada com um cuidado: ela pode transmitir a ideia de um sistema mecânico rígi-

18. LIEBOWITZ, David D.; PORTER, Lorna. The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: a systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 5, p. 785-827, 2019.

do, em que cada uma das dimensões possui sempre um tamanho predeterminado. Em sistemas complexos, como o da Educação, o peso de cada dimensão pode variar de uma escola para outra ou mesmo ao longo do tempo em uma mesma unidade de ensino. Além disso, podem surgir desafios que não estavam previstos, mas que, em certo contexto, serão mais relevantes do que qualquer outro em algum momento.

Justamente pela complexidade desse mecanismo, não faz sentido cobrar de um diretor que seja ele o único motor de cada uma dessas peças. Entretanto, em um sistema coerente e organizado, ele tem papel essencial na liderança desses processos, coordenando, como um maestro, as ações coletivas em busca de objetivos comuns.

E, claro, o bom funcionamento desse dispositivo não depende apenas da ação do gestor e dos demais atores da escola. É preciso também um sistema educacional que forneça os incentivos corretos e tenha coerência em suas ações de formação, seleção e apoio, e esse é um ponto em que o Brasil e demais países da América Latina ainda precisam avançar muito, como demonstra o próximo capítulo.

Lei e políticas públicas precisam se entender

“Em uma escola, se a coordenação sobe, o professor desce e o diretor fica no meio, o aluno não vai para lugar algum.” A frase, citada no capítulo anterior, é da diretora Valquíria Batista de Assis, de Alagoas. Com alguma adaptação, ela é perfeita para destacar também a necessidade de haver mais coerência nas políticas públicas de gestão escolar. Se a legislação do setor e as políticas públicas de formação, seleção e apoio não forem pensadas de maneira coerente, a tendência é que o sistema seja disfuncional.

Infelizmente, esse é um problema comum aos países da América Latina, conforme conclusão de um estudo dos pesquisadores chilenos José Weinstein e Macarena Hernández.¹ Eles realizaram uma extensa investigação – com base em questionários respondidos por autoridades e na análise de documentos locais – em sete países da região (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e República Dominicana). No caso do Brasil, devido à ausência de diretrizes nacionais, foi selecionado apenas o estado do Ceará. A principal conclusão foi que as políticas de formação de lideranças escolares estão ainda em estágio inicial – o título do artigo é “Dores do parto” –, com “vários problemas, contradições e falta de coerência interna e externa”.

Uma das razões identificadas para essa incoerência é a inexistência de documentos claros de orientação sobre padrões ou

1. WEINSTEIN, José; HERNÁNDEZ, Macarena. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016.

modelos de liderança escolar, como os citados nos capítulos sobre Chile, Nova York e Ontário, que norteiam ações de formação, seleção e apoio. Dos oito sistemas investigados, apenas três (Chile, Colômbia e Equador) dispunham desses marcos na época da pesquisa. Mesmo nos casos dos países que ao menos conseguiram estabelecer padrões sobre o que se espera dos diretores, os pesquisadores identificaram que é comum na região a legislação não ser modificada, gerando inconsistência entre o que esses documentos sinalizam como importante e o que está estabelecido em lei.

Esse descasamento entre o que é pensado com base em marcos sobre a boa liderança escolar e o que é efetivamente cobrado dos diretores na ponta – por lei ou pela burocracia estatal – dificulta que esses profissionais se tornem gestores capazes de liderar processos de melhoria da qualidade do ensino, deixando assim de atuar como meros administradores.

No livro *Gestão educacional: uma questão paradigmática*, a pesquisadora Heloísa Lück, analisando o contexto brasileiro, também destaca a necessidade de as políticas públicas terem mais coerência sobre o que se espera dos diretores e o que é efetivamente cobrado deles:

Na medida em que sistemas de ensino continuem organizando seu trabalho ordenado e orientado a partir de um enfoque meramente administrativo, será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende. Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera que ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão.²

2. LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão. p. 26.

MUITA LEI, POUCA CLAREZA

Inspirado pelo trabalho de José Weinstein e Macarena Hernández, enviei, no último trimestre de 2018, a todas as secretarias estaduais de Educação do Brasil um questionário sobre as políticas de formação, apoio e definição do que se espera dos diretores de escola no exercício do cargo. O perfil dos respondentes foi o de técnicos em áreas responsáveis pela formulação de políticas para a gestão escolar. Eles foram identificados, um a um, com a ajuda do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Das 27 unidades da federação, 26 responderam.³

A primeira questão investigada foi justamente a respeito dos documentos de definição sobre o que se espera do diretor no exercício de sua função.⁴ O objetivo era saber se existiam e identificar de que tipo seriam (leis, manuais, marcos, guias ou textos de orientação).

No levantamento, feito exclusivamente para este livro, quase todas as unidades da federação participantes (24 das 26)⁵ responderam ter esses documentos. No entanto, os links, anexos ou referências enviados foram, com raríssimas exceções, apenas leis, decretos, resoluções ou portarias. É natural que definições sobre carreira, seleção e atribuições dos diretores tenham de estar respaldadas em bases legais. O ponto que merece reflexão, porém, é que os documentos ficaram praticamente restritos a isso, mesmo com a pergunta tendo explicitado a possibilidade de envio de mais de um material de referência. Eles em nada se assemelham, por exemplo, a marcos como os apontados em capítulos anteriores – Chile, Ontário e Nova York –, que citam as referências acadêmicas e são escritos em linguagem acessível, deixando claro quais são as competências, as habilidades e os conhecimentos esperados das lideranças escolares.

3. Rondônia foi o único estado que não respondeu o questionário.

4. “Há algum documento público que defina o que se espera do diretor de escola no exercício de sua função? (legislação, textos de orientação, manuais, guias ou qualquer outro documento da secretaria que defina ou oriente as competências e/ou o que se espera do diretor). Em caso afirmativo, favor enviar *link*, anexo ou referências de onde encontrá-los.”

5. Ceará e Roraima foram as únicas exceções, mas, no caso do Ceará, foi enviada legislação sobre forma de escolha de diretores como uma das referências.

A linguagem jurídica (repleta de artigos, *caputs*, incisos e afins) também não ajuda no processo de hierarquizar ações. Em um dos documentos analisados,⁶ entre as atribuições dos gestores escolares há uma lista de 57 obrigações – desde questões genéricas que, segundo a literatura acadêmica, são importantes para a aprendizagem (“articular a relação entre a escola e a comunidade” ou “acompanhar e propor intervenções para correção das taxas de reprovação, abandono, infrequência e similares”) até atividades meramente burocráticas (“conferir, expedir e assinar documentos escolares” ou “fornecer as informações solicitadas no Censo Escolar”).

Alguns poucos estados forneceram documentos além desses textos legais. Espírito Santo e Santa Catarina, por exemplo, compartilharam na época manuais com orientações bem práticas aos gestores.⁷ Eles se destacavam dos demais por serem escritos em linguagem mais acessível, mas também continham pouca ou nenhuma referência acadêmica. Além disso, tratavam de um amplo leque de questões, que iam de orientações para organizar “solemnidades, festas e formaturas” (caso de Santa Catarina) e “lista de telefones úteis” (caso do Espírito Santo) a dimensões mais essenciais para a aprendizagem dos alunos, como o planejamento do currículo ou o uso pedagógico das avaliações.

O documento enviado com maior número de referências acadêmicas, mesmo que organizado em uma estrutura de texto legal (artigos, incisos etc.), foi o de São Paulo.⁸ Pode-se destacar positivamente também o fato de esse texto explicitar várias competências gerais esperadas de um gestor escolar. Ao todo, porém, são 118 capacidades e conhecimentos listados, o que pode prejudicar a hierarquização das ações mais importantes.

Pernambuco, além de legislações, enviou também materiais de referência utilizados no Programa de Formação de Gestores Es-

6. “Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão” (2016).

7. “Manual de gestão: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo” (2017) e “Orientações para o gestor escolar” – Santa Catarina (2016).

8. Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016.

colares de Pernambuco (Progepe). Os cadernos – 12 módulos no total – tratam de temas como gestão de pessoas e do patrimônio e avaliação educacional, entre outros. Foram elaborados pelo corpo técnico da secretaria, fogem da linguagem jurídica e procuram aliar conhecimento teórico e prático.

Filomena Siqueira e Silva, em tese de doutorado concluída em 2020 na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), também constatou, ao analisar documentos legais de 20 estados brasileiros, que “as atribuições designadas à figura do diretor são, majoritariamente, caracterizadas por uma lista de tarefas que não fomentam o desenvolvimento de um perfil de liderança eficaz”. As exceções identificadas pela pesquisadora foram justamente os estados de São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco e Espírito Santo. No trabalho, ela também encontrou uma associação positiva entre o desempenho de alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a existência de um diretor com características de liderança eficaz (identificada no estudo a partir das respostas de professores, alunos e diretores no questionário do Saeb).⁹

FORMAÇÃO INSUFICIENTE

A concepção de que um diretor, mais do que um mero administrador do espaço e de pessoas, deve ser visto como uma liderança que potencializa o trabalho dos profissionais e coloca o foco nos alunos é relativamente nova na literatura acadêmica. Ao analisar 22.361 artigos acadêmicos publicados em 22 revistas científicas entre 1960 e 2018, Philip Hallinger e Jasna Kovačević identificaram que, até 1980, as palavras “estudantes” e “liderança” tinham pouca centralidade nas pesquisas sobre o tema. Os conceitos mais co-

9. SIQUEIRA E SILVA, Filomena. Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Sobre o efeito na nota dos alunos, a conclusão da autora é que uma liderança eficaz “pode exercer influência equivalente a 12 pontos na nota do Saeb, o que equivale a aproximadamente meio ano de aprendizagem por ano letivo nos anos finais do Ensino Fundamental”.

muns até então eram o de “administração” e o de “gerenciamento” da escola.¹⁰

No Brasil, também houve esse movimento de crítica ao conceito de “administração”. Em vez da palavra “liderança”, usual no mundo anglo-saxão, o termo que mais ganhou visibilidade no País foi “gestão”. Como explica a pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) Cynthia Paes de Carvalho,

o termo “administração escolar” permaneceu vinculado à perspectiva mais tecnocrática anteriormente vigente, enquanto o termo “gestão” teria sido assumido pelos críticos àquela perspectiva, que valorizavam o conteúdo político da gestão da escola, atribuindo ao diretor um papel de mediação e liderança política potencialmente transformadora.¹¹

Essa transição na expectativa sobre o trabalho do diretor de escola e sobre seu impacto no desempenho dos alunos também levou, no mundo todo, a uma reflexão a respeito da qualidade da formação que esses profissionais recebiam. Vários estudos, porém, identificaram que havia pouca ou nenhuma relação entre a formação recebida e variáveis que, supunha-se, poderiam ser impactadas pelos diretores. No caso da América Latina, um estudo feito por José Weinstein, Ariel Azar e Joseph Flessa investigou o impacto de cursos para diretores de escola em sete países (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e República Dominicana).¹² A partir da base de dados do Terceiro estudo regional comparativo e

10. HALLINGER, Philip; KOVACEVIC, Jasna. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, v. 89, n. 3, p. 335-369, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654319830380>. Acesso em: 17 mar. 2020.

11. Apud OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. *Gestão, liderança e clima escolar*. Curitiba: Appris, 2018. p. 27.

12. WEINSTEIN, José; AZAR, Ariel; FLESSA, Joseph. An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 46, n. 2, p. 226-257, 2017.

explicativo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), os autores tentaram identificar se o fato de diretores terem feito algum curso de formação para gestão nos respectivos países apresentava impacto em variáveis como o trabalho coletivo dos professores, as expectativas em relação aos estudantes, o suporte ao trabalho pedagógico, a satisfação dos docentes e a avaliação dos professores sobre a qualidade de sua relação com o diretor. Em quase todas as dimensões analisadas, os efeitos foram marginais. A conclusão do estudo foi a de que era necessário repensar a política de formação de lideranças e a maneira como diretores eram selecionados e apoiados em suas funções pelos sistemas educacionais.

Segundo a pesquisa Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares, coordenada por Heloísa Lück para a Fundação Victor Civita em 2011, a falta de apoio aos gestores no cargo e o descasamento entre o conteúdo das formações e a realidade enfrentada no cotidiano da escola já eram identificados como um dos problemas apontados pelos diretores brasileiros.¹³

Uma reportagem de 2011 da revista Nova Escola – Gestão Escolar destacou:

O estudo mostra que os conteúdos trabalhados nos encontros oferecidos [pelas secretarias aos gestores] ou são muito teóricos e pouco úteis para ajudar a enfrentar as demandas do dia a dia, ou excessivamente técnicos, não contextualizando os problemas de gestão.¹⁴

13. A respeito da pesquisa, ver: FRAIDENRAICH, Verônica. Para garantir a (boa) escolha de um diretor. *Nova Escola – Gestão Escolar*, ed. 45, mar. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/512/para-garantir-a-boa-escolha-de-um-diretor>. Acesso em: 21 maio 2020.

14. CONTEÚDO não atende às demandas do dia a dia. *Nova Escola – Gestão Escolar*, ed. 45, mar. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7706/conteudo-nao-atende-as-demandas-do-dia-a-dia>. Acesso em: 21 maio 2020.

No contexto brasileiro, além da dúvida quanto à eficácia dos cursos, há também a constatação de que a formação de gestores é ainda limitada. Ao pesquisar pela primeira vez essa questão no Censo Escolar de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) identificou que apenas um em cada dez diretores havia feito curso de formação continuada com, no mínimo, 80 horas em gestão escolar.¹⁵

No questionário aplicado a 26 secretarias estaduais de Educação para este livro, foi possível identificar que a maioria das unidades da federação prefere formar diretamente seus futuros diretores e que nem sempre esses cursos são feitos em parceria com universidades. Quando questionadas sobre a oferta de cursos específicos para formação de diretores,¹⁶ apenas quatro secretarias responderam que não havia esses cursos em seu estado.¹⁷ O mais comum (em 21 das 22 que disseram existir curso) é a formação ser oferecida diretamente pela própria secretaria.¹⁸ Nove delas – a pergunta permitia mais de uma resposta – citaram cursos em universidades, e seis mencionaram parcerias com organizações não governamentais.

Oito secretarias responderam que mantinham parceria com cursos oferecidos em universidades.¹⁹ Algumas unidades da federação disseram não haver oferta de cursos em universidades, mas, com uma simples busca no Google, foi possível identificar instituições oferecendo um curso, pós ou MBA em gestão escolar. As respostas que mais costumam aparecer na busca, porém, são de cursos a distância, fenômeno que tem se intensificado bastante no Brasil na área de formação de professores e que deve ser objeto de atenção também de quem se preocupa com uma boa formação para cargos de liderança na escola, que combine teoria e

15. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2020.

16. “Em seu estado, há oferta de cursos específicos para formação de diretores de escola? (sim/não)”

17. Roraima, Pará, Amazonas e Bahia.

18. “Em caso afirmativo, quem oferece o curso? (mais de uma resposta possível).”

19. “No caso dos cursos em universidades/faculdades, eles costumam ser ministrados em parceria com a secretaria estadual de Educação?”

prática e que esteja alinhada com as demandas das secretarias de Educação.²⁰

No Brasil, o governo federal já fez um esforço para oferecer aos estados um curso de formação de gestores a distância. Os resultados, no entanto, ficaram muito aquém do desejado, como mostra um estudo de Natália Sottani, Sandra Mariano, Joysi Moraes e Bruno Dias, da Universidade Federal Fluminense,²¹ a respeito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNE-GEB), criado em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC). Uma de suas primeiras constatações foi que o curso teve alta evasão: das “36.443 vagas ofertadas [desde 2006], ao final de 2016, somente 19.257 haviam concluído o curso”.

A política previa a parceria com universidades, que seriam responsáveis pelo desenvolvimento do conteúdo. Ao entrevistarem técnicos do MEC, de universidades e de secretarias de Educação que se envolveram com o programa, porém, os autores identificaram que o formato do curso abria pouco espaço para dialogar com a diversidade de contextos locais nos diferentes estados e municípios.

O estudo termina com a conclusão de que não houve integração e alinhamento entre os atores do programa (MEC, universidades e secretarias de Educação).

Essa falta de diálogo, pelo menos aparentemente, resultou em diversas falhas ao longo da implementação da política, bem como em ajustes que não foram suficientes para dar continuidade a esta política pública. Principalmente, se constatou que o próprio Ministério de Educação não avaliou a política pública implementada. [...]. O PNEGEB foi, simplesmente, abandonado.

20. MAIORIA da formação de professores já é em educação a distância. *O Globo*, 30 out. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ead-parte-2-maioria-da-formacao-de-professores-ja-em-educacao-distancia-24050007>. Acesso em: 31 mar. 2020.

21. SOTTANI, Natália B. B. et al. Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 153, 2018.

BONS EXEMPLOS EM FORMAÇÃO

Estudos que apontam problemas na formação de professores são mais comuns do que aqueles que identificam casos bem-sucedidos. Nos Estados Unidos, Linda Darling Hammond, uma das mais conceituadas pesquisadoras em Educação naquele país, e colegas investigaram em 2007 exatamente as características de oito cursos²² escolhidos pela avaliação positiva feita por professores que trabalhavam com lideranças egressas deles, pelas redes de Educação e pelos próprios graduados nessas formações.

Os elementos comuns a esses cursos mais destacados foram: o fato de ter um currículo alinhado às diretrizes e marcos das redes de Educação; foco na liderança pedagógica e em ações para melhoria das escolas; integração forte entre teoria e prática; professores que tinham experiência na gestão de escolas; estruturas de apoio de diretores experientes aos candidatos durante o curso e logo após formados; programas de residência pedagógica bem desenhados; e, por fim, estratégias de recrutamento de alunos com potencial para liderança.

Outro estudo internacional sobre programas bem-sucedidos de formação de diretores foi divulgado em 2017 pelo Centro Nacional de Educação e Economia (NCEE, na sigla em inglês),²³ centro de estudos em educação comparada sediado em Washington, já citado no capítulo “Comunidade de profissionais em Singapura”. No documento, foram analisadas as estratégias de formação de lideranças para escolas de quatro sistemas educacionais de alto desempenho no mundo: Singapura, Ontário (Canadá), Hong Kong (China) e Xangai (China). Uma das conclusões dos autores foi que é desaconselhável simplesmente tentar copiar a formação de um

22. DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, 2007. Os oito cursos foram os do Bank Street College, da Delta State University, da University of Connecticut e da University of San Diego e os programas de formação em serviço dos distritos escolares de Hartford, Jefferson County, Nova York e San Diego.

23. JENSEN, Ben; DOWNING, Phoebe; CLARK, Anna. *Preparing to lead: lessons in principal development from high-performing education systems*. Washington: National Center on Education and the Economy, 2017.

país, por mais bem-sucedido que ele seja, justamente porque a principal característica de todos os programas analisados era a de terem sido desenhados para atender à visão e às necessidades das escolas locais.

Apesar das diferenças, outras quatro características comuns foram observadas: o foco é em problemas reais que estão sob a alçada dos diretores; a formação de lideranças leva em conta a visão de que as escolas devem ser consideradas comunidades de aprendizagem profissional; a consciência de que escolas são ambientes complexos, que necessitam de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas dos gestores; e, por fim, a oferta de treinamento e apoio é contínua ao longo da carreira.

Aperfeiçoar a formação de diretores, portanto, é um dos maiores desafios para os formuladores de políticas públicas. No entanto, como vimos no caso de Nova York, é um equívoco achar que isso será suficiente. Se essa formação não estiver alinhada ao sistema e não houver apoio constante em serviço, principalmente no caso de diretores novatos, o resultado será sempre aquém do desejado.

APOIO

Se o apoio ao diretor no cargo é tão importante como destacam vários estudos,²⁴ quais ações têm sido pensadas no Brasil nesse sentido, especialmente no caso de diretores novatos? Essa foi outra questão investigada para este livro com os técnicos de 26 secretarias estaduais de Educação do Brasil.²⁵ Apenas três secretarias responderam não haver nenhum tipo de apoio formal.²⁶ Das demais 23, 17 citaram que ele vem de superintendentes, supervisores ou

24. Por exemplo: DRAGO-SEVERSON, Eleanor. *Helping educators grow: strategies and practices for leadership development*. Cambridge: Harvard Education Press, 2012.

25. “Diretores novatos recebem algum tipo de apoio nos primeiros anos no cargo? Se sim, que tipo de apoio? (mais de uma resposta possível): () Designação de um diretor mentor para ajudá-lo no cargo / () Apoio de algum superintendente ou cargo superior na hierarquia da secretaria de Educação / () Designação de uma rede de diretores de outras escolas para dar suporte ao seu trabalho / () Algum outro tipo (descrever qual).”

26. Sergipe, Pará e Roraima.

técnicos lotados em estruturas da secretaria com a função de fiscalizar e apoiar os diretores de escola.

Apenas dois estados disseram que uma rede de diretores de outras escolas dá suporte aos novatos.²⁷ Isso não significa que essas estruturas, formais ou informais, não existam. No questionário da Prova Brasil de 2017²⁸, por exemplo, 94% dos diretores afirmaram trocar informações com colegas, sem dizer, no entanto, a frequência e a qualidade dessa troca. Contudo, a não citação na pesquisa é um indicativo de que, ao menos na visão dos técnicos lotados nos órgãos de gestão escolar nas secretarias, esse tipo de apoio – muito comum em sistemas educacionais de alto desempenho, como visto especialmente nos casos de Ontário, Nova York e Singapura –, se existe, não é relevante o suficiente para ser lembrado.

No campo em que era possível indicar outras formas de suporte a novatos, seis secretarias destacaram espontaneamente – já que essa opção não estava entre as apresentadas – a existência de cursos de formação. Eles são fundamentais, sem dúvida, como já discutimos, para preparar melhor os diretores para o cargo, mas não podem ser considerados, isoladamente, estratégias de apoio a novatos que já assumiram a função de diretor.

Chama a atenção o fato de nenhuma secretaria ter assinalado (mesmo essa tendo sido uma das opções disponíveis no questionário) a existência de um programa formal de mentoria a diretores novatos. Essa é uma das ações recomendadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no relatório de divulgação da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (Talis, na sigla em inglês).²⁹ Ao citar estudos sobre os melhores desenhos desse tipo de programa, a OCDE destaca que mentores com bom conhecimento das necessidades de seus orientandos podem ajudar muito os novatos e também aprender com eles quando o processo incentiva a prática reflexiva entre am-

27. Amapá e Mato Grosso.

28. Exame do MEC aplicado a cada dois anos em todas as escolas públicas do país.

29. OECD. *Talis 2018 results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing, 2019.

bos, em vez de se resumir a uma antiquada ideia de transmissão de experiência.

Como vimos nos capítulos sobre Chile, Ontário, Nova York e Singapura, essa é uma modalidade que tem ganhado espaço em diferentes sistemas educacionais do mundo, por oferecer um apoio adicional, entre pares, desvinculado da relação de avaliação ou poder que normalmente um superior hierárquico na estrutura da secretaria tem sobre um diretor de escola.

Em Nova York, uma pesquisa feita com 63 gestores demonstrou que aqueles que receberam apoio de um mentor reportaram melhores habilidades para supervisionar e se comunicar com a equipe, distribuir liderança e ter mais resiliência, permanecendo mais tempo no cargo.³⁰ No Chile, um estudo do pesquisador Felipe Aravena Castillo mostrou que os mentores também se beneficiavam dessa relação, desenvolvendo melhores habilidades de escuta, pensamento crítico, apoio e orientação.³¹

Voltando ao caso brasileiro, visto que a forma de apoio mais citada é da própria burocracia estatal – por meio de superintendentes, supervisores ou técnicos lotados em regionais ou outros órgãos da secretaria –, é importante refletir também sobre como esses profissionais têm exercido a função. No estudo *Práticas comuns à gestão escolar eficaz*, citado no capítulo anterior,³² uma das conclusões da análise das ações em escolas com melhor desempenho foi justamente a qualidade da interação com as secretarias, o que levou os pesquisadores a recomendar que a relação entre os supervisores (a nomenclatura desse profissional varia de acordo com o estado) e os diretores não seja restrita a uma simples fiscalização burocrática.

30. NYC LEADERSHIP ACADEMY. *Still in the game: how coaching keeps leaders in schools and making progress*. Estudo apresentado no encontro da Associação Americana de Pesquisas Educacionais de 2019.

31. ARAVENA CASTILLO, Felipe. *Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn?* *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2018.

32. ABRUCIO, Fernando; SOARES, Francisco. *Práticas comuns à gestão eficaz*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/36052550-Perfil-do-diretor-escolar-realizacao-ibo.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

Quando superintendentes, supervisores ou técnicos lotados em órgãos da secretaria assumem sobretudo a função de apoiar a gestão da escola, identificando com os diretores as áreas que necessitam de melhoria e agindo em parceria para sanar os problemas, os resultados tendem a ser melhores. Esse é um relato comum feito pelos formuladores de políticas públicas dos quatro estados brasileiros que, em 2017, apresentaram melhores indicadores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Médio: Pernambuco, Goiás, Ceará e Espírito Santo.³³ Todos esses estados têm políticas estruturadas para a melhoria da gestão que induzem a esse suporte, três deles no âmbito do programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco.

Por fim, uma característica fundamental de alguns dos melhores sistemas educacionais do mundo no desenvolvimento de suas lideranças escolares é a filosofia de que o apoio para desenvolver esses profissionais não é restrito a um momento da carreira, como uma formação ou estágio inicial, por exemplo. As competências e habilidades para desenvolver um bom gestor começam a ser trabalhadas antes mesmo de professores assumirem cargos diretivos, com incentivo a que assumam ações de liderança ainda como docentes.

Essa oportunidade permite também que o sistema identifique candidatos em potencial ao cargo de diretor, tornando a seleção para os cursos de formação menos aleatória. Uma vez formados, esses profissionais seguem recebendo apoio – de tutores, colegas ou supervisores. Seu desempenho é avaliado, mas, em especial nos casos de Singapura e Ontário, percebe-se que o objetivo principal não é punir, mas, sim, identificar pontos a melhorar, pensando na carreira de longo prazo do profissional da Educação.

33. SUPERVISORES são fundamentais no apoio à escola. *Aprendizagem em Foco*, n. 55, set. 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/55>. Acesso em: 31 mar. 2020.

O dilema da seleção de diretores

Veveu Arruda, ex-prefeito de Sobral (CE), conta uma história curiosa, de quando seu grupo político, liderado por Cid Gomes, assumiu em 1997 o poder na cidade que depois se tornaria referência de bom desempenho em avaliações educacionais. Ao analisar o perfil dos diretores, a Secretaria Municipal de Educação percebeu que um deles nunca assinava os documentos da escola. “A nomeação era feita por políticos e nem era preciso ser professor para assumir o cargo. Vários diretores eram completamente despreparados para a função, mas um deles chegava a ser analfabeto”, relata Vevu.¹

Já escutei de uma secretária estadual de Educação, que pediu que não tivesse seu nome divulgado, outro relato bizarro: ao assumir o posto, um grupo de políticos a procurou com um documento, com firmas reconhecidas em cartório, em que se fazia uma partilha entre partidos que apoiavam o governador sobre quem indicaria diretores de escolas em cada região.

Essas histórias obviamente não permitem concluir que todo diretor indicado pelo governante local para assumir uma escola seja despreparado ou selecionado apenas por critérios político-partidários, mas esse tipo de influência nefasta é ainda muito comum no País, conforme vários secretários municipais e estaduais já relataram publicamente.

Em um estudo divulgado em 2017, as pesquisadoras Mitra Akhtari, Diana Moreira e Laura Trucco (na época doutorandas na Universidade de Harvard) analisaram a trajetória do desempenho de estudantes na Prova Brasil (exame oficial do Ministério da Educação) em municípios onde o mesmo grupo político foi ree-

1. Entrevista realizada em dezembro de 2019.

leito, em comparação com cidades onde houve ruptura política.² O trabalho identificou que a troca de comando na prefeitura teve impacto negativo no desempenho dos alunos entre 2008 e 2012, especialmente em cidades mais pobres. Naquelas onde houve continuidade na administração municipal, a taxa de substituição de gestores escolares foi de 43% em dois anos; onde houve troca, o percentual de diretores substituídos aumentou para 71%.

A pesquisa observou, ainda, que a interferência política resultou em profissionais menos qualificados e em maior interrupção de programas e treinamentos em escolas. O trabalho não permite concluir que toda troca de comando seja prejudicial ou mesmo que a indicação seja necessariamente ruim. Prova, porém, que, da maneira como tem sido feita no Brasil, os efeitos no desempenho dos estudantes são negativos.

Um estudo de 2014 das pesquisadoras Jéssica Miranda e Elaine Pazello chega a conclusões muito parecidas, sinalizando que a indicação política de diretores tem efeito negativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).³ Essa, porém, é a forma mais comum (70%) de escolha desses profissionais em redes municipais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁴ O fenômeno é mais concentrado em cidades pequenas – naquelas com mais de 500 mil habitantes, a proporção cai para apenas 13%. Nas redes estaduais, os formatos mais comuns de escolha são eleições ou processos seletivos: apenas duas unidades da federação (Roraima e Maranhão) informaram ao IBGE que selecionavam esses profissionais por indicação exclusiva do governo.⁵

Justamente por estar mais sujeita a influências negativas da política partidária, há relativa concordância entre especialistas

2. AKHTARI, Mitra; MOREIRA, Diana; TRUCCO, Laura. Political turnover, bureaucratic turnover, and the quality of public services. *SSRN Electronic Journal*, 2014.

3. MIRANDA, Jéssica G.; PAZELLO, Elaine T. *Rotatividade de diretores e desempenho da escola*. Natal: Sociedade Brasileira de Econometria, 2014.

4. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos municípios brasileiros: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

5. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos estados brasileiros: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

de que a indicação política não é a melhor maneira de selecionar diretores de escola. Não existe consenso, porém, sobre qual a melhor das outras duas modalidades mais comuns: a eleição pela comunidade ou o processo seletivo. A eleição é defendida como uma forma democrática de garantir que o gestor tenha o respaldo da comunidade, mas é criticada pelo risco de trazer para o cotidiano da escola o pior das práticas da política eleitoral e de não necessariamente garantir que a pessoa escolhida tenha competência para assumir o cargo. Processos seletivos, como concursos públicos ou outros formatos, são vistos por seus defensores como mais meritocráticos e melhores tecnicamente para selecionar os mais capacitados, porém são criticados pelo risco de trazer para o comando profissionais com pouca identificação com as comunidades.

Na única meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que trata da gestão escolar (a de número 19), os legisladores optaram por um texto híbrido, que fala em “efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”.

Avaliar as consequências do formato escolhido para selecionar diretores é, sem dúvida, uma dimensão fundamental no debate público. É preciso, no entanto, sem prejuízo dessa agenda, avançar mais no entendimento das ações praticadas pelos gestores uma vez no cargo. Eleição direta não é garantia de gestão democrática, assim como concurso público não assegura eficiência. Até mesmo a forma, com razão, mais criticada de seleção no Brasil – a indicação direta pela administração pública – não necessariamente traz consequências negativas, desde que o critério de escolha seja transparente e busque o melhor para os alunos, afastando a influência de agentes políticos alheios ao processo educacional.

É preciso, portanto, olhar mais para o que fazem diretores de escola. Em um levantamento sobre a produção acadêmica no Brasil na área de gestão escolar entre 2000 e 2013, as pesquisadoras Sandra Mariano, Fabiane Costa e Silva e Joysi Moraes, da Universidade Federal Fluminense, identificaram uma carência de estudos específicos sobre práticas dos gestores. A maioria dos trabalhos analisados – de cunho qualitativo – focava mais a análise do impacto que políticas governamentais (ou sua ausência) tinham no

cotidiano da gestão. As autoras em nenhum momento afirmam que esse olhar mais amplo é desimportante, mas argumentam que há carência “de artigos sobre liderança na gestão escolar no Brasil considerando o diretor como um personagem que é capaz de orientar os processos para que os resultados sejam atingidos”.⁶

Outro equívoco que deve ser evitado na análise sobre as melhores formas de seleção de diretores é o de olhar apenas para o momento da escolha. Os melhores sistemas educacionais do mundo estimulam o desenvolvimento de habilidades de liderança em professores desde cedo na carreira para identificar, com menor probabilidade de erro, candidatos em potencial. Dessa forma, diminui a chance de um professor que não tenha aptidão para um cargo de liderança ser selecionado.

Outra característica marcante desses sistemas é a organização de processos seletivos com a preocupação de alinhar o perfil de candidatos às necessidades da escola. No Chile, em Nova York e em Ontário, por exemplo, candidatos que passaram por todos os pré-requisitos de cada sistema são entrevistados por uma banca que avalia não apenas sua competência, mas sua adequação a cada unidade. Essa é uma recomendação especialmente importante para um país como o Brasil, com enorme diversidade social. A depender das características da escola, da comunidade e de sua situação, diferentes perfis de liderança podem ser mais apropriados a ela. No entanto, em muitos sistemas,⁷ a escolha do diretor segue a lógica de um concurso público, em que os primeiros colocados decidem, a partir de uma lista de postos vagos, onde querem atuar, sem que o sistema se preocupe se aquela é a escola que mais precisa deles ou se seu perfil é adequado aos desafios que enfrentará.

6. O estudo foi feito a partir das bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do portal Scielo e publicado como capítulo de: ÁRLESTING, Helene; DAY, Christopher; JOHANSSON, Olof (ed.). *A decade of research on school principals: cases from 24 countries*. Cham: Springer, 2016.

7. É o caso, por exemplo, da rede municipal da maior cidade brasileira, São Paulo.

Conclusão

Nem sempre acontece, mas, no caso da gestão escolar, a literatura acadêmica comprova algo intuitivo: especialmente em contextos mais vulneráveis, o papel de uma liderança na transformação da escola é essencial. Isso não significa, como foi diversas vezes repetido ao longo deste livro, que basta colocar bons diretores em todas as escolas – o que nem sequer seria tão simples – para dar o salto de qualidade desejado no Brasil e nos demais países da América Latina.

As deficiências de nosso sistema educacional são agravadas pelo fato de não termos clareza do que se espera que os diretores façam. Sem essa nitidez, expressa em muitos países por documentos com marcos de liderança escolar, é muito mais difícil garantir a coerência das ações voltadas para a gestão em todas as fases.

Há muito a avançar também na garantia de condições adequadas de trabalho para os gestores, desde aspectos como a infraestrutura da escola até questões sobre o quanto de autonomia eles deveriam ter, algo que está longe de ser consensual nos debates públicos sobre Educação no Brasil. Em seu trabalho a respeito das políticas de gestão escolar na América Latina, uma das contradições identificadas pelos pesquisadores chilenos José Weinstein e Macarena Hernández foi a baixa autonomia que os diretores têm na avaliação, na contratação e no afastamento de professores em suas unidades.¹

Uma mudança como essa, porém, não é simples na região. No caso brasileiro, por exemplo, uma pesquisa realizada com professores em 2018 mostrou que 62% deles afirmam que o diretor deveria ter mais liberdade para gerenciar o orçamento disponível,

1. WEINSTEIN, José; HERNÁNDEZ, Macarena. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, v. 19, n. 3, p. 241-263, 2016.

mas apenas 34% concordam com sua autonomia para escolher os professores.² De um lado, a falta de autonomia na gestão de sua equipe limita a possibilidade de o diretor assumir mais protagonismo no desenvolvimento de pessoal. De outro, sem critérios de avaliação considerados justos, sem confiança entre os pares e sem gestores preparados para assumir essa função, o efeito prático pode ser o oposto do desejado.

Além das questões de autonomia e de formação, apoio e seleção, é preciso também considerar a atratividade da carreira. Em muitos países, mesmo nos mais desenvolvidos, o cargo de diretor tornou-se muito mais complexo e demandante, sem que os salários e as condições de trabalho compensassem o desafio, gerando altas taxas de rotatividade, prejudiciais aos alunos.

De nada adianta melhorar as condições de trabalho e a remuneração dos diretores se outros elementos do sistema não avançarem. Apenas para citar um exemplo: se não forem dadas oportunidades para que bons professores – que não necessariamente têm vocação para a gestão – continuem em sala de aula com salários atrativos, um cenário provável, como já identificado em estudos na América Latina,³ é o de docentes galgarem a direção apenas em busca de maiores salários. Ao fim, isso pode resultar em uma dupla perda para a escola, que deixará de contar com um bom profissional em sala de aula e passará a ter um gestor não necessariamente apto para o cargo.

MENOS HERÓIS, MELHORES SISTEMAS

Ao olhar para outros sistemas educacionais do mundo, há razões para otimismo e preocupação no caso brasileiro. O otimismo se deve ao fato de termos muito a aprender com nossos diretores. Mesmo em contextos adversos e com apoio insuficiente dos sistemas educacionais, sobram exemplos de gestores com boas

2. PROFISSÃO docente. Ibope; Todos pela Educação; Fundação Itaú Social, 2018.

3. VAILLANT, Denise. Improving and supporting principals' leadership in Latin America. In: MACBEATH, John; TOWNSEND, Tony (ed.). *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer, 2011. p. 571-585.

práticas a serem compartilhadas e que – na medida do possível – conseguiram avanços significativos em suas escolas. O aspecto preocupante é que, quando analisamos nossos sistemas educacionais, percebemos que ainda estamos muito longe de oferecer as melhores condições de formação, seleção e apoio. Isso faz com que os bons exemplos dependam muito mais da intuição e do talento pessoal dos gestores.

Comecei este livro lembrando filmes e séries que traziam professores como protagonistas, em geral colocando o diretor como um burocrata insensível. Na vida real, não faltam histórias inspiradoras de lideranças que enfrentaram situações adversas e foram capazes de mobilizar toda a comunidade escolar no rumo de mudanças positivas, em benefício dos alunos. No entanto, mesmo quando baseadas em fatos reais, narrativas de super-heróis que superam todos os desafios servem mais à ficção. Uma nação que realmente leve a sério a meta de garantir uma Educação de qualidade para todos não pode depender apenas do acaso ou de pessoas extraordinárias. Para avançar como país, precisamos mesmo é de políticas públicas efetivas, coerentes e consistentes no longo prazo.

Agradecimentos

Nos dois anos e meio de dedicação – ora parcial, ora exclusiva – a este livro, várias pessoas e instituições foram fundamentais no apoio, na paciência e na viabilização do projeto. As mais importantes foram a Universidade de Columbia e a Spencer Foundation, por meio do programa de bolsas Spencer Education Journalism Fellowship, coordenado pela professora LynNell Hancock. Graças à bolsa, entre setembro de 2017 e junho de 2018 pude me dedicar exclusivamente, em Nova York, ao projeto, alternando viagens, aulas, conversas com professores e leitura de livros.

Na universidade, duas pessoas foram fundamentais como meus orientadores: Barbara Kantrowitz, professora da Escola de Jornalismo, e Luis A. Huerta, do Teachers College. Kantrowitz me apoiou em todas as dificuldades e me instigou a fazer perguntas essenciais que não estavam em meu radar. Huerta me guiou pela leitura acadêmica e ampliou o foco de minha apuração, de modo a entender não apenas o que fazem bons diretores, mas como sistemas educacionais limitam ou potencializam sua capacidade. Ainda no Teachers College, contei também com a inestimável ajuda de Caroline Riehl, renomada pesquisadora no tema da liderança escolar. Com eles – e com todos os demais que me ajudaram – compartilho apenas os acertos, sem responsabilizá-los por meus erros.

O desejo de escrever um livro sobre diretores de escola começou antes mesmo de minha candidatura para a bolsa em Columbia. Dois projetos viabilizados pelo imprescindível apoio de profissionais aos quais sou imensamente grato ajudaram a aguçar meu foco nesses personagens.

Um deles foi a série *Era uma vez outra escola*, produzida em 2016 com a equipe da Cinepoesias para o Canal Futura, contando a história de cinco diretores que haviam transformado positivamente suas escolas. José Brito Cunha, na época diretor de jornalismo do canal, foi o principal entusiasta, apoiador e editor dessa empreitada. A constatação de que, mesmo em contextos tão dife-

rentes, havia muitos elementos em comum na história daqueles cinco personagens despertou em mim a vontade de entender melhor o que diziam os estudos sobre as melhores práticas de diretores no Brasil e no mundo.

Paralelamente à série do Futura, eu estava desenvolvendo, para o Instituto Unibanco, outro projeto que buscava valorizar diretores de escolas: o Banco de Soluções para gestores escolares.¹ Em intervalos nas formações que o instituto faz com diretores em estados parceiros de seu programa Jovem de Futuro, começamos – de novo em parceria com a Cinepoemas – a gravar depoimentos de gestores a respeito de soluções que haviam encontrado para problemas que estavam sob sua responsabilidade.

A escuta ativa, e de tantos sotaques diferentes pelo País, reafirmou minha convicção sobre o quanto o sistema educacional brasileiro precisa aprender mais com seus profissionais. Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco, foi o principal entusiasta e viabilizador do Banco de Soluções, que contou com o apoio de toda a equipe de formação do instituto, com quem muito aprendi. Henriques é também idealizador de outro projeto do qual muito me orgulho de ter participado: o livro *Quatro décadas de gestão educacional: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros*, editado pela Editora Moderna e Fundação Santillana.²

VIAGENS

Em cada um dos países visitados para escrever este livro, minha primeira missão foi descobrir um diretor que aceitasse compartilhar sua história. No caso brasileiro, a tarefa era mais simples, pois já conhecia Valquíria Batista de Assis da série para o Canal Futura. Nos outros locais, contei com a fundamental ajuda de pesquisadores ou de funcionários de secretarias e ministérios.

1. Os depoimentos, listados pelos problemas apontados pelos entrevistados, estão disponíveis em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes>. Acesso em: 22 maio 2020.

2. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/2018/02/25/quatro-decadas-de-gestao-educacional-no-brasil>. Acesso em: 22 maio 2020.

No México, quem me conectou com Irene Villafuerte Elizondo foi Celina Torres-Arcadia, pesquisadora do Instituto Tecnológico de Monterrey. No Chile, Felipe Andrés Aravena Castillo (Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso) e José Weinstein (Universidade Diego Portales) foram peças-chave em todos os contatos com a diretora Marcela Jara Villavicencio e com os demais pesquisadores locais.

No Canadá, Richard Franz, vice-ministro adjunto da Educação em Ontário em 2017, foi o primeiro a abrir portas e me apresentou a Eva Silva e Jacqueline Herman, servidoras do ministério que me conectaram com todos os outros personagens locais. Em Nova York, Marina Cofield, diretora-executiva do Departamento de Liderança da Secretaria de Educação, foi quem me recebeu no início de minha estada na cidade, escutou com atenção meu projeto e demonstrou genuíno interesse em ajudar um jornalista latino-americano a contar a história dos erros e acertos da prefeitura nova-iorquina em sua política. Por fim, em Singapura, Tiffany Teng, do Departamento de Comunicação do Ministério da Educação, foi meu principal contato.

Em minha volta ao Brasil, contei também com a ajuda do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para contatar técnicos de secretarias de todas as 27 unidades da federação, para que respondessem a um questionário sobre gestão escolar que embasou investigações feitas exclusivamente para este livro. Consegui resposta de 26 e agradeço a cada um deles. Luis Serrão, do British Council, e Ana Inoue, do Itaú BBA, deram valiosas contribuições para aperfeiçoar o questionário.

Antes do envio do texto para a Editora Moderna, amigos gentilmente leram o original ou alguns capítulos e fizeram sugestões. Ana Cristina Oliveira, Claudia Costin, Felipe Aravena Castillo e Fernando Abrucio foram alguns dos que contribuíram com críticas valiosas. Com eles e com todos os demais que me ajudaram, novamente, compartilho apenas eventuais acertos.

A decisão de procurar a Editora Moderna para publicar este livro foi das mais fáceis. Já na primeira conversa, o projeto foi recebido com entusiasmo por Luciano Monteiro, diretor de Relações Institucionais. Meus outros dois livros (*Quatro décadas de gestão*

*educacional: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros, já mencionado, e Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024*³) também foram publicados pela Moderna e disponibilizados gratuitamente em formato digital.

Por fim, ao longo do processo de produção, foram feitas dezenas de entrevistas com gestores em órgãos públicos e pesquisadores acadêmicos. O agradecimento mais importante de todos, porém, vai para os maiores especialistas que encontrei nesta jornada: Elis Tan Lee Ching, Irene Villafuerte Elizondo, Marcela Jara Villavicencio, Michelle Lawrence, Noah Angeles e Valquíria Batista de Assis, os seis diretores que aceitaram compartilhar suas histórias comigo.

3. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/2015/12/05/pne-21-especialistas>. Acesso em: 22 maio 2020.

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif.

Antônio Gois traz uma importante contribuição para pensar os modelos e práticas de nosso País. A partir de boas perguntas, ele visita escolas no Brasil, México, Chile, Canadá, Singapura e Estados Unidos, entrevista pessoas, analisa políticas e fornece aos leitores e leitoras uma ampla bibliografia atualizada. A abordagem nos coloca em contato com a vanguarda do conhecimento sobre o funcionamento escolar, processos de seleção, programas de formação, políticas de avaliação e apoio institucional a diretoras e diretores. A riqueza e a diversidade de fontes que Gois utiliza abrem inúmeras possibilidades de aprofundamento das questões que estruturam o debate. Este livro interessa a quem quer compreender como se organizam processos complexos de gestão de pessoas e as distintas formas de mobilizar recursos para alcançar objetivos comuns.

ANDRÉ LÁZARO

Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana

ISBN 978-65-5779-088-5



9 786557 790885