



Natália Pereira Lima Viana

**Gestão e liderança escolar na pandemia:
um estudo de caso em duas escolas públicas
municipais do Maranhão**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cynthia Paes de Carvalho
Co-orientadora: Prof.^a Dra. Karina Carrasqueira

Departamento de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2022



Natália Pereira Lima Viana

**Gestão e liderança escolar na pandemia:
um estudo de caso em duas escolas públicas
municipais do Maranhão**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Karina Lopes Carrasqueira

Co-orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Ana Cristina Prado de Oliveira
UNIRIO

Prof^a. Luisa Gomes de Almeida Vilardi
CAED-UFJF

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Luiza Canedo Queiroz da Silva
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2022.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Natália Pereira Lima Viana

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2006 e em Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2013. Possui Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul/SP (2021). Concluiu o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2017. Atua profissionalmente na Educação Básica como professora, coordenadora pedagógica e articuladora da Formação Continuada para gestores escolares em serviço. É membro do Grupo de Pesquisa GESQ (Gestão e qualidade da Educação) do Departamento de Educação da PUC-Rio. Participa e desenvolve pesquisas na área da Sociologia da Educação, com foco em gestão da escola, liderança escolar, desigualdades e políticas educacionais

Ficha Catalográfica

Viana, Natália Pereira Lima

Gestão e liderança escolar na pandemia : um estudo de caso em duas escolas públicas municipais do Maranhão / Natália Pereira Lima Viana ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; co-orientadora: Karina Carrasqueira. – 2022.

216 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Gestão escolar. 3. Liderança escolar. 4. Autonomia. 5. Pandemia Covid-19. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Carrasqueira, Karina. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico esta tese ao meu esposo, minha mãe, meu irmão, minha irmã e ao meu pai
(*in memoriam*).

Bem como, aos diretores e professores que conseguiram se reinventar em meio
aos medos, dúvidas e incertezas provocadas pela pandemia.

Agradecimentos

Esta tese é resultado de um longo processo de construção coletiva. Escrita, pensada, discutida, articulada, motivada e inspirada por várias mentes e mãos de professores, colegas do grupo de pesquisa e amigos com quem tenho o privilégio de conviver. Por essa razão, manifesto aqui minha gratidão a todos que, de alguma forma, caminharam comigo.

A Deus, que é a minha vida, pois nele vivo, me movo e existo e sem Ele nada seria possível.

À minha Mãe, Maria, pelo amor sem limites. Minha irmã, Diana, pela paz e tranquilidade nas palavras. Meu irmão, Thiago, pelo zelo e orientação durante minha trajetória acadêmica. Meu profundo agradecimento que não cabe em palavras.

À minha orientadora, Prof.^a Cynthia Paes de Carvalho, por tantos aprendizados, pelas críticas, paciência, zelo, carinho, estímulo e confiança na condução desse trabalho; e à minha co-orientadora, Karina Carrasqueira, pela generosidade e por sempre ser tão assertiva nas reflexões.

Aos membros da banca pela disponibilidade, disposição e contribuições. Meus agradecimentos especiais às professoras Ana Cristina e Alicia Bonamino, que além de auxiliarem com suas contribuições, são pessoas inspiradoras e cativantes.

Aos meus colegas do GESQ, na PUC-Rio, pelo convívio e troca de conhecimentos e experiências. Meu agradecimento especial a Nathaly Sales e Thayenne Pedrozo pela imensa ajuda e disponibilidade durante a pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação, que sempre me atenderam e auxiliaram com muita gentileza e profissionalismo.

Aos amigos queridos, que foram de “psicólogos” a meus “orientadores”: Amanda Moreira, Ana Francisca, Juliana Cock, Rosileia Nierotka, Bruna Senna, Ruth Prado, Ruana Pessoa, Camila Pereira, Lívia Vinhosa, Rebeca Fagundes entre outros estimados que não cabem nessas linhas... O que seria da vida sem vocês? Obrigada por terem sido a calma durante as minhas tempestades. Um agradecimento especial ao Matheus Pestana (IESP-UERJ) pelo trabalho na sistematização e organização dos dados.

Aos meus amigos de trabalho, Raquel Indiara, Maxlene Bezerra, André Bastos e Jerry Salazar. Obrigada pela imensurável compreensão, apoio e incentivo!

Aos diretores e professores que aceitaram colaborar na realização das entrevistas e à Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, pela concessão da autorização para a realização da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
- Código de Financiamento 001, que apoiou meu processo de doutoramento desde o início através da concessão de bolsa de estudos (modalidade 1) e também através do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, pelo apoio financeiro no processo de coleta, organização e sistematização de dados, sem o qual essa pesquisa não seria possível.

Ao Antonio, meu esposo, amor, amigo e cúmplice, que não me deixou desistir, e a quem tem sido, incansavelmente, meu porto seguro e minha motivação diária.

Obrigada a todos que colaboraram comigo para que esta pesquisa se concretizasse

Resumo

Viana, Natália Pereira Lima; Paes de Carvalho, Cynthia. **Gestão e liderança escolar na pandemia**: um estudo de caso em duas escolas públicas municipais do Maranhão. Rio de Janeiro, 2022. 216p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo em tela integra o campo temático da gestão escolar tendo como foco de sua investigação a atuação da liderança escolar, representada na maioria das vezes, pelo(a) diretor(a), no contexto da pandemia do Covid-19. Buscou-se inicialmente identificar na literatura o conceito e as tipologias da liderança escolar e como estão associadas com a autonomia e com os resultados educacionais, tendo como referência principal os conceitos de Liderança instrucional e liderança distribuída (Leithwood e Sun, 2012; Spillane, 2005). Complementarmente foi feito um levantamento da produção nacional e internacional recente sobre a gestão escolar no contexto da pandemia. Por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa, foram investigadas as experiências da gestão de duas escolas públicas municipais de São José de Ribamar (MA) a fim de compreender como os gestores escolares mobilizaram diferentes recursos e desenvolveram ações para responder aos desafios gerados e intensificados pela pandemia no que diz respeito a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes. Integra-se à pesquisa, a análise documental, entrevistas com supervisores da secretaria municipal de educação, diretoras e professoras, além de dados do Censo Escolar (2020) e dos questionários contextuais do professor e do diretor da Prova Brasil (2019). A análise foi construída a partir de três categorias: o contexto sociocultural, estrutura e organização de cada escola, percepções dos diretores e dos professores das escolas sobre o perfil e as ações desenvolvidas pela gestão escola e pela rede durante esse período. Os achados deste trabalho indicaram, inicialmente, uma considerável centralização das ações da secretaria com pouco espaço de orientação pedagógica para as escolas e diretores em contraste com a relevância do papel dos diretores para a reorganização da rotina escolar. Neste último aspecto, observou-se que o processo requereu a colaboração dos professores e apontou para uma liderança mais autônoma, distribuída e instrucional em um dos casos. No outro, indica uma escola dependente das

orientações da secretaria e uma liderança focada nas questões mais administrativas. Pode-se perceber que, se de um lado os diretores desenvolvem diferentes ações e mobilizam recursos diversos conforme sua experiência, formação e conhecimento, de outro, a falta de formação e de apoio do órgão central se constitui em um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento de sua autonomia e liderança.

Palavras-chave

Gestão escolar; liderança escolar; autonomia; pandemia Covid-19.

Abstract

Viana, Natália Pereira Lima; Paes de Carvalho, Cynthia. **School management and leadership in the pandemic:** a case study in two municipal public schools in Maranhão. Rio de Janeiro, 2022. 216p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study on screen integrates the thematic field of school management focusing its investigation on the performance of school leadership, represented in most cases by the principal, in the context of Covid-19 pandemic. Initially, we sought to identify in the literature the concept and typologies of school leadership and how they are associated with autonomy and educational outcomes, having as main reference the concepts of instructional leadership and distributed leadership (Leithwood e Sun, 2012; Spillane, 2005). In addition, a survey of recent national and international production on school management in the context of the pandemic was carried out. Through a case study of a qualitative nature, the experiences of managing two municipal public schools in São José de Ribamar (MA) were investigated to understand how school managers mobilized different resources and developed actions to respond to the challenges generated. and intensified by the pandemic regarding guaranteeing the right to learn for students. The research includes documentary analysis, interviews with supervisors of the municipal education department, principals, and teachers, as well as data from the School Census (2020) and the contextual questionnaires of the teacher and the director of Prova Brasil (2019). The analysis was built from three categories: the sociocultural context, structure and organization of each school, perceptions of school directors and teachers about the profile and actions developed by the school management and the network during this period. The findings of this work initially indicated a considerable centralization of actions in the secretariat with little space for pedagogical guidance for schools and principals, in contrast to the relevance of the role of principals for the reorganization of the school routine. In this last aspect, it was observed that the process required the collaboration of teachers and pointed to a more autonomous, distributed, and instructional leadership in one of the cases. In the other, it indicates a school dependent on the guidelines of the secretariat and a leadership focused on more administrative issues. If, on the one hand, directors

develop different actions and mobilize different resources according to their experience, training, and knowledge, on the other hand, the lack of training and support from the central body constitutes one of the biggest obstacles to development of their autonomy and leadership.

Keywords

School management; school leadership; autonomy; Covid-19 pandemic.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS	16
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Questões da pesquisa	24
1.2. Objetivos e hipóteses	24
2. GESTÃO E LIDERANÇA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	28
2.1 A escola pelo olhar da sociologia das organizações	28
2.2. Gestão e liderança escolar no Brasil	31
2.2.1. Para além da autonomia decretada: a autonomia da escola como um processo em construção	35
2.2.2. Autonomia e gestão escolar: o lugar e o papel do diretor escolar	39
2.2.3. Autonomia e gestão democrática das escolas: dilemas e desafios do diretor	41
2.3. Gestão e liderança escolar: alguns limites e possibilidades dos termos	44
2.4. Liderança escolar na literatura internacional e nacional	51
2.4.1 Perspectivas de liderança no campo educacional	54
2.5. Gestão e liderança escolar na pandemia: um panorama dos estudos recentes	59
3. O CAMPO DA PESQUISA	64
3.1. Contextualizando o campo: o estado do Maranhão	64
3.2. O município de São José de Ribamar: aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais	69
3.3. Processo de escolha das escolas	72
3.5. Questionários contextuais: o que é possível saber a partir dos instrumentos?	81
3.5.1 Seleção dos constructos da análise	85
4. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	89

4.1 Estrutura e funcionamento da SEMED/SJR	89
4.2 Perfil e atribuições dos diretores das escolas públicas municipais da rede de São José de Ribamar/MA.....	95
4.3 Diretrizes, ações e orientações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação/SJR para o ensino remoto na rede durante a pandemia	100
4.3.1. Orientações para as avaliações.....	102
4.3.2 Organização do calendário letivo de 2020.....	102
4.3.3 Proposta de retorno às aulas presenciais.....	103
5. ESCOLA BURITI: “a escola referência”	106
5.1. Histórico da fundação da escola e de seu projeto pedagógico de prestígio.....	106
5.2. Localização e características socioeconômicas do entorno.....	114
5.3. Estrutura e organização	117
5.4. Entre o “trabalho colaborativo” e a “gestão”: construindo uma escola para aprendizagem.....	121
5.4.1. Construindo pontes.....	123
5.4.2. Gestão da Escola Buriti: percepções sobre a liderança das Diretoras	126
Autopercepção das Diretoras 1 e 2	127
Percepções docentes sobre as diretoras da Escola Buriti	132
5.5 Percepções e (re)ações durante a pandemia: o foco na aprendizagem	135
Autonomia relativa e as primeiras ações da equipe gestora	136
Colaboração e comprometimento docente	139
Adaptação, comunicação e engajamento	142
6. ESCOLA JUÇARA: “a escola que era pra ser referência”	145
6.1. Contexto e História.....	145
6.2. Estrutura, organização e resultados.....	148
6.3. Gestão da Escola Juçara: percepções sobre a liderança da diretora	161
Autopercepção da Diretora 3	161
Percepções docentes sobre a diretora da Escola Juçara	162
6.4. Percepções e (re)ações durante a pandemia: o foco no acolhimento e no cuidado.....	166

Determinações externas e aplicação das rotinas	167
Comunicação, acolhimento e liderança contingente.....	173
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
Limitações do estudo e dos dados	183
Questões para futuras pesquisas	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
ANEXOS	199
ANEXO 1	200
Constructos criados a partir do Questionário Saeb do Diretor(a) e do Professor (2019)	200
ANEXO 2.....	205
Atribuições do diretor escolar da rede municipal de São José de Ribamar	205
ANEXO 3.....	208
Planilha de acompanhamento das rotinas de atividades no período de suspensão das aulas.....	208
ANEXO 4	209
Planilha bimestral	209
ANEXO 5.....	210
Planilha de consolidação das rotinas	210
ANEXO 6.....	211
Relatório individual da Educação Infantil	211
ANEXO 7	212
Planilha de avaliação da Educação Infantil	212
Anexo 8.....	213
GESQ - ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETOR)	213
Anexo 9.....	215
GESQ - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distinções sobre Gestão e Liderança

Quadro 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasil e Maranhão

Quadro 3: Características socioeconômicas do estado do Maranhão e de SJR

Quadro 4: Perfil das escolas selecionadas

Quadro 5: Identificação dos participantes

Quadro 6: Organização e estrutura administrativa das escolas da RMSJR

Quadro 7: Atribuições dos diretores escolares da RMSJR

Quadro 8: Infraestrutura e equipamentos das escolas da RMSJR (%)

Quadro 9: Síntese das características gerais das escolas selecionadas

Quadro 10: Semelhanças entre as escolas pesquisadas

Quadro 11: Contrastes entre as escolas pesquisadas

Quadro 12: Constructos criados a partir do Questionário Saeb Diretor(a) (2019)

Quadro 13: Constructos criados a partir do Questionário Saeb Professor(a) (2019)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das escolas conforme INSE 3 e níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (2019)

Tabela 2: Distribuição das matrículas na RMSJR

Tabela 3: IDEB dos anos iniciais – comparativo entre redes

Tabela 4: IDEB dos anos finais – Comparativo entre as redes

Tabela 5: Proficiências dos estudantes das escolas municipais - São José de Ribamar x Maranhão x Brasil

Tabela 6: Percentual de estudantes da RMSJR com proficiência acima e abaixo do nível de proficiência adequado

Tabela 7: Taxas de desempenho da RMSJR

Tabela 8: Evolução histórica do Ideb (2009 a 2019) da Escola Buriti – Anos Iniciais

Tabela 9: Evolução histórica do Ideb (2009 a 2019) da escola Buriti – Anos Finais

Tabela 10: Média de Proficiência do 5º ano: Brasil x Escolas da RMSJR x Escola Buriti (2017/2019)

Tabela 11: Indicador de Fluxo e Ideb dos anos iniciais da Escola Buriti (2017/2019)

Tabela 12: Tempo no exercício da docência – escola Juçara

Tabela 13: Evolução histórica do Ideb (2013 a 2019) da escola Juçara – Anos Iniciais

Tabela 14: Média de Proficiência: Brasil x Escolas da Rede Municipal de SJR x Escola Juçara

Tabela 15: Indicador de Fluxo e Ideb dos anos iniciais da escola Juçara

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

Gráfico 1: Escolas do grupo de NSE 3 conforme número médio de matrículas de alunos

Gráfico 2: Número médio de tempo dos docentes por escolas

Gráfico 3: Tempo do diretor no cargo

Gráfico 4: Acesso a função de diretor (%)

Imagem 1: Mapa de Localização de São José de Ribamar

1. INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância e o papel central que os diretores desempenham dentro da organização escolar, a presente pesquisa buscou compreender as características do trabalho da direção, a percepção sobre o exercício da sua liderança e suas ações no contexto da suspensão das aulas presenciais ocorridas pela pandemia do Covid-19.

A pesquisa empreendida encontra relações de proximidade com minha trajetória de formação e atuação profissional, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e como diretora adjunta de uma escola pública¹. Em relação à trajetória de formação acadêmica, essa proximidade temática também se relaciona à formação em nível de Mestrado em Educação, no qual a dissertação desenvolvida teve como objeto a gestão educacional em uma rede municipal do Maranhão (Lima, 2017). Porém, antes mesmo do Mestrado em Educação, ter me formado professora nos cursos de Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006) e Ciências Sociais (Universidade Federal do Maranhão, 2012), e ter naquelas ocasiões me direcionado à investigação de temas sobre políticas e desigualdades educacionais, me conduziram até aqui e forjaram as inquietações que me mobilizam a investigar acerca dos fatores intraescolares na promoção da qualidade da educação básica.

Cabe destacar ainda minha participação no grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação – GESQ/PUC-Rio² como um dos aspectos catalisadores para o desenvolvimento dessa pesquisa. O GESQ desenvolve, desde o ano de 2010, estudos sobre gestão nas redes públicas de ensino, buscando analisar os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Suas pesquisas focalizam as relações entre a gestão das escolas públicas e o desempenho de seus alunos com ênfase na liderança do diretor e de sua equipe, bem como nas relações desta com o corpo docente e as famílias. Não obstante as ainda escassas pesquisas sobre como

¹ Durante 2 anos (2006-2008) exerci a função de diretora adjunta em uma escola pública da Rede Municipal de São Luís que atendia a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

² No âmbito deste grupo de pesquisa, coordenado pela Profª. Drª. Cynthia Paes de Carvalho, atualmente desenvolve, entre outros estudos, a pesquisa intitulada: “Liderança, Colaboração Docente e Qualidade da Educação em Diferentes Contextos Organizacionais”, que tem como um dos seus objetivos ampliar e aprofundar a compreensão sobre as diferentes configurações da liderança, da colaboração docente, da gestão e do clima escolar a partir da interlocução com as contribuições internacionais no campo da sociologia das organizações.

as redes de ensino e, em especial, como os diretores escolares responderam à pandemia do Covid-19, é nesse campo de investigação que esta tese se situa e, a partir do qual busca integrar o esforço coletivo das pesquisas do grupo.

O interesse no campo da gestão escolar, em especial, nos aspectos relacionados à liderança do diretor de escola, além de pessoal, deve-se ao crescimento do lugar que a liderança escolar tem ocupado na agenda acadêmica e das políticas públicas internacionais e nacionais nos últimos 20 anos, conforme apontam Bush e Glover (2014). Nesse contexto têm sido desenvolvidas novas abordagens com diferentes focos, tais como, a identificação dos tipos/estilos de liderança do diretor (Day *et al.*, 2009; Sammons, 1999; Pena, 2013; Costa e Castanheira, 2015), a liderança como fator de mudança e desenvolvimento das organizações escolares (Barroso, 2005; Lima, 2003), práticas de liderança (Diamond e Spillane, 2016; Spillane *et al.* 2004), os efeitos da liderança sobre a melhoria dos resultados dos alunos, (Bush e Glover, 2014; Day, Gu, Sammons, 2016; Dusi, 2017; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018; Silva, 2020).

Como veremos no primeiro capítulo dessa tese, uma das dimensões da gestão escolar aqui compreendida é a liderança como autoridade moral exercida (ou não) pelo diretor (Ritacco Real e Amores Fernandez, 2018). Segundo Bush e Glover (2003), a liderança pode ser entendida como a capacidade de influência que leva à realização dos propósitos desejados: *“Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision”* (p. 05)³. Boa parte das abordagens sobre liderança (Leithwood e Sun, 2012; Ritacco Real e Amores Fernandez, 2018) entende que esta pode ser exercida por uma pessoa ou por um grupo de pessoas que não necessariamente ocupam cargos formais de autoridade ou chefia. Portanto, o conceito central é o de influência e não apenas a autoridade inerente ao cargo ou função formalmente exercida.

Os estudos mencionados apontam a liderança do diretor escolar, em geral, associada à prática dentro das escolas, por considerar sua importância para a qualidade e eficácia do que é realizado na organização escolar, principalmente em contextos de vulnerabilidade. A Constituição de 1988 consagra o princípio da

³ “Líderes de sucesso desenvolvem uma visão para suas escolas com base em seus valores pessoais e profissionais. Eles articulam essa visão em todas as oportunidades e influenciam sua equipe e outras partes interessadas a compartilhar a visão” (Bush e Glover, 2003, p. 05, tradução nossa).

gestão democrática para o exercício da liderança dentro das escolas, na perspectiva de se construir uma educação de qualidade.

No Brasil, até a década de 1990, o debate sobre o direito à educação priorizava o acesso ao ensino fundamental⁴. Alcançada essa meta, a agenda do debate educacional nacional redirecionou a sua atenção para os baixos indicadores de desempenho escolar dos alunos, notabilizados pelas avaliações em larga escala. Cresceu desde então a preocupação com a melhoria da qualidade e da equidade na educação brasileira, e o trabalho realizado nas escolas (especialmente das redes públicas de ensino) também tem estado cada vez mais presente nesses debates (Oliveira e Araújo, 2005; Brooke e Soares, 2008; Soares e Alves, 2013).

A discussão pública e acadêmica, em torno da gestão escolar no Brasil, tem sido inspirada pelo princípio da gestão democrática inserida na Constituição Federal de 1988, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e, mais recentemente, pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁵, na meta 19. Os referidos documentos legais definem o princípio da gestão democrática como fundamento básico para as escolas públicas no intuito de promover a descentralização do poder e autonomia, o diálogo nas tomadas de decisões, o compartilhamento de responsabilidades, possibilitando a participação e atuação de toda comunidade escolar e instaurando assim, um processo contínuo de democratização da gestão (Chaves *et al.*, 2018).

No campo da gestão escolar, a gestão democrática é considerada um desafio, uma vez que não se conseguiu ainda estabelecer um processo contínuo de democratização da gestão, da socialização de poderes para garantia da participação coletiva (Chaves *et al.*, 2018; Paro, 2001). Por essa razão, faz-se necessário compreender os aspectos que configuram a escola enquanto organização educativa e os sujeitos que atuam nesse espaço, assim como os fatores internos às escolas que podem estar associados a qualidade e a equidade na educação básica.

⁴ Somente na última década do século XX, quase todas as crianças de 7 a 14 anos (97%) passaram a estar matriculadas na educação básica no Brasil (Oliveira e Araújo, 2005).

⁵ A Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como principal objetivo “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.

Os conceitos de qualidade e equidade, por sua vez, têm ocupado cada vez mais o centro das discussões do campo da política educacional e da liderança escolar em todo o mundo. Há um leque de interpretações sobre qual qualidade e equidade queremos e qual o seu sentido na educação escolar (Soares, 2004; Dourado, Oliveira e Santos, 2007; Alves e Franco, 2008). Nesse texto compreendemos o termo qualidade a partir de duas perspectivas evidenciadas nos processos avaliativos, assinaladas por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 8), a saber: i) fatores extraescolares (com foco no capital econômico e social das famílias e dos alunos e sua influência no desempenho destes); ii) fatores intraescolares (condições de oferta do ensino (financiamento e infraestrutura das redes de ensino e das escolas, a gestão e organização do trabalho escolar; profissionalização e ação pedagógica no nível do professor, e no nível do aluno o acesso, permanência e o desempenho escolar).

Os documentos nacionais e acordos internacionais estabelecem o princípio básico de que todas as crianças têm direito à educação de qualidade. Os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* da ONU estabelece que seus Estados-membros devem garantir “*uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e que promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” (Unesco, 2015, tradução livre). Mais recentemente, o Relatório Social Mundial da ONU enfatiza a importância do acesso universal à educação de qualidade para romper com o ciclo intergeracional de aumento das desigualdades promovido, muitas vezes, pelo próprio sistema educacional (Unesco, 2020, p. 148). Nesse sentido, compreendendo que o direito das crianças à educação é comumente definido nos documentos oficiais como um direito básico, sua efetivação e garantia, entretanto pode assumir diferentes formas considerando cada contexto.

No início de 2020, a pandemia gerada pelo Covid-19 desencadeou o fechamento de portas em todos os aspectos da vida cotidiana. A pandemia causou isolamento, interrompeu viagens internacionais, devastou o crescimento econômico e interrompeu as aulas presenciais em, praticamente, todo o mundo, deixando 1,7 bilhão de crianças fora das escolas. Profissionais fundamentais no processo educacional, tais como os professores, coordenadores, gestores escolares, viram-se diante de uma situação excepcional. Ao mesmo tempo em que buscavam se preservar, física e emocionalmente, precisavam elaborar alternativas para

minimizar o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação dos estudantes.

Em poucos meses, o Covid-19 tornou-se uma “supernova”, como definido por Azorín (2020), criando uma crise mundial e “abalando o próprio tecido da educação”. O autor afirma que a pandemia alterou cenários educacionais no mundo todo, ao redefinir quase que simultaneamente o aprendizado como uma atividade remota, baseado na tela do computador ou celular, além de limitar e prejudicar a maioria dos alunos ao restringir a interação ensino-aprendizagem apenas ao suporte on-line do professor, acentuando desigualdades sociais e educacionais pré-existentes, sobretudo por conta das profundas desigualdades de acesso dos alunos à internet.

Embora a educação online e o ensino remoto tenham sido adotados como respostas possíveis das redes de ensino no contexto da pandemia, as diferenças e desigualdades no acesso das famílias a equipamentos adequados (computadores, laptops, *ipads* e celulares) em quantidade e qualidade suficiente, bem como o próprio acesso à internet, entre outros fatores, fizeram com que alunos de origens e escolas diversas, perdessem oportunidades de aprendizagem importantes. Esses fatores também contribuíram para ampliar as lacunas entre os alunos e aumentar as taxas de evasão (OECD, 2021, p. 51).

O levantamento realizado por Harris e Jones (2020), sobre o contexto estadunidense, revela o quanto a pandemia tem reforçado as disparidades no acesso a dispositivos digitais e à internet. Segundo os autores, 15% das famílias de maneira geral e 35% das famílias de baixa renda com crianças em idade escolar, em particular, não tinham uma conexão de internet de alta velocidade em casa. Essa mesma pesquisa revelou que, no contexto do Reino Unido, a pandemia ressaltou a desigualdade digital no país, em que 1,9 milhão de domicílios não tem acesso à internet e “dezenas de milhões dependem de serviços de pagamento para fazer chamadas telefônicas ou acessar cuidados de saúde, educação e benefícios on-line” (p. 2).

Em relação ao contexto brasileiro, de modo geral, 74%, das escolas de ensino fundamental da rede pública possuem acesso à internet e 61% correspondem ao acesso à internet banda larga, conforme dados do Censo Escolar de 2020. Há, entretanto, algumas disparidades regionais na cobertura do acesso à internet das

escolas públicas, por exemplo da região Norte com apenas 43,2% e a região Nordeste com 66,6%. Nas demais regiões esse percentual variou de 93,6% a 96,9%.

Esse quadro torna-se mais evidente quando observamos o acesso à internet banda larga com apenas 31,4% das escolas de ensino fundamental da região Norte e 54,7% no Nordeste possuindo esse recurso, em contraste com 81,2% na região Sudeste, 78,7% no Sul e 83,4% na região Centro-oeste. Os estados com a cobertura mais baixa no acesso a internet banda larga são: Acre, Amazonas, Maranhão e Pará. Ressalta-se que no estado do Maranhão, apenas 56% das escolas públicas municipais registram no Censo Escolar ter internet banda larga.

Em relação aos dados das escolas do ensino fundamental que dispõem de recursos tecnológicos, a rede municipal brasileira apresenta a menor proporção de unidades escolares que dispõem de lousa digital (9,9%), projetor multimídia, (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para uso dos alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (23,8%). As desigualdades ficam mais evidentes quando se compara os dados das regiões Norte (26%) e Nordeste (25%), com o restante do país.

Segundo o Relatório da OECD (2021), menos de 10% dos brasileiros de 15 anos de idade não têm acesso à internet em casa, 20% dos estudantes não têm um lugar tranquilo para estudar e 40% não têm um computador que possam utilizar para atividades escolares enquanto a média da OECD para esse último dado é de 11%. Diante desses dados, vale ressaltar que, mesmo antes da pandemia pelo Covid-19, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018 pontuava que a posse e uso de recursos educacionais em domicílio, como um espaço de estudo silencioso e acesso à internet, estão associados a resultados de aprendizagem maiores⁶. Segundo este relatório, o acesso a recursos educacionais domiciliares está intimamente ligado ao perfil socioeconômico em todos os lugares sendo que as disparidades são muito maiores no Brasil do que na maioria dos países da OECD (PISA, 2018). Por essa razão, apontamos os aspectos em torno do acesso e recursos tecnológicos nas redes municipais do país, tendo em vista que a pandemia do Covid-19 acentuou a carência de internet e dos equipamentos (computador, tablet, notebook) tão necessários para o desenvolvimento do aprendizado e outras habilidades.

⁶ Disponível em: [Relatorio Brasil no PISA 2018-2 versão.indd \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 23 abr. 2021.

Baseados em avaliações e pesquisas, os relatórios *Education Responses to Covid-19: Implementing the Way Forward* formulado pela OECD (2020) e o *Global Education Monitoring Report. Inclusion and Education: All Means all* da UNESCO (2020), revelam que os sistemas de educação que antes focavam no trabalho de prevenção das desigualdades de aprendizado e possuíam autonomia, políticas e recursos mais flexíveis para organizar a escolaridade, estão apresentando maior capacidade de lidar com as consequências negativas causadas pelo novo coronavírus.

No Brasil, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC), entre outras orientações, definiu a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional. A duração do período da suspensão depende da situação de contaminação pelo Covid-19 em cada estado e município brasileiro. Buscando orientar as redes de ensino na diminuição dos efeitos provocados pela pandemia na qualidade do ensino e aprendizagem, o documento propõe às redes de ensino “[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (Brasil, 2020, p. 6).

Como mencionado anteriormente, baseados nas evidências crescentes que apontam a liderança do diretor escolar como um dos principais fatores que impacta os resultados escolares (Sammons, 1999; Leithwood e Sun, 2012; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018), mostra-se importante compreender o exercício dessa liderança, identificando os seus agentes, considerando as situações, condições e contextos (sociais, culturais e organizacionais) específicos correlatos a pandemia do Covid-19 no Brasil como pano de fundo (Kuhfeld; *et al.*, 2020; Laouni, 2020).

Laouni (2020) em uma pesquisa em escolas marroquinas sobre a relação entre estilos de liderança dos diretores e nível de integração tecnológica, fomentado pelo contexto da pandemia do Covid-19, alerta para a exigência feita pelos sistemas educacionais modernos quanto ao trabalho dos diretores escolares. Para o autor, líderes eficazes, em geral, mudam seus métodos de liderança de acordo com o contexto, circunstâncias, demandas políticas, metas organizacionais e os resultados desejados. Ou seja, nessa perspectiva, a liderança e os estilos de seu exercício, em particular, são contextualizados, distinguindo-se em cada abordagem e situação, particularmente em processos de mudanças e inovações.

1.1 Questões da pesquisa

Por essa razão, refletir sobre o papel e as estratégias do diretor escolar durante contextos de crise, como o que estamos vivendo, é refletir sobre o papel desse profissional frente aos desafios colocados pela pandemia para a educação escolar e seus atores, em especial, a gestão escolar, para indagar: *como os gestores escolares têm mobilizado e organizado diferentes ações/estratégias para responder aos desafios gerados - e acentuados - pela pandemia do Covid-19?*

Para aprofundar essa indagação, outras questões são necessárias: *Quais são as principais estratégias realizadas pela gestão escolar e/ou equipe gestora no contexto de suspensão das aulas presenciais? O que influencia as ações desenvolvidas pela gestão escolar em contextos de imprevisibilidade? Há diretrizes, por parte das secretarias de educação, de apoio às ações dos diretores e dos docentes para o ensino e a aprendizagem? Se sim, quais são? Quais são os conhecimentos e recursos que a gestão escolar possui, ou deveria possuir, para que essas diretrizes possibilitem ações efetivas?*

1.2. Objetivos e hipóteses

Partindo do pressuposto de que as escolas foram uma das instituições sociais mais afetadas pela pandemia do Covid-19, esse trabalho tem como objetivo principal *investigar as experiências da gestão de duas escolas públicas municipais de São José de Ribamar (MA) buscando compreender suas respostas aos desafios gerados – e/ou acentuados - pela pandemia do Covid-19 no que diz respeito a escolarização de seus alunos*. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Compreender como a rede pública municipal de ensino de São José de Ribamar (RMSJR) se organizou para atender as escolas, especialmente a gestão escolar, durante o contexto pandêmico;
- (ii) (diretrizes e suporte);

- (iii) Identificar as principais ações/estratégias desenvolvidas pela liderança escolar e/ou corpo docente durante a suspensão das aulas presenciais;
- (iv) Analisar em que medida as percepções e ações da gestão de cada uma das duas escolas se relacionam com a autonomia e o desenvolvimento de diferentes tipos de liderança do diretor - e de sua equipe de gestão - em face de uma situação disruptiva.

Para a realização desse estudo exploratório, na revisão de literatura nacional e internacional realizada, foram analisadas as publicações acadêmicas sobre o tema da gestão e da liderança escolar. Também foram utilizadas as bases de dados do SAEB/Prova Brasil (2017 e 2019) que reúnem informações coletadas junto a diretores(as) e professores(as) por meio dos questionários contextuais que possibilitam identificar perfis e percepções+ desses profissionais em relação aos temas abordados pela literatura de eficácia escolar, com foco nas análises sobre o trabalho do diretor.

Por fim, foram considerados os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar (MA), campo da pesquisa, complementados por informações do Censo Escolar (2020), sobre as escolas e a rede, bem como entrevistas feitas com diretores, professores e supervisores das escolas desta rede municipal via *Google Meet*. Baseadas em levantamentos iniciais sobre as características das escolas e do funcionamento da rede municipal junto à Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar (SEMED-SJR) e na revisão da literatura, duas hipóteses foram levantadas:

A primeira hipótese é a de que “orientações e *definições claras do papel do diretor por parte do órgão central auxiliam esses profissionais no desenvolvimento da sua liderança escolar com foco na qualidade e na equidade educacional mesmo em contextos disruptivos*”. A segunda hipótese é a de que “*em escolas com melhores níveis de proficiência, com diretores que acessaram o cargo por formas consideradas mais democráticas e com mais tempo de experiência na função, os atores possuem mais autonomia e menos dificuldade na reorganização das ações pedagógicas no período da pandemia*”.

Partindo das questões, objetivos e hipóteses apresentadas, a pesquisa está estruturada em outros seis capítulos além desta introdução (capítulo 1), que situa o objeto de pesquisa e a discussão que será desenvolvida ao longo do estudo.

O segundo capítulo está estruturado em dois blocos. O primeiro compreende a análise da escola enquanto organização, considerando o papel fundamental da função gestora e sua autonomia no contexto institucional em que está inserida. A segunda parte deste capítulo foca na discussão encontrada na literatura do campo sobre a liderança escolar e seu papel nas organizações escolares. Ao final apresenta-se também um panorama recente dos estudos realizados no contexto da pandemia situando as respostas dos diretores em situações de crise. A discussão apresenta a unidade escolar como um espaço de relações entre os agentes no que tange a sua (re)adaptação ao funcionamento da organização e de suas demandas externas. Sobre esse aspecto, compreendemos a figura do diretor como principal representante da organização, exercendo o papel de liderança entre os demais agentes da escola, no sentido de mobilizar e garantir a atuação democrática, participativa e colaborativa de toda comunidade escolar. Desse modo, a gestão escolar foi discutida e operacionalizada a partir da sua relação com os conceitos de liderança escolar (distribuída e pedagógica/instrucional) e autonomia, tendo em vista as estratégias desenvolvidas pelo diretor na escola e sua capacidade de engajar e influenciar os membros da organização visando a qualidade dos processos educativos, a consolidação dos valores democráticos e a realização dos objetivos de aprendizagem, preconizada na legislação educacional brasileira (LDB/1996 e PNE 2014-2024 em particular).

O terceiro capítulo trata da abordagem metodológica adotada neste estudo e dos critérios de escolha das escolas investigadas nos estudos de caso, buscando descrever e situar nosso campo de pesquisa. No quarto capítulo, a partir de uma abordagem no nível macroanalítico, trazemos a descrição da estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar (MA), bem como as atribuições e ações relativas aos diretores escolares e às escolas definidas nesse âmbito.

Nos capítulos cinco e seis, partindo de uma análise de nível micro, apresentamos o estudo desenvolvido em cada uma das duas escolas públicas municipais de São José de Ribamar, trazendo as características escolares, os atores envolvidos (professores e diretores), suas percepções sobre a gestão escolar e as ações desenvolvidas durante a pandemia.

Por fim, no último capítulo (capítulo sete), são apresentadas as considerações finais, buscando articular uma análise transversal dos resultados apresentados com

a discussão bibliográfica, analisando as limitações do trabalho e apresentando algumas indicações para futuras pesquisas sobre o tema.

2. GESTÃO E LIDERANÇA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Este capítulo discute a gestão e a liderança dentro da escola, compreendendo esta última enquanto organização, a partir das abordagens da sociologia das organizações e também de alguns conceitos tais como autonomia e gestão democrática na organização escolar. Partimos do pressuposto de que a autonomia dos estabelecimentos escolares e a gestão escola são peças-chave no funcionamento das organizações (Barroso, 2006; Lima, 2003; Sammons, 1999; Pena, 2013; Costa e Castanheira, 2015).

Nesse sentido reconhecemos que as escolas públicas operam dentro de uma estrutura burocrática maior que exerce influência sobre as regras, condições, recursos e capacidade de governança dessas organizações. A segunda parte do capítulo foca nas perspectivas da liderança escolar na literatura e também traz um panorama recente dos estudos realizados no contexto da pandemia situando as atuações dos diretores em situações de crise.

2.1 A escola pelo olhar da sociologia das organizações

O debate sobre Administração Educacional (AE) e gestão escolar ocupa um lugar central nos estudos e pesquisas tanto no cenário nacional quanto internacional (Barroso, 2005; Souza, 2006). Barroso (2005) entende a educação como prática social e, portanto, constitutiva das relações sociais mais amplas, em que estão presentes embates, interesses, disputas e relações de troca. Para o autor, a Administração Educacional (AE) enquanto disciplina constituiu-se nos Estados Unidos na primeira metade do século XX sob o signo da ambiguidade das relações entre as Ciências da Educação e as Ciências da Administração. A AE se fundamentava nos princípios da racionalidade típicos das técnicas de administração dominantes na organização científica do trabalho, associadas também ao gerencialismo no qual buscava meios de promover “a eficiência e a eficácia da escola e a qualidade do seu ensino” (Barroso, 2005, p. 13).

Em função do “vazio teórico”, das limitações e dilemas que a AE não conseguia ultrapassar como: a “separação entre “saber teórico” e “conhecimento prático”; separação entre “factos” e “valores”, “meios” e “fins” etc.” - foram

desenvolvidas novas abordagens assentadas na contribuição das ciências sociais (sociologia, antropologia e psicologia) para o estudo das escolas. Surge, portanto, um movimento chamado *New Movement* nos EUA, que teria como base os estudos do modelo de sistema social, os trabalhos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares e das escolas, bem como aqueles relacionados ao clima organizacional (Barroso, 2005, p. 23).

Barroso chama a atenção para os impactos provocados por essas transformações no que se refere ao modo como as organizações escolares são pensadas e analisadas. Inicialmente, no primeiro terço do século XX, os estudos das organizações se desenvolveram com base na perspectiva da gestão das empresas, daí terem como objetivo a busca pela eficiência das estruturas e dos processos do trabalho. Todavia, sob a influência das ciências sociais (psicologia social e sociologia), as investigações passaram a considerar as organizações não mais como “estrutura ou unidade de gestão, mas sim como sistema social” (p. 28). Passa-se a desenvolver uma *sociologia das organizações* “ou teoria das organizações” e a propor sua aplicação nos estudos sobre a escola.

Lima (2003) apresenta o modelo racional (ou burocrático) e o modelo anárquico como predominantes na análise da escola como organização, além de pontuar outros dois modelos: o político e o de sistema social. Nos modelos racional e anárquico, a racionalidade e a tomada de decisões assumem um papel central, embora sejam tratadas de forma diferenciada e antagônica. Ao fazer referência ao modelo racional, o autor centra-se no “plano das orientações para a ação”, concebendo a escola como espaço de cumprimento das leis, normas e regulamentos. Já o modelo anárquico pauta-se no “plano da ação organizacional”, fazendo alusão aos eventuais desajustes e disfunções que ocorrem em contraposição às normas instituídas (dever-ser). Para este autor, o modelo anárquico:

focaliza sobretudo outro tipo de estruturas e de regras, menos visíveis. (...) designadas por estruturas informais [ou ocultas] (...) trata-se sobretudo de estruturas em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra organizacional (Lima, 2003, p. 52).

A relevância dessa proposta se encontra na dimensão interpretativa das análises sociológicas da escola, que podem ser entendidas como “anarquias organizadas”, ou seja, quando há ambiguidade e pouca clareza em relação aos seus

objetivos, preferências, processos e tecnologias, além de uma participação fluida e pouco articulada entre os agentes (Lima, 2003). Além disso, essa abordagem nos ajuda a pensar em como se estabelece e como atua a gestão escolar nas relações com outros atores dentro da organização, em contraposição às relações burocráticas instituídas pelas normas e regras.

Nesse sentido, entendemos a escola como uma organização social que, conforme Lima (2008), possui objetivos, recursos, estruturas e tecnologias, na qual vários atores sociais estão responsáveis pela ação organizacional atuando sobre ela. Deste modo, cada escola possui um contexto específico de ação, marcado por questões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diferentes tipos, assim como pelas capacidades de ação e intervenção dos atores escolares, individuais e coletivos (*ibidem*).

Tais abordagens contribuíram sobremaneira para a evolução no campo dos estudos das organizações educativas e da gestão escolar. Barroso (2005) pontua que os estudos sociológicos das organizações decorrem de diversas reações “aos grandes inquéritos sociais sobre os “efeitos de escola” (p. 30), dos quais destacamos o “Relatório Coleman” (1966) nos Estados Unidos. Soma-se a este, o movimento de renovação da sociologia da educação no Reino Unido⁷, que começou a se estruturar nos últimos anos da década de 1960 e na década de 1970.

No Relatório Coleman (1966), o efeito escola na redução das diferenças sociais e raciais era percebido, principalmente, em termos do funcionamento do sistema educacional, os *insumos* (*inputs*). Desde a sua publicação e as repercussões dos seus achados, foi reforçada a compreensão de estudos anteriores no sentido de que os fatores individuais explicam uma porcentagem maior das desigualdades observadas entre as proficiências dos alunos do que os fatores escolares. Ou seja, as diferenças socioeconômicas entre os alunos são os principais responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e determinam em larga medida seu futuro acadêmico e “as diferenças entre as escolas somente são responsáveis por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos” (Brooke e Soares, 2008, p. 15).

⁷ Tanto o Relatório Coleman, quanto as pesquisas desenvolvidas em outros países, tais como: na Inglaterra com o “Relatório Plowden” e na França com a “Sociologia da escola” ou “sociologia pragmática da organização escolar” (Derouet, 1987), apontaram as características socioeconômicas familiares (origem social) como o principal fator explicativo das desigualdades escolares entre os estudantes.

Estes achados geraram um forte “pessimismo pedagógico”, uma vez que a escola teria pouco ou nenhum impacto no desempenho dos alunos, corroborando a análise sobre a reprodução das desigualdades sociais via sistema escolar: o nível de aprendizagem dos alunos dependia, fundamentalmente, de suas condições sociais de origem, não importando a contribuição da escola.

O impacto desses resultados gerou uma série de novas pesquisas no campo da Sociologia da Educação que começaram a questionar tanto a metodologia utilizada na pesquisa quanto os resultados, reagindo à conclusão de que “a escola não faz diferença” (*school makes no difference*). Brooke e Soares (2008), apresentam alguns estudos que contestam a perspectiva que sugerem uma relação causal entre as estruturas (insumos), expansão dos sistemas escolares e a equalização de oportunidades, apontando a lacuna na investigação quanto aos processos escolares.

A partir desses apontamentos iniciais, podemos considerar que a escola é uma organização que possui forma e características específicas (co)relacionadas ao contexto em que estão inseridas, portanto, seu estudo deve considerar esses aspectos associados a compreensão dos diferentes atores em diferentes funções em que operam nos processos escolares.

2.2. Gestão e liderança escolar no Brasil

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) começam a se reestruturar, no início dos anos 90, as bases do federalismo brasileiro na esteira do processo de redemocratização. A CF/88 inaugura uma nova geração de direitos, entre os quais, o direito à educação de qualidade, além de registrar a reivindicação da sociedade civil pela participação nas decisões e no controle social das políticas públicas, como expressa o princípio da gestão democrática inscrito na Carta Magna. Em que pese o contexto de cada ente federado, os vínculos entre cidadãos e poder público se tornam mais estreitos com a possibilidade de participação, acompanhamento e controle das políticas públicas.

Importa frisar que a partir da Carta Magna de 88 foram criadas inúmeras leis complementares, normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), merecendo destaque: o Estatuto da Criança e do Adolescente

(Lei 8.069, de 1990); os Parâmetros Curriculares, em 1995; a promulgação em dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e a Lei do FUNDEF (Lei complementar n. 9.424/96), nas quais as políticas educacionais encontraram diretrizes legais de implementação.

As inovações legais foram acompanhadas da criação de políticas educacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1995); e as políticas de financiamento da educação FUNDEF (1996), posteriormente FUNDEB (2008)⁸, regulamentando a distribuição de recursos públicos para os estados e municípios em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental e posteriormente em toda educação básica (da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Ensino Médio a partir de 2009).

Esse cenário apresenta diversas diretrizes políticas de caráter descentralizador, em consonância com as preocupações do processo de redemocratização com a diminuição das desigualdades regionais, considerando o princípio legal da gestão democrática e a autonomia constitucional dos entes federados e respectivos sistemas de ensino. Presumindo, conforme Souza e Faria (2003): “maior envolvimento direto do poder local na cooptação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas” (p. 927). Esse movimento influenciou fortemente as discussões em torno das diretrizes e políticas públicas para educação no Brasil na segunda metade da década de 1980 e no final dos anos 1990. Nesse sentido, pode-se dizer que a descentralização via municipalização do ensino, estimulada pela LDB (1996), pela Constituição Federal (1988) e pelo FUNDEF (1996), buscou a diminuição das desigualdades regionais e a equalização das oportunidades educacionais.

Para Arretche (1996), encontramos no Brasil uma estrutura que, dissimuladamente, concentra o poder na União. Tal posição se baseia na ideia de que a municipalização, por si só, garantiria a educação para todos, promoveria a gestão democrática – negando a permanência de traços patrimonialistas –, e

⁸ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), de natureza contábil efetivada apenas em janeiro de 1998 em todo território nacional, apesar de caracterizar um avanço não apenas financeiro, mas também como principal motor no processo de descentralização do ensino, se limitava apenas ao ensino fundamental. Excluindo o ensino médio e a educação infantil. Buscando equalizar o sistema de financiamento da educação básica, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, esta, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007.

romperia com a excessiva centralização do poder dentro do setor público. Contudo, mesmo com debates em torno da crescente autonomia do poder local (município) e da administração pública no campo educacional e o avanço da democratização, alguns autores indicam que ainda persistem práticas patrimoniais na educação, mantendo assim diferentes formas de apropriação e interesse privado dentro do sistema público (Mendonça, 2011; Rosistolato, 2014; Barbosa, 2015). No âmbito dos estudos sobre o processo de formação política e social do país, Mendonça (2011), ratifica que o caráter personalista e suas variações como “clientelismo” ou “patrimonialismo”, permeiam as relações sociais no contexto brasileiro, se refletindo nas instituições públicas e, conseqüentemente, também na gestão dos sistemas de ensino.

Por outro lado, a CF/1988 estabelece os princípios de obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e gestão democrática para educação brasileira, que encontram na descentralização um caminho possível para sua concretização. Associado aos termos gestão compartilhada e gestão participativa, o princípio da gestão democrática sustentou a institucionalização de conselhos escolares, municipais e estaduais, bem como tem induzido mudanças nas formas de provimento ao cargo de diretores: da tradicional indicação por agentes políticos para a eleição (ou consulta à comunidade) e/ou processos mistos (seleção técnica e eleição). Segundo Franco e colegas (2007), a perspectiva da redemocratização e da renovação das políticas educacionais, o início dos anos 1990, se caracteriza pela: a) “democratização da educação”, em especial da escola, em função das “tendências democratizantes presentes na sociedade à época” que contrapõem o “clientelismo” presente nas indicações políticas, tanto de gestores escolares, como dos cargos de gestão administrativa; e, b) a municipalização, com destaque na universalização do acesso à educação por meio do aumento de matrículas no ensino fundamental e nas conseqüências desse processo na organização escolar no município⁹. Para os autores, as políticas educacionais nesse período, possuem três destaques:

- a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava

⁹ Impulsionado pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, precedida pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, denominada como Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a participação dos municípios na matrícula pública de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série de 1996 a 2003 subiu de 43% e 18%, respectivamente, para 63% e 30%. (Franco *et. al.*, 2007)

equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional. b) Ênfase no ensino fundamental. c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional. (Franco *et al.* 2007, p. 1000)

Deste modo, as reformas dos anos 1990, configuravam um caráter gerencial e descentralizador, marcadas pela busca da profissionalização, maior autonomia e modernização dos sistemas burocráticos clássicos com vistas a maior eficiência nas prestações de serviços e à qualidade total (Bresser-Pereira, 2009). Por consequência, também promoveram diversas mudanças na gestão da educação brasileira em busca da melhoria da qualidade, como exemplo, a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, que induziu a criação de avaliações externas (estaduais e municipais), pensadas como instrumentos para medir a qualidade do ensino.

Em 2005 foi criada a Prova Brasil, com caráter praticamente censitário. Combinando dados do Censo Escolar sobre aprovação escolar e do SAEB/Prova Brasil (médias de desempenho), foi implantado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰, um indicador criado para monitorar os sistemas de ensino em todo país a partir da análise do desempenho e do fluxo escolar. O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano (Franco *et al.*, 2007).

Esse movimento de reformas, característico do processo de descentralização, também desencadeou o processo denominado “*School-Based Management*” (SBM) que consiste na descentralização da autoridade ao nível da escola, transferindo a responsabilidade sobre os resultados escolares para diretores, professores, pais, às vezes aos alunos e outros membros da comunidade escolar (World Bank, 2007, p. 3)¹¹. Nessa mesma direção merece destaque o Plano Nacional de Educação - PNE

¹⁰ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte: Ideb - Ministério da Educação (mec.gov.br)

¹¹ Baseados no padrão de qualidade estabelecido internacionalmente pelo PISA (Programme for International Student Assessment).

(Lei 13.005/2014) que reitera aspectos mencionados na Constituição e na LDB nº 9394/96 referentes à gestão democrática da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Deste documento, destaca-se a Meta 19 e a estratégia 19.1, que propõe a criação de condições para efetivação da gestão democrática e aponta formas de escolha do diretor. A Meta 19 do PNE/2014-2024 visa a superação de práticas pouco democráticas na seleção de diretores escolares. De acordo com Paro (2011), a partir da década de 1990, encontramos três formas de provimento: a indicação, a seleção através de concurso público ou de aferição da competência técnica e; a eleição. Para o autor, cada uma dessas formas traz em seu bojo diferentes concepções de gestor e de direcionamentos para a gestão escolar¹².

Considerando o contexto da gestão escolar no Brasil e as pesquisas sobre as escolas eficazes que contemplam os processos organizacionais e pedagógicos das escolas, faz-se necessário compreender como os agentes que a compõem se mobilizam em contextos denominados por alguns autores de “crise”, como o causado pela Pandemia do Covid-19. Para os profissionais das escolas que estão trabalhando nessas circunstâncias, em especial o diretor escolar, a pressão social e política parece ter se fortalecido, em que pese as opções de trabalho limitadas em muitas redes de ensino. A partir do debate apresentado, o tópico seguinte, procura compreender, à luz da discussão na literatura sobre a autonomia escolar, como situa-se o papel e o trabalho da gestão escolar.

2.2.1. Para além da autonomia decretada: a autonomia da escola como um processo em construção

Nesta seção, desenvolvemos uma reflexão sobre a questão da autonomia escolar. A *autonomia da escola*, é compreendida na perspectiva da ação política, conforme problematiza Barroso (1996). O autor compreende a *autonomia* para além de uma regulamentação legal, que envolve a construção de espaços de possibilidade e de questionamentos de forma que os reais problemas da escola sejam vistos.

Nas reformas educacionais em diversos países como o Brasil, observa-se um movimento de categorias presentes no discurso político e normativo, como *autonomia da escola*, *projeto educativo da escola*, *gestão centrada na escola*,

¹² Toda indicação para diretor escolar encerra-se, no limite, em uma escolha política, pois o critério final e decisivo será sempre a vinculação do candidato com aquele que promove indicação (Souza, 2006, p. 165).

escolas eficazes, avaliação da escola, os quais revelam uma tendência de problematizar a eficácia do sistema de ensino e a administração (*ibidem*, p.9). Esta tendência está relacionada às transformações no âmbito do Estado e da sociedade:

a ‘crise do Estado educador’; a oposição entre uma ‘lógica do mercado e uma ‘lógica do serviço público’ na oferta educativa; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenômenos de descentralização e recentralização administrativa); as relações entre o Estado e a Sociedade; a depauperização das fontes tradicionais de financiamento (Barroso, 1996, p. 9).

As décadas de 1980 e 1990 também significaram a emergência de mudanças no papel do Estado na política educacional, em direção à transferência de poderes e funções da esfera nacional e regional para a esfera local. Tal mudança se baseia numa concepção de gestão que considera a escola como espaço fundamental de tomada de decisão. Constitui-se, então, a concepção da autonomia da escola, como central no debate educacional. Para Barroso esta tendência se expressa de modos e graus distintos, conforme o contexto político e a forma administrativa de cada país. No âmbito internacional, são exemplos experiências de países da língua inglesa (Estados Unidos, algumas províncias do Canadá, Inglaterra e País de Gales, Austrália e Nova Zelândia) com a experiência do *school based management* (ou *school self-management* ou *local management of school*), ou *gestão centrada na escola*, que através de medidas adotadas no contexto das respectivas reformas educacionais.

Uma das características do *school based management* é a gestão dos recursos, a descentralização e desburocratização dos processos de controle, a partilha de decisões no interior da escola, o aumento da influência dos pais nos processos de tomada de decisão e, em alguns casos, são valorizadas escolhas parentais das escolas onde colocar os filhos, com o objetivo de estimular a concorrência entre escolas.

Barroso realiza um levantamento da literatura que trata sobre os pressupostos, a configuração e os elementos-chaves do *school based management*, mostrando que se trata também de uma proposta de desburocratização, considerado um problema que atinge as escolas. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço flexível, com uma gestão racionalizada, cuja autonomia também se expressa nos órgãos, nos domínios de gestão e nas formas de regulação.

Nessa perspectiva, os objetivos de aprendizagem são definidos com base nas necessidades da comunidade escolar e devem ser construídos coletivamente; as políticas devem ser formuladas considerando as metas a serem atingidas, os resultados e as prioridades para as aprendizagens dos estudantes; o planejamento do currículo; a proposta de alocação de recursos; os programas de aprendizagem. Cabe à comunidade escolar (professores, pais e estudantes) determinar as metas, as políticas e as prioridades, a autonomia dos professores no planejamento curricular, na execução dos programas e na avaliação de aprendizagem (Barroso, 1996). Contudo, a literatura entusiasta do *school based management* também recebe críticas: a eficácia e a qualidade a que se propõe não se materializam, por não se considerar as relações de poder e os conflitos existentes na escola e sua ambiguidade organizacional¹³. Barroso defende então uma abordagem crítica no debate sobre a autonomia da escola, a partir de dois níveis de análise: a *autonomia decretada* que busca desconstruir

os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática (Barroso, 1996, p.170).

Em contrapartida, a *autonomia construída* que visa “reconstituir os ‘discursos’ das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores.

Nesse sentido, para Barroso, as escolas em seu cotidiano, desenvolvem - e sempre desenvolveram - formas próprias de tomadas de decisão (autonomia construída). Esse termo se refere à dinâmica relacional que os membros da organização estabelecem entre si e com o meio no qual estão inseridos. Nessa

¹³ Barroso (1996, p.177) destaca duas dimensões na análise do modelo da *school based management*: a científico-pedagógica e a político-gestionária. A científico-pedagógica assinala os problemas teórico-metodológicos que há nas pesquisas, considerando duas tendências: a primeira que critica os efeitos da escola no processo de ensino-aprendizagem; a segunda, que busca os fatores que contribuem com a eficácia escolar, quando “ainda não existe um modelo explicativo de eficácia escolar que dê conta da complexidade e variedade fatores que estão implicados no processo de aquisição de conhecimentos pelos alunos, quer ao nível da sala de aula quer ao nível da escola no seu conjunto”. A político-gestionária que expressa a imposição de uma lógica de mercado e concorrência na busca de padrões de qualidade. A organização do trabalho e da gestão escolar são guiados pelos princípios de uma empresa que busca a satisfação do consumidor para sua rentabilidade e eficácia.

perspectiva, a escola funciona como um espaço relacional, logo, com interações e dependências com outros espaços sociais, produzindo assim sua autonomia, que articula “várias lógicas e interesses – políticos, gestores, profissionais e pedagógicos” (Barroso, 1996, p.185). A ideia de *autonomia* é pensada em um sentido amplo:

É o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (p. 186).

Alinhados à essa definição, compreendemos a *autonomia* como um conceito social e politicamente construído. Embora tenhamos políticas que buscam potencializar uma *autonomia decretada* no sentido ideal por meio da descentralização, por exemplo, elas por si só, não garantem a autonomia das escolas. Por outro lado, à perspectiva da *autonomia construída* proposta por Barroso, acrescentaríamos também, a da *autonomia ampliada*, considerando a autonomia de todos os indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, bem como da organização escolar, para além das formalidades legais. Acreditamos resgatar desta forma a proposição do autor sobre o processo de autonomia individual que precisa ter rebatimentos coletivos e produzir mudanças, tendo em vista o cumprimento dos objetivos organizacionais.

Trazemos o conceito de autonomia de Barroso, por considerarmos um pressuposto basilar para a construção da qualidade na educação básica, em função de sua implicação nos processos de gestão escolar. O debate em questão articula-se à dimensão política e às exigências pedagógicas e profissionais, que se refletem na concepção de processo ensino-aprendizagem. Esta tese, portanto, inspira-se numa concepção da escola como organização, a partir dos estudos do campo da Sociologia das Organizações (Lima, 2003; Barroso, 2005), que considera a escola como organização construída socialmente e busca compreendê-la a partir da ação dos indivíduos que a compõem, seus interesses, estratégias, dinâmicas, conflitos e consensos.

Na próxima seção, focalizamos a gestão escolar, problematizando a atuação do gestor escolar, suas contradições e os dilemas em torno da gestão democrática com base nas considerações de Lima (2011).

2.2.2. Autonomia e gestão escolar: o lugar e o papel do diretor escolar

O debate sobre o lugar e o papel ou função do diretor de escola é recente, contudo, foi ganhando maior centralidade com as reformas do Estado (Lima, 2011). Ao estudar a experiência portuguesa o autor, destaca que no decreto-lei nº 75/2008, a concepção de gestão se altera, fruto da influência de tendências internacionais da chamada *nova gestão pública*, marcada pela *gestão centrada na escola* ou *escola autogerenciada*. Nesse sentido, segundo Lima (2011), o cânone gerencialista está presente na perspectiva de gestão escolar, conflitando, em tese, com o princípio de gestão democrática, da colegialidade e da participação.

Quando se fala de gestão democrática, é importante articular com o caráter centralizador do poder político e da administração escolar. O autor ressalta que a figura do diretor é nova e contraditória:

Por um lado a de sujeito que concentra novos poderes sobre os subordinados na organização escolar, dessa forma alongando e verticalizando o respectivo organograma e reforçando as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal: mas, por outro lado e em simultâneo, a de objecto de um mais profundo processo de subordinação e dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas (Lima, 2011, p. 47-48).

Lima ressalta que a experiência portuguesa dos conselhos directivo/executivo foi marcada pela centralização desconcentrada, sob o signo da descentralização e do reforço da autonomia das escolas; porém, com margens de autonomia extremamente reduzidas, o que contribui para emergência de práticas de participação passiva e não práticas de participação efetivas dos atores escolares. Um dos encaminhamentos demandados naquele contexto foi a construção de uma política educacional comprometida com a descentralização democrática e com a construção de um sistema de administração escolar policêntrico.

Importante problematizar sobre a concepção de democracia como um conceito em disputa, aspecto fulcral no debate da política educacional – assim como o conceito de autonomia. Democracia é então compreendida como participação, independentemente do formato da gestão escolar e do papel do gestor, que impacta ou que produz efeitos políticos na qualidade do ambiente escolar.

Segundo Lima (2011), as reformas do Estado, a partir da nova concepção de gestão pública, trouxe a perspectiva do gerencialismo como limitador do processo democrático e, no que concerne a gestão, o enfoque nas características tecnocráticas e racionalistas que concebe as organizações escolares como espaços técnico-racionais. Nesse sentido, o discurso da autonomia da escola ganha contornos retóricos e o diretor é visto em uma “ótica empresarial”, como um líder unipessoal, com um modelo de liderança hierarquizante, com implicações sobre a agência e autonomia dos professores.

Em Portugal, a aprovação do decreto-lei nº 75/2008, consagra um “diretor mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola”, mas subordinado perante o poder político e a administração e “a margem da dinâmica colegial, do anterior conselho diretivo ou executivo”. Um líder hierárquico interno, mais poderoso, subordinado ao Ministério do que vinculado aos atores escolares:

A estreita articulação entre liderança individual, liderança boa, liderança eficaz é consideravelmente frágil em termos de argumentação, não remetendo para princípios teóricos, para dados de investigação ou argumentos que possam ser observados e debatidos. Particularmente face a uma realidade histórica e cultural de signo autoritário, muito marcada, também nas escolas, por lideranças individuais fortes e eficazes, mas não necessariamente boas do ponto de vista democrático (Lima, 2011, p. 57).

Nesse perfil de gestão, as orientações e autonomia pedagógica dos profissionais e os interesses legítimos dos atores periféricos não são levados em consideração. A partir da perspectiva crítica da sociologia das organizações, dá-se a entender que a lógica gerencial tem se tornado hegemônica: há um esvaziamento político das lideranças democráticas colegiais de feição burocrático-representativa, como destaca Lima (2011, p. 56), com implicações para o sentido da autonomia e da democracia na escola, que passam a ser contestadas.

Desse ponto de vista, a racionalidade técnico-instrumental e burocrática produz implicações em termos educacionais no que tange a autonomia dos diretores escolares e dos professores, com consequências no plano didático-pedagógico. Dessa forma tende a obstruir o horizonte de possibilidades dos atores escolares - não somente os diretores, objeto desta tese -, produzirem seus próprios caminhos, suas regras, orientações, diretrizes e políticas.

2.2.3. Autonomia e gestão democrática das escolas: dilemas e desafios do diretor

Discutir autonomia na escola implica refletir sobre o papel do diretor escolar e sobre os desafios que são colocados para sua atuação numa perspectiva de autonomia efetiva. A gestão democrática das escolas é, por sua vez, uma construção permeada por conflitos num espaço atravessado por micropoderes que muitas vezes obedecem a uma lógica própria.

O campo da Sociologia das Organizações oferece elementos importantes para a análise dos espaços escolares, inclusive na relação com o nível macro das relações de poder e dos sistemas ideológicos que configuram as organizações. Nesse sentido, as organizações podem ser consideradas como sistemas sociais, marcados pela diversidade, pluralismo, conflitos, incertezas e fragmentação (Waldhelm, 2016).

Nessa perspectiva, a gestão democrática das escolas deve ser vista tanto como uma categoria teórica, quanto político-educativa. Fazendo este movimento intelectual, não essencializamos o tema e não nos limitamos a uma perspectiva legalista, mas pensamos a categoria *gestão democrática* em constante movimento no qual expressa diversos sentidos. Do contrário, como destaca Lima (2014):

corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). Com efeito, são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática das escolas, categoria que, em vários contextos, atravessa hoje uma profunda crise (p. 1070).

Nessa perspectiva, a ideia de *gestão democrática* não prescinde da compreensão dos processos históricos, dos projetos políticos, da correlação de forças políticas, assim como das teorias democráticas e da participação, das teorias organizacionais, do modelo de governança e administração das escolas e dos respectivos sistemas escolares. O autor destaca três sentidos de gestão democrática

nas escolas: *autogoverno democrático; estruturas e procedimentos democráticos e gestão e déficit de liderança*.

Diante da denominada “crise da democracia”, Licínio Lima fala na ascensão de uma pós-democracia nas escolas públicas, que seria caracterizada pela primazia do mundo empresarial e cuja implicação é:

uma fraca qualidade democrática da vida escolar, um desinvestimento em políticas igualitárias e redistributivas, uma incapacidade deliberada para limitar os interesses dos atores sociais mais poderosos, uma diabolização dos sindicatos, uma desvalorização, sem precedentes, do pensamento pedagógico, da pesquisa educacional e dos saberes profissionais dos professores (Lima, 2014, p. 1079).

Como caminho teórico-ideológico, o autor propõe então uma pós-democracia gestonária que reforme as escolas, suas estruturas de governo e a organização do trabalho docente.

No Brasil, os temas da gestão democrática e dos sistemas educativos permanecem como os mais estudados no campo da gestão educacional (Waldhelm, 2016). Observam-se avanços muito significativos, a exemplo da descentralização e municipalização da educação: muitas municipalidades criaram sistemas de ensino próprios e gestores locais assumiram com autonomia a formulação de políticas de educação básica. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988 impulsionou a incorporação do paradigma da gestão democrática em diferentes instâncias tanto no plano do sistema (conselhos e ouvidorias) como no plano das unidades escolares (conselhos escolares, participação das famílias, controle social e elaboração do projeto político-pedagógico).

Nesse contexto o papel dos municípios se amplia e eles passam a assumir as responsabilidades e encargos, antes reservados apenas aos Estados e ao Distrito Federal, com autonomia similar consagrada também na nova Lei de Diretrizes e Bases¹⁴ (LDBEN, 1996). Para Waldhelm (2016), os estabelecimentos de ensino

¹⁴ Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios

configuram então um caso de microrregulação ou regulação local, desafiados no tocante ao nível de autonomia na tomada de decisão e implementação das políticas em um plano micro, no sentido de efetivar a autonomia das escolas.

Outra dimensão fundamental para a análise da gestão escolar no contexto brasileiro é a questão da descontinuidade político-administrativa que se estende aos diferentes níveis da gestão pública atingindo todas as políticas públicas. Os padrões históricos de institucionalização de políticas federais se associam a estas descontinuidades e tendem a desacreditar a ação dos agentes locais e das autoridades dos municípios perante as burocracias locais e mesmo perante os beneficiários dos serviços públicos ou a população em geral (Werle, 2016, p. 157).

Werle (2016) defende então o rompimento com tais padrões de centralização e autoritarismo através do exercício e ampliação da autonomia local, realçando a importância do território municipal para a organização e institucionalização de ações e políticas educacionais. Para a autora, “o uso do território expressa interesses e necessidades locais” (p. 158). Nesse sentido, os espaços escolares poderiam ser considerados como territórios de autonomia, capazes de manejar suas realidades, experimentos democráticos inovadores e do exercício de uma cidadania ativa. Ainda assim, é preciso reiterar que a consolidação de uma gestão democrática não se dá isoladamente ou de forma desarticulada da dinâmica social.

Segundo Miranda (2015), a gestão escolar é um dos fatores que determinam a oferta de uma educação de qualidade. O diretor possui atribuições diversas, como a condução dos projetos político-pedagógicos, a coordenação dos planos de ensino e de aula, a mediação das relações com a comunidade escolar. Dada a importância do seu papel, a autora alerta para a natureza do vínculo do diretor e como a descontinuidade política pode impactar na sua permanência e/ou sua gestão dos processos escolares. A rotatividade dos diretores produz instabilidades em todas as dimensões da escola, a exemplo da desestabilização na relação diretor-professor, impactos sobre o desempenho das escolas e diminuição do envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola (Miranda, 2015, p. 20).

Da mesma forma, Couto (2014) analisa a continuidade das políticas públicas, seus impactos nos sistemas escolares e sua influência na gestão escolar. A descontinuidade das políticas públicas educacionais se expressa na fragmentação

poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (LDBEN, 9394/96, art. 11).

de ações pública, além de – frequentemente – impactar os processos políticos sucessórios e as articulações políticas, não raro ocasionando inclusive interrupções de processos de financiamento de atividades e projetos educacionais.

Na mesma linha, Estevam (2010) trabalha com a ideia da *contínua descontinuidade* administrativa e de políticas públicas. Para o autor, a descontinuidade contém elementos de continuidade e a continuidade contém elementos da descontinuidade. A *(des)continuidade* é uma das características marcantes das políticas de Estado brasileiras, principalmente no plano municipal, e estaria ligada frequentemente ao clientelismo político e ao personalismo, implicando quase sempre na interrupção de políticas, projetos e programas, em função de critérios políticos, via de regra sem considerações de ordem técnica, priorizando a redistribuição política dos cargos de confiança vinculados às políticas, projetos e programas pré-existentes.

Por outro lado, o continuísmo não significa necessariamente efeitos positivos. A continuidade poderá trazer continuísmo, isolamento, dificuldades de mudança e falta de transparência (Estevam, 2010, p. 4). Segundo o autor, estes processos fazem parte do paradoxo democrático. Ou seja, para o autor a *(des)continuidade* não acontece em sua forma pura, em seus extremos – completa continuidade ou descontinuidade, mas é comum aparecerem os dois processos nas organizações.

2.3. Gestão e liderança escolar: alguns limites e possibilidades dos termos

Conforme abordado, o estudo sobre os estabelecimentos escolares é fruto da introdução de novos objetos e metodologias no campo da Sociologia da Educação que colocam em questão a hegemonia da reprodução das desigualdades sociais e escolares (Forquin, 1995). As pesquisas nesse âmbito, trazem em seu escopo a valorização do olhar sobre a escola enquanto organização social, por meio das análises de suas características organizacionais e dos processos escolares relacionados à aprendizagem. Paes de Carvalho e Oliveira (2018) salientam que essas pesquisas tomam o tema da gestão escolar como relevante a partir da década de 1970, “buscando entender o papel dos diretores nos processos de mudança e melhoria dos resultados de todos os alunos” (p. 15).

Ângelo Souza (2006) compreende a gestão escolar como fenômeno político. Para o autor, o reconhecimento da função¹⁵ do diretor se dá pela coordenação do processo político da gestão escolar, pelo trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder que visam o desenvolvimento mais qualificado e eficaz do trabalho pedagógico. É pela evidência da dimensão política da gestão escolar, que se faz necessário o estudo das diferentes formas de acesso ao cargo dos diretores e seu impacto nas relações construídas e estabelecidas dentro das escolas.

Desse ponto de vista, o diretor é um funcionário público, um burocrata que assume diferentes funções: administrativas, burocráticas, relacionais, pedagógicas, entre outras. Daí a importância de se considerar a natureza política, representativa e as atribuições desta função conforme estabelecido na legislação. Com base em Weber (1977), Souza (2006) considera que é função do diretor, dentre outras, “fazer a interlocução entre o Estado e a comunidade escolar e, como tal, exerce um papel de liderança local” (Souza, 2006, p. 171). Esse quadro se torna mais evidente quando tratamos dos critérios de escolha do diretor pois ele precisa conciliar os interesses e demandas tanto da comunidade escolar, como do governo que o nomeou. Aqui cabe outro questionamento: a depender do grupo que o indicou ou elegeu, o diretor tende a, necessariamente, representar mais este grupo em detrimento de outros?

Oliveira e Giordano (2018), retomam esse debate problematizando a dupla representatividade no exercício da função de diretor escolar:

ele(a) é um(a) representante legítimo do Estado, por ele empoderado e a ele devedor, no sentido weberiano do termo, de seu cargo e lealdade. E é, ao mesmo tempo, representante dos seus pares professores, já que na grande maioria dos casos exerce esta profissão antes de assumir a direção escolar e tem a licenciatura como formação inicial (...). Considera-se, ainda, a sua representatividade junto à comunidade na qual a escola se insere, especialmente quando esta pode ser legitimada através da

¹⁵ A discussão sobre a direção escolar ser caracterizada como cargo ou função é uma questão de fundo. Contudo, não tivemos condições de explorá-la devidamente para o exame da Qualificação II. Em princípio, os termos estão relacionados com as diferentes formas de escolha/seleção do dirigente escolar e da natureza do seu trabalho (Souza, 2006). Segundo esse autor, a ideia de cargo está associada às formas de indicação ou concurso público para o exercício da função. Souza aponta que as indicações política ou técnica, sugerem uma gestão escolar com maior intervenção e controle do poder público, utilizando os cargos de direção como moeda de troca nas políticas locais, por essa razão, identifica o diretor de escola como um cargo político, não como uma função a ser desempenhada. Já o concurso público pressupõe, em geral, a natureza técnica do cargo. Esvaziando a face política da função da gestão escolar. Por essa razão, optamos por utilizar o termo *função* pela natureza político-pedagógico do trabalho do diretor escolar.

escolha do(a) diretor(a) em processos de consulta pública, proporcionando um maior sentimento de pertencimento de toda comunidade e possibilitando respectivas responsabilizações (Oliveira e Giordano, 2018, p. 42 -43).

Uma vez empossado como diretor – seja através de consulta pública, concurso público, consulta à comunidade escolar, indicação ou seleção - esse processo de provimento da função de direção, faz dele uma liderança na escola?

Alguns autores do campo da administração, estabelecem diferenças entre gestão e liderança (Yukl, 2006; Zaleznick, 2005), outros entendem esses conceitos como complementares ou sinônimos (Lück, 2009). No plano das diferenças, Yukl (2006), a partir do campo empresarial, aborda a liderança como qualidade daquilo que é positivo, moderno e emancipador. Em contrapartida, a gestão assumiria um caráter mais tradicional, burocrático e tecnicista. Do ponto de vista empresarial os conceitos de administração, gerência, gestão e liderança são bem demarcados. No mesmo campo teórico, para Zaleznick (2005) a gestão envolveria o estabelecimento de planos e procedimentos detalhados para atingir os objetivos desejados, a alocação de recursos e a definição dos fluxos bem como o monitoramento de cada etapa do processo. Enquanto isso a liderança possuiria uma visão de mudança e inovação, motivação e inspiração, estabelecendo uma direção para as pessoas, alinhamento e busca por objetivos compartilhados.

No campo educacional, Pena (2013) mapeia essas distinções considerando o gerente como o que exerce funções administrativas e o gestor ou o líder como aquele que, em conformidade aos objetivos propostos, criaria um ambiente favorável às inovações e mudanças necessárias ao crescimento organizacional. Em uma proposta conceitual para o termo *liderança*, Pena sublinha que a distinção entre gestão e liderança é reivindicada mais por aqueles defendem a visão romantizada e heroica do conceito de liderança do que com características organizacionais propriamente ditas, indicando que a separação “conceitual de gestão e liderança representa uma discussão vazia, uma vez que não há líder que não exerça a gestão, e a gestão é, de fato, a forma explícita da liderança organizacional” (Pena, 2013, p. 19).

De acordo com Heloisa Lück (2009), os conceitos de liderança e gestão são complementares por possuírem elementos básicos em comum, que dizem respeito à dimensão humana do trabalho e sua mobilização. Segundo a autora, a liderança

corresponde a um processo de gestão de pessoas e a gestão escolar, pressupõe o trabalho com outras dimensões, como exemplo, a gestão administrativa ou curricular, gestão de resultados etc.

Para Costa e Castanheira (2015), a questão da liderança escolar estava implícita no contexto dos estudos organizacionais das escolas em Portugal e no Brasil, se comparada aos estudos desenvolvidos nos países anglo-saxônicos. Os autores compreendem a liderança a partir de três grandes concepções: mecanicista, cultural e ambígua. Estas concepções são apresentadas como um fenômeno complexo cuja análise carece de um enfoque organizacional, contextual e histórico, a fim de construir um quadro de referência para outras investigações sobre as práticas de liderança e gestão nas escolas.

No cenário dos estudos organizacionais, a liderança assume um descolamento do formalismo administrativo da função, ligado ao posto de trabalho de chefia e passa a incorporar atributos ligados à pessoa ou ao ambiente no qual ela está inserida. Por essa razão, muitos estudos compreendem a liderança como um conceito diverso da gestão. Ou seja, enquanto a gestão remete-se ao cargo formal, ao poder instituído de chefia, a liderança poderia, de fato, independer da hierarquia organizacional, podendo ser, inclusive, exercida por alguém que não ocupe, formalmente, um cargo de direção (Pena, 2013).

Os líderes conseguem mobilizar e influenciar outros comportamentos de liderança, criando e estabelecendo confiança, desafiando, inspirando, capacitando e encorajando os membros da organização. O Quadro 1, a seguir, mostra algumas das principais distinções entre gestão e liderança com base em Pena (2013):

GESTÃO	LIDERANÇA
Foco na complexidade da organização	Foco nas mudanças organizacionais
Perspectiva de curto prazo	Perspectiva de longo prazo
Meios	Finalidades
Corrigir	Acertar
Controlar, dirigir	Motivar, inspirar, envolver
Reforço, punição	Valores, atitudes, objetivos, responsabilidades

Quadro 1: Distinções sobre Gestão e Liderança

Fonte: Pena (2013)

A falta de um consenso sobre os termos, não diminui a importância do tema, principalmente no campo educacional. Pensar qual o lugar dos diretores enquanto líderes dentro dos sistemas de ensino exitosos, tem sido uma das principais questões dos estudos sobre o efeito escola. Para o objetivo deste estudo, consideramos a gestão escolar — comumente associada à liderança do diretor na literatura internacional e, mais recentemente na literatura nacional — como um dos fatores preponderantes para promover a eficácia e a equidade da aprendizagem dos alunos.

Cabe aqui realçar a articulação entre a liderança do diretor e o clima escolar. À falta de um consenso na literatura sobre o conceito de clima escolar, adotaremos a concepção mais geral de clima associada à qualidade e às características da vida e do ambiente escolar como expressão das características individuais (objetivas e subjetivas) de cada instituição, das interações de seus atores e da percepção dos mesmos acerca dessas características. Fazendo uso da aplicação de questionários para diretores, professores e alunos em escolas brasileiras, Vinha e colegas (2017) propõem um conceito para clima escolar como

(...) o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Vinha *et al.*, 2017, p. 8).

Nessa abordagem, os autores sistematizam oito dimensões como fundamentais para avaliar o clima das escolas: 1) As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2) As relações sociais e os conflitos na escola; 3) As regras, as sanções e a segurança na escola; 4) As situações de intimidação entre alunos; 5) Família, escola e comunidade; 6) A infraestrutura e a rede física da escola; 7) As relações com o trabalho; 8) A gestão e a participação.

Retomando a perspectiva da articulação entre a gestão e o clima escolar, deve-se considerar a atuação na gestão e liderança da escola como elementos

fundamentais para a construção do clima escolar. Como mostrou a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015), corroborando achados semelhantes de pesquisas internacionais e nacionais, um clima escolar positivo, que por sua vez está correlacionado a uma percepção positiva da liderança do diretor, favorece a aprendizagem dos estudantes, reforçando um ambiente de compartilhamento de valores e normas comuns que promovem bons resultados acadêmicos.

A instituição escolar em sua estrutura racional-legal - articulada com princípios e valores dados pelo sistema educacional por meio de leis e decretos formalmente estabelecidos – produz a função do diretor como uma relação de autoridade legitimada antes pela desigualdade e hierarquia do que pelo diálogo e interação. Contudo, a escola não se organiza apenas em bases legais, pois comporta também, necessariamente, um outro corpo de princípios e valores construídos e ressignificados no seu interior pelos participantes do processo educacional, o qual denominamos cultura organizacional ou ainda, clima escolar, como resultado dessas interações (Aguerre, 2004).

A gestão escolar exerce papel fundamental na organização e construção da cultura organizacional ou clima escolar. Porém, conforme Alves e Franco (2008), isso depende do reconhecimento da autoridade diretor por parte dos membros da organização, apontado como um dos fatores que favorecem um ambiente de valorização da aprendizagem. Nesse sentido, a discussão do conceito de liderança como relação de poder, assim como das bases de legitimação da autoridade da gestão e do diretor, é fundamental na análise da problemática da escola e de sua cultura.

A legitimidade da autoridade é discutida por Weber (1999), com base no que o autor chama de os três tipos puros de dominação legítima - racional, tradicional e carismática -, associadas a tipos distintos de organização social¹⁶. De acordo com a teoria weberiana, a dominação caracteriza uma forma especial de poder, que não deve ser entendido como algo imposto, mas legitimada pelo consentimento (reconhecimento) das pessoas da legitimidade do exercício daquele poder. Para Weber o poder seria a capacidade de provocar a aceitação de ordens, a legitimidade

¹⁶ Weber criou tipos ideais como recurso metodológico na tentativa de manter um certo nível de objetividade e neutralidade axiológica. Se referem a um recurso abstrato, uma vez que não existe em sua forma pura na realidade.

seria a possibilidade de aceitação do exercício do poder; e a autoridade, por sua vez, seria o poder considerado legítimo¹⁷.

A figura do diretor, nessa perspectiva weberiana, é defendida por Souza (2006), como uma liderança política que dirige uma instituição burocrática e burocratizada. Para o autor, a função em si já o constitui como uma liderança. Contudo, como líder político, nem sempre terá a autoridade carismática, pois:

Ele só o é, quando é um líder eleito, porque a comunidade escolar deposita sua confiança nele e isto ocorre normalmente pelos atributos pessoais do candidato (carisma), ou, quando indicado para a função ou concursado para o cargo, conquista, ao longo da sua atuação, aquela confiança. Mas, mesmo nem sempre sendo uma autoridade carismática, potencialmente a função ou cargo, dependendo de como se a observe, carrega consigo essa característica (Souza, 2006, p. 177).

Consideramos necessário problematizar o aspecto *legal* – critério de condução à função (consulta pública e indicação) – e o *legítimo* – o que, como e quais características constituem ou fazem do diretor uma liderança reconhecida pelos professores, e de que tipo. Essa reflexão é necessária para superar uma relação de causalidade linear entre as concepções de diretor como líder.

O gestor – ou o diretor deve gerir a escola, o líder, obviamente também, mas a mais marcante diferença é que este último o fará sob a prerrogativa da necessidade de construção coletiva do projeto da escola e condução das pessoas, aos objetivos propostos, em consonância à missão da escola. Sob esse sentido, outros atores do ambiente escolar, que não representam a formalidade do cargo de diretor, também podem representar, eles próprios e em várias situações, diversas lideranças no território da escola, inclusive com o poder de influenciar na execução do que é proposto pelo próprio gestor (Pena, 2013, p.23).

Ou seja, apesar do termo diretor ser comumente confundido ou substituído pelo termo gestor sem prejuízos para a compreensão, haja vista a natureza ocupacional da sua função, não podemos dizer o mesmo dos termos liderança escolar e gestão escolar. A liderança, conforme ressalta Pena (2013), é um fenômeno constituinte da gestão, mas o contrário pode não ser verdadeiro, o que torna a relação entre ambas, mais complexa do que se supõe à primeira vista.

¹⁷ Neste texto utiliza-se a noção de Weber sobre os tipos de dominação de forma ainda incipiente, pretendendo um aprofundamento sobre a análise e utilização desse referencial.

Alguns estudos mostram que a conceituação desses termos acompanhou as mudanças no campo da “administração educacional”, que se refletem inclusive na própria forma de nomear o campo que passa para “gestão educacional” e, mais recentemente, para “liderança educacional”, o que para Gunther (2017) indica mudanças na natureza do campo. Para Bush e Glover (2003), a principal característica distintiva da liderança é a sua capacidade de influência, de desenvolvimento de uma visão comum, com articulação e compartilhamento de propósitos. No próximo item buscaremos aprofundar a discussão sobre como a liderança do diretor é pensada e exercida nas organizações escolares.

2.4. Liderança escolar na literatura internacional e nacional

Os estudos sobre a liderança e as mudanças no campo ocorreram em meados da década de 1980, quando foram introduzidos os estudos sobre as práticas de liderança desenvolvidas nas organizações escolares buscando identificar quais estão mais ou menos associadas a melhores resultados acadêmicos dos alunos, tais como: liderança transformacional, liderança compartilhada ou liderança distribuída (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999; Diamond e Spillane, 2016).

Esses estudos¹⁸ chamaram a atenção para a importância da organização escolar para o desempenho do aluno, sem desconsiderar o peso do *background* familiar como variável de maior poder explicativo (Alves e Soares, 2007). A exemplo, Madaus e colegas (2008) defendeu a investigação das variáveis de “processo”, tais como as interações cotidianas entre alunos e membros da equipe escolar, como variáveis com potencial de impacto sobre o desempenho cognitivo dos alunos. Na mesma direção, Rutter e colegas (2008) buscaram compreender o funcionamento da escola propriamente dita, considerando os processos internos como possíveis fatores de eficácia.

A partir dessa mudança de perspectiva de análise, entendeu-se que o nível da eficácia poderia variar entre escolas em função das características e dos processos internos de cada estabelecimento. Nesse contexto, a compreensão sobre eficácia escolar ou efeito escola conta com várias definições. Muitos a utilizam para se referir “aos efeitos de determinadas políticas ou práticas de uma escola, ou aos

¹⁸ São estudos de casos (escolas e em salas de aula), por exemplo.

efeitos de uma intervenção” (Willms, 1992, 2008, p. 261). Outra interpretação da expressão “efeitos da escola” se refere a ideia de que cada escola no sistema tem seu próprio e único efeito sobre os resultados dos alunos.

Nas pesquisas sobre eficácia escolar em outros contextos uma dimensão que também ganhou destaque refere-se à “eficácia diferencial” tanto para diferentes tipos e níveis curriculares, como para vários tipos de alunos. Nuttall e colegas (2008) ressaltam que a eficácia é uma característica instável ao observarem variações importantes no desempenho de escolas de um ano para o outro, apontando para a relevância de estudos longitudinais nas escolas a fim de estabelecer seu grau de eficácia.

Reynolds e Teddlie (2008) apresentam algumas pesquisas sobre processos eficazes, realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido. Entre elas, merece destaque o estudo de Brookover e colegas (1978) realizado em escolas de ensino elementar em Michigan – equivalente ao ensino fundamental no Brasil. Os pesquisadores fizeram análises estatísticas dos dados de 68 escolas e estudos de caso em duas duplas de escolas selecionadas com base nos seguintes critérios: todas possuíam níveis socioeconômicos parecidos, considerados abaixo do nível médio para a amostra do estudo; cada dupla possuía uma composição racial parecida; uma escola em cada dupla apresentava rendimento abaixo da média da amostra e todas estavam localizadas em áreas urbanas.

A pesquisa encontrou oito aspectos diferentes que influenciavam no rendimentos dos alunos: 1) a distribuição e uso do *tempo* pelo professor no processo de ensino e aprendizagem; 2) *casos perdidos* – percentual de estudantes que os professores pensam que não serão aprovados; 3) *expectativas dos professores* em escolas com baixo e alto rendimento; 4) *práticas de incentivo* diferentes entre professores das duas duplas de escolas; 5) *procedimentos de enturmação* – como fator que “atrapalha o processo de aprendizagem”; 6) *jogos didáticos* direcionados a aprendizagem; 7) *O papel do diretor* – no envolvimento nos assuntos acadêmicos, ou seja, ênfase na *liderança pedagógica ativa* do diretor; 8) *comprometimento dos professores e do quadro administrativo* – no que se refere a expectativas e ações relacionadas ao rendimento dos alunos (Reynolds e Teddlie, 2008, p. 298-299).

Embora a literatura internacional sobre eficácia escolar tenha chegado tardiamente no Brasil, estudos brasileiros nessa perspectiva têm chegado a resultados similares. Cabe assinalar, no entanto que, mesmo levando em conta que

o sistema educacional brasileiro é fortemente marcado por diferenças socioeconômicas, as pesquisas mostram que

... entre as escolas brasileiras a variação costuma ser maior do que a observada nos países industrializados, devido à maior segmentação do nosso sistema educacional. No Brasil, alunos com perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas. (...) Essas condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados escolares muito distintos. Por esse motivo, qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos (Alves e Franco, 2008, p. 491).

Estudos acerca dos efeitos das escolas brasileiras no aprendizado dos estudantes, como o desenvolvido por Soares (2004), mostraram que a infraestrutura é um aspecto que foge ao controle dos gestores escolares, pois depende – no caso das redes públicas de ensino que concentram cerca de 80% das matrículas da educação básica -, fundamentalmente, do investimento do nível central de governo dos estados e dos municípios, além de complementação do governo federal. Os dados revelam que somente 6% das escolas possuem nível avançado de infraestrutura, enquanto 44% das unidades públicas apresentam fragilidades e estão alocadas em edificações inadequadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para Abrucio (2010) a “gestão da aprendizagem” é um dos aspectos da escola que merece mais atenção, tanto de pesquisadores, quanto de formuladores de políticas públicas e dirigentes escolares a fim de elaborar meios e métodos que efetivamente possam mudar os resultados do trabalho pedagógico. Acresce ao debate, a pesquisa realizada por Oliveira (2015):

As investigações, neste caso, têm como alvo a identificação das diferenças relacionadas ao efeito das escolas nos resultados dos alunos, principalmente analisando suas características organizacionais e os processos escolares relacionados à aprendizagem. Esse conjunto de pesquisas fica conhecido como pesquisas em eficácia escolar e apontam que, se o background familiar tem um peso importante na definição do desempenho acadêmico do aluno, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar o efeito da origem social, promovendo a eficácia e a equidade na oferta educacional (p. 19).

Dentro do contexto escolar, considera-se a liderança (na maioria das vezes tendo o diretor enquanto agente-chave¹⁹) como fator importante de mobilização dos atores escolares e de uso dos recursos disponíveis com foco na qualidade do ensino da instituição escolar. Para Soares (2004), a interação entre a “gestão escolar” e o “ensino” são fundamentais para a produção do desempenho discente. Para o autor, o trabalho do gestor se constitui em um dos principais fatores intraescolares relacionados à eficácia escolar:

Frequentemente, um diretor mobiliza, inspira confiança e motiva a comunidade escolar para o trabalho. Naturalmente, esse líder deve ter legitimidade social e competência tanto administrativa como pedagógica. O diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar sempre o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas. A liderança implica ainda conhecimento amplo do que acontece na escola e na sala de aula. Ou seja, deve ser proficiente nas boas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, nas formas de verificação do progresso dos alunos, no currículo e nas opções pedagógicas dos professores. Os diretores bem-sucedidos frequentemente conseguem manter o equilíbrio entre uma forte liderança e a máxima autonomia para os professores (Soares, 2004, p. 7)

Seguindo essa linha argumentativa, pode-se considerar a descrição acima como uma possível definição sobre a liderança da gestão escolar e suas responsabilidades. Para além da definição do termo, cabe refletir a respeito dos diferentes tipos de liderança escolar e seus impactos sobre o desempenho dos alunos e sobre o clima escolar. A seguir, veremos como algumas pesquisas, encontradas na revisão de literatura, tem abordado a questão da liderança do diretor, seu papel e atribuições. Utilizamos esse referencial teórico para discutir e compreender os papéis que o diretor escolar enquanto liderança exerce na escola, particularmente em momentos críticos.

2.4.1 Perspectivas de liderança no campo educacional

A relevância da liderança escolar e suas características inspira-se, inicialmente, no levantamento dos resultados de pesquisa de vários países realizado por Sammons (2008). A autora apresenta um quadro com onze fatores-chave, entre os quais identifica várias associações que possibilitam uma melhor compreensão

¹⁹ Sammons (2008).

dos mecanismos de eficácia escolar: 1) *liderança profissional* (firme, objetiva, com foco participativo, qualidade individual do líder); 2) *objetivos e visões compartilhados*; 3) *um ambiente de aprendizagem*; 4) *concentração no ensino e na aprendizagem*; 5) *ensino e objetivos claros*; 6) *altas expectativas*; 7) *incentivo positivo*; 8) *monitoramento do progresso*; 9) *direitos e responsabilidades do aluno*; 10) *parceria casa-escola*; 11) *uma organização orientada à aprendizagem*. Em cada análise dos fatores em conjunto, deve-se considerar as características contextuais em que a escola está inserida. Ainda para Sammons (*Ibidem*):

Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária. Gray (1990) diz que “a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar”. [...] o estudo da literatura revela que três características foram encontradas frequentemente associadas à liderança de sucesso: propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório, e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem (p. 351-352).

Diversos estudos desenvolveram constructos teóricos sobre tipos de liderança, em certa medida convergentes entre si. Leithwood e Sun (2012) e Leithwood *et al.* (1999) preconizam dois tipos de liderança: *liderança instrucional* e *liderança transformacional*.

A *liderança instrucional* tem como foco a gestão voltada para o ensino e aprendizagem, atenta ao comportamento dos professores e às atividades que afetam diretamente os alunos nas instituições de ensino (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999, p. 8, tradução nossa). A expressão “*liderança instrucional*” surgiu nos estudos norteamericanos e foi substituída na Inglaterra e em outros países pela noção de “*liderança centrada no aprendizado*” (Leithwood *et al.*, 1999), incorporando um espectro maior de ações da liderança do diretor para apoiar os resultados de aprendizagem. No entanto, como defendem Bush e Glover (2014), outros termos podem ser utilizados para descrever a relação entre liderança e a aprendizagem, incluindo liderança pedagógica, liderança curricular e liderança para o aprendizado.

Estudiosos sinalizam para os limites apresentados pela noção de liderança instrucional por dois motivos. O primeiro está relacionado a possibilidade da centralização das ações da liderança no ensino no lugar do aprendizado (Bush e Glover, 2014). O segundo diz respeito a responsabilização atribuída somente ao

diretor escolar como “centro de experiência, poder e autoridade”, ignorando ou subestimando o papel de outros atores como potenciais de liderança a serem desenvolvidos, como diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e professores em sala de aula.

O conceito de *liderança transformacional* supõe a mobilização e a participação docente e de outros atores, sendo a última a que mais apresenta efeitos (indiretos, mas significativos) sobre a rotina escolar. Nessa concepção, a liderança focaliza a atenção nos compromissos e capacidades dos membros organizacionais, desenvolvendo uma mobilização coletiva com efeitos diretos e indiretos através de iniciativas de reestruturação escolar com reflexos percebidos por professores nos resultados de alunos (Leithwood *et al.*, 1999). O modelo de liderança transformacional busca fornecer uma abordagem normativa da liderança escolar que se concentra principalmente no processo pelo qual os líderes buscam influenciar os resultados escolares e não sobre a natureza ou direção desses resultados.

A crítica a essa perspectiva a interpreta como um mecanismo de controle sobre os professores, na medida em que exige sua adesão aos valores do líder, com a correlata maior probabilidade (ou risco) de ser mais aceita pelo líder do que pelos liderados (Bush e Glover, 2014). Os críticos a esse modelo de liderança reconhecem sua importância por ressaltar os valores nela contidos, contudo, questionam a validade e a representatividade dos mesmos, em termos do conjunto dos atores escolares e seus valores, nem sempre alinhados. Essa questão é pertinente considerando as regras, normas, lógicas que operam na organização escolar, cabendo, portanto, argumentar sobre os valores que regem as ações e a cultura organizacional que, muitas vezes podem ser representativos do governo, da secretaria ou do diretor da escola agindo em nome do governo.

Outro enfoque foi desenvolvido por Marks e Printy (2003) que defendem a relevância da *liderança integrada* como condicionante das reformas escolares bem-sucedidas em termos de eficácia escolar. Para os estudos das escolas eficazes, a abordagem da liderança integrada aponta para uma dimensão mais ampla da liderança que busca superar a divisão entre liderança educacional e liderança administrativa. Segundo Scheerens (2005):

A ideia básica é de que estabelecer uma distinção entre liderança educacional e administração educacional não leva a bons resultados, principalmente por conduzir à fragmentação e segmentação. Quanto a isso, o líder escolar deve integrar todas as áreas da escola (educacional, de pessoal, financeira etc.) numa perspectiva estratégica que abranja a escola como um todo (p. 9).

Segundo o autor, esse tipo de liderança comporta a qualidade dos líderes transformacionais, agregando as dimensões da gestão pedagógica e relacional com vistas ao aperfeiçoamento da escola e do aluno.

Os modelos discutidos acima são essencialmente sobre liderança individual (geralmente a do diretor). No entanto, houve várias abordagens que buscaram ampliar o debate para incluir noções compartilhadas de liderança. A *liderança compartilhada* encontra semelhanças com as noções de *liderança colegiada* ou *liderança participativa*. Segundo Bush e Glover (2014) no final do século XX, predominaram estas últimas abordagens de liderança. No início do XXI começa a predominar nas pesquisas a noção de liderança distribuída como modelo mais utilizado, considerado um dos modelos mais influentes no campo da liderança educacional na atualidade.

Isso se deve, segundo Harris (2004), por este modelo buscar desvincular a característica da liderança do cargo instituído formalmente (autoridade posicional). Harris (2004) complementa afirmando que a liderança distribuída está focada “em engajar a expertise onde quer que ela exista dentro da organização, em vez de buscar isso apenas através de posição ou papel formal” (*op. Cit.*, p. 13).

Ao fazer uma revisão bibliográfica das pesquisas norte-americanas sobre liderança escolar, Spillane e colegas (2008) propõe um conceito de liderança distribuída a partir de uma perspectiva de uma cognição situada ou contextualizada, que se articula em torno de ideias centrais como: tarefas, funções de liderança e implementação, distribuição social e situacional da implementação de tarefas (p.124, tradução nossa²⁰). Sendo assim, o acesso e a distribuição da informação objetiva a construção de um clima escolar favorável à inovação das práticas pedagógicas e se estende às estruturas organizacionais, abrangendo os diferentes atores. Nesse caso, implica os responsáveis pelas atividades relativas ao ensino, de

²⁰ La perspective retenue ici s'articule autour d'idées centrales: tâches, fonctions de leadership et mise en application ; distribution sociale et situationnelle de la mise en application des tâches. (Spillane, J. P. et al., *Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. Education et sociétés*, 2008/1 (n° 21), p. 121-149).

forma que o exercício da liderança é distribuído por vários agentes no contexto escolar que não necessariamente exercem cargos ou funções de gestão. Inúmeros serão os gestores escolares que não possuem essa qualidade ou que se encontram afastados do exercício efetivo da liderança.

Em oposição à noção de liderança centrada em uma pessoa - em geral, o diretor - Spillane e colegas (2004 e 2008) afirmam que as pesquisas mostram que a ideia de liderança baseada no compartilhamento das mesmas visões, perspectivas e da responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos, cria um clima favorável para a melhoria das práticas de ensino e, conseqüentemente, dos resultados escolares. Como se verá na análise do material empírico coletado neste estudo estas ideias serão de considerável utilidade para as reflexões sobre a gestão escolar e a liderança do diretor.

Embora o uso do termo liderança não seja muito comum na literatura nacional, as pesquisas feitas na América Latina e no Brasil confirmam os mesmos resultados das pesquisas internacionais, com um diferencial no que se refere à infraestrutura e recursos da escola. De acordo com Alves e Franco (2008), os fatores associados à eficácia escolar no Brasil são: i) Recursos escolares: é o fator de eficácia de maior peso no Brasil; ii) Organização escolar: o reconhecimento por parte do corpo docente da liderança do diretor; diretores com perfil mais democrático, trabalho colaborativo e responsabilidade coletiva; iii) Clima acadêmico: que focaliza os processos na aprendizagem; iv) Formação e salário docente; e, v) Ênfase pedagógica.

Soares e Teixeira (2006) em pesquisa com os diretores participantes do Programa de Avaliação da Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – Proeb/Simave em 2002/2003 buscaram associar os perfis desses atores com os rendimentos dos alunos a partir de três tendências de gestão escolar:

a tendência conservadora, que diz respeito ao papel tradicional do diretor; a tendência democrática, que procura construir um espaço coletivo para a articulação dos diferentes interesses presentes na escola; e a tendência gerencial, que, procurando garantir a autonomia administrativa da escola, mantém o controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia das ações escolares (p. 158).

Assim, a percepção do diretor enquanto liderança (reconhecida e legitimada especialmente junto aos docentes) acontece de diversas formas pelos diferentes

segmentos da comunidade escolar, de acordo com o contexto/situação (Spillane *et al.*, 2004; 2008), criando assim culturas diferenciadas em cada escola, em termos de organização e relações que influenciam de diferentes maneiras o processo educacional.

2.5. Gestão e liderança escolar na pandemia: um panorama dos estudos recentes

Neste tópico apresentamos uma síntese do levantamento realizado sobre as pesquisas empreendidas durante a pandemia do Covid-19 com foco no trabalho do diretor escolar. Para tanto, elegemos periódicos classificados no Qualis Capes na área de Educação no quadriênio 2013-2016 nos extratos A1 e A2. Também foram feitas buscas nas publicações de revistas internacionais, como *Educational Administration Quarterly*, *American Educational Research Journal*, que possuem publicações que dialogam com o tema proposto. O recorte temporal que corresponde a busca é de 2020 ao primeiro semestre de 2021, quando se iniciou a escrita dessa tese. Nesse sentido, buscamos pelos trabalhos cujos títulos tinham os seguintes descritores: gestão escolar, pandemia, ensino remoto. Para os periódicos em outros idiomas traduzimos os descritores nas respectivas línguas estrangeiras.

Na busca das revistas internacionais, foram encontrados 5 (cinco) artigos que contemplavam o estudo das escolas durante a pandemia com foco nas ações dos líderes escolares. No âmbito nacional, apenas 1 (um) artigo foi encontrado, além de outras publicações em outras bases distintas dos periódicos inicialmente selecionados.

Vale destacar que as pesquisas no mundo todo foram impactadas pelo Covid-19, considerando o fechamento de escolas também interrompeu as pesquisas educacionais em andamento, propondo novas configurações para os desenhos de estudo. Além disso, pode-se perceber que algumas dessas publicações internacionais foram mais direcionadas a uma lista de sugestões e encaminhamentos visando orientar as escolas e as práticas dos diretores nesse tempo do que um estudo sobre as experiências vividas por estes últimos.

Alguns dos autores chamam as pesquisas nesse contexto de “liderança em tempos de crise”, em virtude do tempo caracterizado por mudanças e incertezas, como a resposta global à pandemia de 2020. Nesses casos, os líderes escolares são

desafiados a se adaptar e navegar através da maré de forças internas e externas antes desconhecidas para criar o melhor resultado positivo para os alunos e a comunidade escolar. É o caso, por exemplo, do que argumentam Gurr e Dysdale (2020) em *Leadership for Challenging Times*. Os autores revisitam o modelo de liderança criado para tempos de incerteza (Dysdale e Gurr, 2017), oferecendo uma nova proposta partir de uma revisão de 59 artigos que abrangem um conjunto de sete domínios de prática de liderança em cujo centro encontram-se os resultados dos alunos, a saber: compreender o contexto, definir a direção, desenvolver a organização, desenvolver pessoas, melhorar o ensino e a aprendizagem, influenciar e liderar a si mesmo.

Destacamos que quatro, dos sete domínios propostos - *definir a direção, desenvolver pessoas, desenvolver a organização e melhorar o ensino e a aprendizagem* – correspondem às pesquisas sobre lideranças eficazes, transformacional e instrucional (Leithwood, Harris e Hopkins, 2020; Leithwood e Sun, 2012). Gurr e Dysdale (2020) argumentam que os sete domínios da liderança são características duradouras da liderança que parecem ser importantes na maioria dos contextos. Dentro desses domínios, os líderes precisam considerar os recursos e as condições de que precisam para atuar efetivamente.

Harris e Jones (2020) analisam o cenário do Covid-19 e seus efeitos sobre a educação, apresentando dados sobre as desigualdades entre os alunos no acesso à tecnologia e internet no Reino Unido e nos Estados Unidos. Diante desse cenário, os autores revelam que são poucas as pesquisas que têm no centro as respostas dos líderes escolares, apontando que os próximos estudos sobre o tema exigirão metodologias mais sofisticadas no intuito de compreender de forma mais acurada a realidade vivenciada por esses atores. A partir de algumas percepções emergentes sobre a liderança escolar, Harris e Jones (2020) apresentam sete proposições, ressaltando a importância das pesquisas *in loco* para as possíveis verificações ou refutações, descritas a partir da síntese a seguir:

1. As práticas de liderança escolar mudaram consideravelmente e talvez, irreversivelmente, por causa da pandemia do Covid-19. Desde modo, as evidências apontam para a importância da *liderança responsiva* do contexto implicando uma mudança nas práticas de liderança;
2. Boa parte dos programas de capacitação e formação de líderes escolares não respondem mais aos desafios e necessidades enfrentados por esses atores

hoje. Há necessidade de novos programas de formação que considerem as habilidades de liderança, práticas e ações adequadas à situação atual e suas possíveis consequências;

3. Os líderes escolares agora possuem uma nova preocupação: o autocuidado e respeito pelo outro, gerenciando diferentes respostas emocionais da sua equipe e dos alunos;
4. "Conectar-se para aprender, aprender a se conectar" essa frase é utilizada pelos autores para descrever a realidade cotidiana de alunos e professores que tentam trabalhar juntos nessa pandemia. Nesse sentido, os líderes escolares precisam também aprimorar o uso das tecnologias da informação, com uma ressalva, a “pedagogia” enquanto “dimensão humana do ensino”, segundo os autores, ainda continua sendo o principal ingrediente para uma aprendizagem eficaz;
5. A gestão de crises e das mudanças agora são habilidades essenciais de um líder escolar;
6. Estreitar os relacionamentos com a comunidade local como recurso fundamental de conhecimento para os líderes escolares;
7. Por ser um contexto que exige maior comunicação, engajamento, conhecimento e informação, a liderança distribuída é apontada pelos autores como aquilo que se espera da liderança nesta crise atual (Azorín, 2020).

A partir de entrevistas com 8 diretores escolares australianos, Longmuir (2021) realizou um estudo qualitativo para compreender as maneiras pelas quais os líderes escolares deram sentido e responderam a situações de crise e incerteza resultantes da pandemia global Covid-19. O conceito de crise utilizado na pesquisa é baseado em quatro circunstâncias comuns: ameaça a um sistema, pressão do tempo, uma situação mal estruturada e falta de recursos adequados para resposta. Partindo dos referenciais que conceituam a “liderança em situação de crise” a autora analisa como os diretores entenderam o momento de mudanças que acompanhou o início da pandemia e a suspensão das aulas presenciais. Os resultados mostraram que os líderes escolares focalizaram suas ações no bem-estar de suas comunidades, concluindo que houve uma ênfase no exercício de uma liderança “comunitária”.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Beauchamp e colegas (2021) com base em entrevistas aplicadas a 12 diretores de escolas do Reino Unido,

tenta identificar como eles estavam liderando em um momento de crise. Entre os achados, a pesquisa mostra que os diretores enfrentaram diversas dificuldades, ambiguidades e pressões externas das agências nacionais e locais. Além disso, a situação imposta pelo Covid-19 exigiu que os diretores desenvolvessem abordagens mais pragmáticas e versáteis no que se refere à comunicação com pais, funcionários, alunos. Os autores destacam também a percepção dos líderes a respeito das mudanças em suas percepções de poder e autoridade. Para os autores, esses aspectos remetem ao modelo de liderança adaptativa “sem nenhum modelo fixo emergindo, mas sim engajando-se com aspectos de uma gama de modelos de liderança” (tradução nossa).

Por fim, em âmbito nacional, Almeida e Dalben (2020) analisaram a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, no início da pandemia do Covid-19, examinando os limites e as potencialidades do processo vivido pelos profissionais da escola durante a (re)organização de seu trabalho com a suspensão das atividades presenciais. Para tanto, basearam-se em dados retirados de documentos oficiais e de trabalho, registros de campo, observação e gravação em vídeo de reuniões de planejamento e grupos virtuais, bem como de dois questionários aplicados aos docentes e aos membros da equipe gestora.

O estudo mostrou que, no momento de suspensão das aulas presenciais, a gestão escolar encontrava-se em pleno processo de implementação das rotinas administrativas e de intervenção pedagógica inspiradas no ideal de gestão democrática e participativa. Obrigados a suspender suas atividades em função das exigências externas, buscaram respostas da equipe no trabalho para viabilizar as atividades não presenciais da rede. Dessa forma a escola buscou refletir sobre suas condições, recursos e processos a fim de vislumbrar outras formas de ação e realizou ações independentemente das orientações da Secretaria de Educação.

Um exemplo foi a verificação dos acessos (pela internet) dos alunos e dos professores de cada uma das turmas, em cada um dos componentes curriculares, quando foi identificado um número alto de não acesso entre alunos e professores. Para resolver o problema, a direção da escola criou planilhas com compartilhamento em nuvens, com preenchimento em tempo real pelos professores. Isso permitiu a identificação rápida dos alunos que não tinham acesso gerando um trabalho intenso de contatos entre a escola e as famílias dos alunos, por meio telefônico, pelas redes sociais digitais e por mensagens de *WhatsApp*.

Em suas conclusões Almeida e Dalben (2020) salientam que apesar das escolas estarem submetidas a exigências externas e a processos de burocratização, algumas conseguem desenvolver certa “despersonalização das relações”. Nesse sentido, os autores identificaram na escola um processo de construção participativa de ações que teve como força as experiências e ações do coletivo para pensar e enfrentar o momento de crise.

3. O CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo descreve-se o processo de definição do campo de pesquisa; em seguida, apresentamos um panorama do estado do Maranhão e do município de São José de Ribamar, destacando os aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais do estado e da cidade, lócus da pesquisa. Por fim, mostramos o processo de escolha das escolas e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

3.1. Contextualizando o campo: o estado do Maranhão

São práticas que não se revelam, ocultam o sentido do jogo, notadamente o de manipulação do espaço público. Práticas em que os políticos se assemelham aos camaleões: mudam de cor sem sequer terem uma que lhe é própria, porque mais urgente é a necessidade de dissimular (Gonçalves, 2008, p. 320).

O estado do Maranhão é o oitavo entre os estados brasileiros em relação à extensão territorial e o segundo da região nordeste, com 329.642,182 km². O estado possui 217 municípios, dentre os quais os que possuem maiores índices de urbanização e população são: a capital, São Luís (1.014.837), Imperatriz (252.320) e São José de Ribamar (163.045). Segundo dados do IBGE (2018) e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²¹ do estado é 0,639, sintetizando alguns dos piores indicadores sociais do país. É o estado da federação com a maior proporção de pessoas em situação de pobreza (52,2%) e na proporção de pessoas em extrema pobreza (20,4%) (IBGE, 2018).

A cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, está localizada em uma ilha com mais três municípios, a saber: São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. Este conjunto de municípios compõe a Ilha de São Luís, com 1.327.495 habitantes numa área de 1.410,015 km², a qual se pode chamar de metrópole. Nela, somente o município de São Luís detém 57% do território (834,78 km²) com seus 1.014.837 (IBGE, 2010) habitantes perfazendo 1.215,69 habitantes por km². A Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL) é formada pelos municípios

²¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

de Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar e a capital do estado, São Luís. Segundo dados do IBGE (2010), com base no Censo de 2010, a RMGSL reúne 1.331.181 habitantes, o que corresponde a 20,25% da população total dos municípios maranhenses. Os municípios da RMGSL se distribuem em ordem decrescente, segundo o IDH, da seguinte forma: 1º São Luís (0,768); Paço do Lumiar (0,724); São José de Ribamar (0,708); Raposa (0,626) e Alcântara (0,573)²².

Gonçalves (2008) elaborou um estudo sobre a história da política maranhense, focalizando as análises na trajetória de José Sarney e de seus sucessores²³. O estado é conhecido pela manutenção de práticas “oligárquicas”²⁴ centradas em grupos políticos que marcam décadas da história política, econômica e social do estado. A gestão de José Sarney como governador (1966-1970) surge como “novo” com perspectivas de “desenvolvimento” e de melhoria dos indicadores sociais do estado, apresentando-se como alternativa de mudança após vinte anos de práticas “oligárquicas” conduzidas por Victorino Freire e seus aliados.

No entanto, conforme sinaliza a autora, o que seria “novo” logo apresentou estratégias de produção e reprodução do poder político do grupo liderado por José Sarney, concretizadas em práticas clientelistas ao longo de quase cinquenta anos da história política do estado, garantindo a vitória de seus filhos (Roseana Sarney e Sarney Filho), apadrinhados e aliados políticos nas eleições em diferentes cargos.

Gonçalves (2008) classifica o campo político no Maranhão durante e após gestão estadual de José Sarney como *Maranhão Dinástico*, por se tratar de um modelo com peculiaridades políticas em que os governadores “ora assumem como resultado de negociações políticas com o governo federal, lideradas por José Sarney, ora como resultado, também, das relações familiares estreitas” (Gonçalves, 2008, p.72).

Grill (2012) evidencia a dinamicidade dos interesses e alinhamentos nas disputas políticas no Maranhão. A categoria bastante conhecida e utilizada no

²² Importa lembrar de que os intervalos considerados pelo PNUD, para classificar o IDH, são de: baixo (menor que 0,500), médio (0,500 a 0,800) e alto (superior a 0,800) (PNUD, 2000).

²³ Lista de governadores desse período: Epitácio Cafeteira Affonso Pereira (1987-1990); João Alberto de Sousa (1990-1991); Edison Lobão (1991-1993); José Ribamar Fiquene (1993-1994); Roseana Sarney Murad (1994-1998) / (1999-2001); José Reinaldo Tavares (2001-2002) / (2002/2006), que ora estão ligados a José Sarney no campo da negociação política ou das relações familiares.

²⁴ O cenário político maranhense nas décadas de 1950 e 1960 era marcado pela polarização de duas facções nos embates eleitorais, representadas pelos “vitorinistas” e “oposicionistas”, a primeira liderada pelo pernambucano Victorino Freire e a segunda, em 1965, teve como candidato ao cargo de governador do Maranhão José Sarney, sob o lema do “Maranhão Novo” (Costa, 2015, p. 26)

campo público e acadêmico “sarneysmo”, por exemplo, significa o “continuismo”, “dominação oligárquica”, “mandonismo” e, ao mesmo tempo, é um importante elemento de “localização dos agentes no espaço político dotado de plasticidade”. Da mesma forma, essas expressões assumem uma tendência de personificação ou reificação das relações sociais: “essa tendência de personificar ou reificar as relações de poder leva a identificar “alguém” (Sarney e aqueles ligados a ele) ou um “tipo de entidade sobre-humana” (a “oligarquia”) como “detentores” do poder” (p. 205).

O uso do termo *Maranhão Dinástico* associado ao “Sarneysmo” é ilustrado, por exemplo, por diversas simbologias presentes nas nomeações de prédios e instituições públicas no estado, incluindo diversas escolas. Para Gonçalves (2008), a figura de José Sarney é a maior responsável pelo processo de dominação e mistificação das imagens construídas no território maranhense até os nossos dias. Segundo a autora, trata-se de subterfúgios de legitimação, estreitamento e manutenção dos laços de dominação política e ideológica sobre o estado do Maranhão. A vitória e atual gestão do governador Flávio Dino do PCdoB (2014/2018 e 2018-), que se apresentou nas campanhas (e se apresenta até hoje) como oposição ao chamado “grupo” Sarney, foi uma aparente ruptura com este modelo.

O contraponto ao histórico de dominação política e ideológica identificado por essas pesquisas (Gonçalves, 2008; Grill, 2012) é refletido nos indicadores sociais apresentados no início desse texto, na Constituição do Estado do Maranhão (1989) e nos indicadores educacionais que aborda em dez artigos de seu Capítulo VI, o tema da Educação, da Cultura e do Desporto.

Em um levantamento das peças legais dos estados e do Distrito Federal que tratam da gestão democrática, Souza e Pires (2018) identificaram que quase todos apresentam normativas sobre algum dos aspectos da gestão democrática, todavia, apenas 11 dos 26 estados, além do DF, possuem normas específicas sobre a matéria. Mesmo diante das atualizações dadas pelas Emendas Constitucionais nº 52 (2007) e nº 67 (2013), o capítulo que trata da Educação na constituição estadual maranhense não faz menção à gestão democrática. A exceção se encontra no art. 219, que apresenta a possibilidade de participação de pais, professores e alunos na elaboração do Regimento Interno da escola.

A Constituição Maranhense não define qualquer instrumento com princípios mais democráticos para a gestão escolar que possibilite minimizar práticas patrimonialistas de controle de lideranças políticas sobre o diretor e, conseqüentemente, sobre a escola. Com exceção para o recente Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 10.099 de 14 de junho de 2014. O documento prevê ações fundamentadas no princípio da gestão democrática para o alcance de duas metas: Meta 8, que diz respeito ao alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão; e Meta 20, que trata da efetivação da gestão democrática por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (p. 20-28).

Por outro lado, diversas pesquisas no campo educacional apontam para associações significativas entre as formas de provimento à função de diretor, a qualidade da gestão da instituição escolar e o desempenho discente. Via de regra, um diretor aprovado em consultas à comunidade escolar tem mais chances de ser reconhecido como liderança e influenciar positivamente os resultados escolares (Oliveira e Paes de Carvalho, 2018) e gerir democraticamente a escola do que o indicado (na maioria dos casos politicamente) (Mendonça, 2011; Souza, 2006; 2018; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018; Cunha, 2019).

No que se refere à garantia de acesso à escolarização, o Censo Escolar (2019) indica que o estado do Maranhão possui 9.769 escolas nas redes municipais de ensino, atendendo cerca de 1.466.698 alunos de creches, pré-escolas, anos iniciais e finais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA). Dados do IBGE (2017) mostram que o estado ocupa o 4º pior resultado do país em termos de analfabetismo, com 20,9 % de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado evoluiu para os anos iniciais e finais, contudo, apenas nos anos iniciais a meta foi atingindo e ultrapassada, conforme mostra o quadro a seguir:

	Ideb 2017				Ideb 2019			
	Anos Iniciais	Meta	Anos Finais	Meta	Anos Iniciais	Meta	Anos Finais	Meta
Maranhão	4,5	4,4	3,7	4,3	4,8	4,7	4,0	4,6
Brasil	5,5	5,2	4,4	4,7	5,7	5,5	4,6	5,0

Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Brasil e Maranhão

Fonte: Elaboradora pela autora. INEP, 2019 – (Inep.gov.br)

Em relação aos dados sobre os diretores escolares, o Censo Escolar (2019), mostra que no estado do Maranhão dos 12.189 diretores²⁵ declarados nas 11.950 escolas em 2019, 74,9% são do sexo feminino, mas esse percentual varia nas redes federal (22,6%), estadual (57,6%), municipal (75,7%) e privada (84,5%) do Brasil. No que se refere a escolaridade, o percentual de diretores da rede estadual do Maranhão que completaram o ensino superior é de 63,5%, sendo que na rede municipal deste estado esse percentual é de 58,7%. Sobre o vínculo institucional com a escola, 53,2% dos diretores da rede pública do estado são concursados, efetivos ou estáveis.

No que se refere a forma de acesso ao cargo de diretor, na rede pública estadual, predominam as formas de acesso realizadas por indicação (37%) e por processo seletivo e eleição (31%). Esse percentual muda drasticamente nos dados das redes municipais do estado que sobe para 84% de diretores ocupando o cargo pela forma de indicação e 2% de diretores por processo seletivo e eleição. Nesse quesito, os dados foram retirados das respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil (2017) aplicados aos diretores das escolas²⁶.

Os dados de escolaridade e forma de acesso do diretor ao cargo/função da rede municipal e estadual do Maranhão destoam da realidade nacional, principalmente no quesito provimento ao cargo/função cuja média das redes municipais do Maranhão (84%) é superior à média nacional (66,2%). Conforme as pesquisas na área, uma explicação possível seria a descentralização nas definições para o acesso à função e orientações para a realização do trabalho de direção escolar (Oliveira e Giordano, 2018; Souza, 2018).

A legislação nacional, conforme mencionado no capítulo anterior, mesmo defendendo o princípio da gestão democrática, não direciona este princípio para a escolha dos diretores nas redes estaduais e municipais. Apesar do que está previsto na meta 19 do PNE 2014-2024, Oliveira e Giordano (2018) identificaram um aumento na proporção de diretores indicados ao cargo. Por meio das respostas dos

²⁵ Destaca-se que cada escola podia declarar até três gestores.

²⁶ Em 2019, foram aplicados 3.382 questionários aos diretores das escolas públicas maranhenses, tendo-se obtido 3.314 respostas válidas para essa questão. Os dados utilizados foram extraídos das bases de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

questionários contextuais da Prova Brasil, as autoras mostram os estados com maior número de diretores indicados estão localizados na região norte e nordeste (Bahia, Maranhão e Amapá). Sobre esse aspecto podemos levantar a hipótese de que a condição socioeconômica e a cultura política estão relacionadas com as formas de escolha de diretor e com os programas e políticas de formação para este profissional, aspectos que podem refletir na qualidade da gestão e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que, existem outras formas de provimento de diretor de escola, como por exemplo, o modelo que surgiu em 2015 que associa a seleção com a indicação que, segundo dados dos questionários desse mesmo ano, corresponde a um pouco mais de 5% dos diretores das escolas municipais do Brasil. Nas eleições para diretor, Souza (2018, p. 223) alerta para uma queda evidente deste modelo, diminuindo de 29% em 2003 para menos de 22% em 2015 nas escolas dos anos iniciais e nas escolas de anos finais menos de 18% dos diretores foram eleitos.

Importa ressaltar que essa modalidade no Brasil, eleições ou consulta à comunidade é compreendida pela literatura como um meio de potencializar a maior autonomia e legitimidade à direção escolar nos processos de gestão, uma vez que mescla a representação institucional do Estado, como dirigente de um aparelho público e, ao mesmo tempo, a da comunidade, visto que é eleito pela participação direta das pessoas que estão associadas à escola na condição de trabalhadores, estudantes ou seus familiares (Souza, 2018). Nesse sentido, as eleições não determinam por si só um modelo de gestão democrática, porém, é um instrumento forte de indução a democratização dos espaços escolares e comprometimento do diretor com a comunidade, tendo em vista “a possibilidade de demonstrar o grau de (des)contentamento em relação a política escolar, assim como de manifestar de algum modo suas opiniões sobre os rumos da escola” (Souza, 2006, p.171).

3.2. O município de São José de Ribamar: aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais

São José de Ribamar (SJR) foi criado em 24 de setembro de 1952 por meio da Lei Estadual n.º 758, de 24 de setembro de 1952, que desmembrou o distrito de

Ribamar de São Luís. O município compõe a Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL), tendo a maior parte de seu território situado a sudeste da ilha de São Luís, como mostra a Figura 1 a seguir. Segundo o IBGE (2019), é o segundo maior município da RMGSL em área territorial (180,233 km²), e de acordo com o Censo Demográfico (2010) tinha 163.045 habitantes, sendo, portanto, o terceiro maior município dentre os 217 do Estado do Maranhão. Ressalta-se também a densidade demográfica de 419,82 hab/km² e IDH de 0,708 (IBGE, 2010).

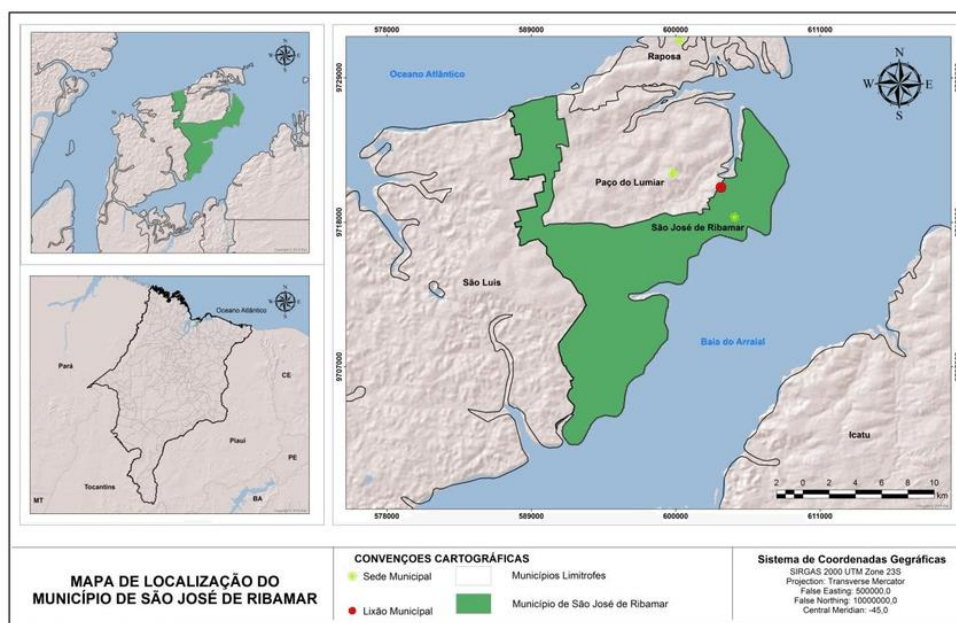


Imagem 1 - Mapa de Localização do Município de São José de Ribamar

Conforme dados da Lei Orgânica, nº 04 de 15 de dezembro de 2004, e do Plano Plurianual (2018-2021) da cidade de São José de Ribamar, o atual Município foi primitivamente aldeia dos índios gamelas. Em 1757 a aldeia foi elevada à categoria de distrito, mas somente em 1913, pela Lei Estadual nº 636, de 11 de março, foi desmembrado de São Luís e passou a Município com a denominação de Ribamar. Foi, por várias vezes, extinto, inserido como distrito de São Luís (1936, 1938, 1943, 1948), até que, pela Lei Estadual n.º 758, de 24 de setembro de 1952, foi desmembrado de São Luís novamente e definitivamente reestabelecido como Município. Em 1969, sua denominação passou para São José de Ribamar, em homenagem ao padroeiro do Município.

No âmbito da economia, as principais potencialidades e atividades econômicas do município são a pesca e o turismo, que constitui expressiva fonte de

renda para a economia municipal, por ser uma cidade litorânea com extensas praias e forte tradição religiosa e cultural. Outra atividade importante é o comércio, essencialmente varejista de gêneros alimentícios (São José de Ribamar, 2020).

Em síntese, o quadro a seguir apresenta um comparativo das características gerais do estado do Maranhão e da cidade de São José de Ribamar.

Características da população e dos domicílios	Maranhão	São José de Ribamar
Código do estado ou município	21	2111201
Área (km ²) – 2019	329.642,182km ²	180,233 km ²
Distância da Capital (km)	-	32km
População Total – 2010	6.574.789	176.008
IDH – 2010	0,639	0,708
Famílias beneficiárias do Bolsa-Família – 2019	963.041	22.543
Percentual de domicílios com renda per capita na linha da extrema pobreza – 2010	26,5%	12,9%
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade – 2019	98,9%	97,1%
Taxa de Analfabetismo (Pessoas de 15 anos ou mais) – 2017	15,6%	6,7%

Quadro 3 – Características socioeconômicas do estado do Maranhão e de SJR

Fonte: Elaborado pela autora. IBGE (2010) e Censo escolar (2019).

A partir dos anos de 1980 a cidade de São José de Ribamar experimentou um elevado crescimento populacional. O Art. 19 do Plano Diretor do Município de São José de Ribamar (p. 26, 2007), descreve a estratégia do “Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo municipal” com objetivo de buscar um território municipal sustentável, com qualidade de vida e dignidade para seus habitantes. O parágrafo único desse mesmo artigo define que essa estratégia tem por finalidade diferenciar as atividades peculiares da zona urbana e da zona rural. Nessa visão, o uso e ocupação do solo urbano e rural são classificadas como: Zona Central, Residencial, de Desenvolvimento Social, Interesse Turístico, de Expansão Urbana, Rural e Zonas Industriais. Entretanto, a cidade é apresentada como uma região predominantemente rural, com predomínio de vegetação do bioma amazônico. Conforme o último censo demográfico (2010), 76,9% da população do município que vive em zonas consideradas rurais e 23,1% nas zonas urbanas.

No contexto do Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR), a definição de zonas rurais e urbanas original do IBGE foi modificada de modo a expressar melhor a realidade em cada município. Esta recategorização levou

em conta critérios de densidade populacional e vizinhança²⁷, e difere do método anteriormente utilizado pelo IBGE, que considerava apenas a divisão política (PNSR, 2019).

No caso de SJR, o crescimento populacional é identificado pelo surgimento de novos conjuntos, loteamentos e ocupações desordenadas. A Zona Rural do Município de São José de Ribamar não é um território único e contínuo, está dividido em 8 (oito) áreas distribuídas em 103 bairros (São José de Ribamar, 2020).

3.3. Processo de escolha das escolas

Para a escolha das escolas da rede municipal de ensino de São José de Ribamar a serem estudadas, foram analisados os dados do Censo Escolar (2020) e as respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2017 e 2019 do município de São José de Ribamar, a fim de verificar as características sociodemográficas dos alunos e contextualizar os resultados das 57 escolas participantes na Prova Brasil e no IDEB.

Para a escolha das escolas, consideramos também fatores extraescolares, como indicador do nível socioeconômico médio dos alunos (INSE) e também aqueles relacionados à estrutura organizacional da escola (Paes de Carvalho *et al.*, 2011, p. 130), tais como o número de matrículas, número de docentes e número de segmentos. Fez-se uso do *software* SPSS para organizar e classificar as escolas.

Optamos por considerar escolas que oferecem os dois segmentos do ensino fundamental com resultados de desempenho no 5º e no 9º ano. Com base em Oliveira (2015), esta escolha se justificava por várias razões: i) pelo tamanho e diversidade de atendimento ao público, com maior diversidade no corpo discente (alunos de diferentes idades e com diferentes demandas); ii) maior diversidade no corpo docente (grupo mais numeroso, professores com diferente formação acadêmica, licenciados em pedagogia ou em disciplinas específicas); iii) complexidade de gestão, ou seja, escolas com estas características demandam do

²⁷ A partir de 2020, o IBGE altera a classificação da população urbana do Brasil de 84,4% para 76%, que correspondem somente a 26% do total de municípios. Por outro lado, a maior parte dos municípios (60,4%) foram classificados como predominantemente rurais, reunindo, no entanto, apenas 17% da população. Nessa nova classificação, o Nordeste é a região que possui a menor porcentagem de pessoas (59,3%) em municípios urbanos, com quase 1/3 (29,5%) da população vivendo em 1.236 municípios rurais (68,9%).

diretor da unidade estratégias específicas que, nos parece, merecem ser estudadas. Nesse sentido, a autora sinaliza a “relação linear inversa” entre clima escolar e tamanho da escola, concluindo que estudar escolas com essas características nos permitiria ter uma visão mais ampla das características do trabalho do diretor, do clima escolar e das relações entre estes aspectos e o trabalho docente. Além disso, a revisão de literatura feita sobre o tema aponta que esta abordagem tem recebido pouca atenção dos pesquisadores. Entre as teses e dissertações levantadas sobre o tema, identificou-se duas que utilizam este recorte, trata-se dos estudos de Oliveira (2015) e Cunha (2019).

O uso do INSE²⁸ como um dos critérios utilizados para escolha das escolas encontra lastro nas pesquisas educacionais, internacionais e nacionais, que atestam o *background* familiar como um dos fatores que mais contribuem para o desempenho dos alunos. Como já mostraram diversas pesquisas recentes (Harris e Jones, 2020; Kuhfeld; *et. al.* 2020; Gurr, 2020), a pandemia do Covid-19 evidenciou ainda mais o desafio das escolas e redes de ensino públicas de promover e assegurar o aprendizado para as crianças de origem socioeconômica menos favorecida.

Quanto às características externas às escolas, cabe salientar que, a escolaridade e o nível socioeconômico das famílias dos alunos são fatores amplamente evidenciados pela literatura como variáveis importantes que afetam o desempenho escolar. Nesse sentido, este estudo também reconhece a importância de se controlar os efeitos dessas variáveis. Conforme Maria Teresa Alves e Creso Franco argumentam,

No Brasil, alunos com perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas. As escolas privadas atendem alunos com nível socioeconômico muito mais elevado que alunos das escolas públicas. Essas condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados escolar muito distintos. Por esse motivo, qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos (Alves e Franco, 2008, p. 491).

²⁸ Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) mensura as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados obtidos por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: Indicador socioeconômico da educação básica é publicado — Inep (www.gov.br).

As pesquisas do campo da Sociologia da Educação apontam para relação positiva entre a origem socioeconômica, infraestrutura escolas e o desempenho escolar (Coleman *et al.*, 1966; Ferrão *et al.*, 2001). Portanto, quanto maior o INSE dos alunos, maior seria a probabilidade de a escola apresentar bons resultados. Das 57 escolas municipais de São José de Ribamar, 24 possuíam INSE 2, 29 com INSE 3²⁹ e apenas quatro INSE 4. Para este estudo priorizamos escolas cuja média do INSE dos alunos fosse a mais baixa e, ao mesmo tempo, com maior diversidade em termos dos resultados nas avaliações do SAEB.

Partindo dessa classificação, procuramos identificar em cada grupo de INSE, escolas que apresentassem os diferentes níveis de proficiência, considerando os resultados da Prova Brasil do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática em 2017 e 2019: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. O único grupo que apresentou essa diversidade foi o Grupo de escolas com INSE 3. No entanto, das 27 escolas deste grupo, 5 não possuem os anos iniciais (e, portanto, resultados no 5º ano), sobrando 22 escolas pré-selecionadas, conforme a tabela 1 abaixo:

Matriz de referência	Escala de proficiência – 5º ano			
	Insuficiente	Básico	Proficiente	Avançado
Matemática	0	17	5	0
Língua Portuguesa	0	9	12	1

Tabela 1: Distribuição das escolas conforme INSE 3 e níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (2019)

Fonte: Elaborado pela autora. Prova Brasil (2019)

Importa compararmos escolas do mesmo nível socioeconômico que produzem diferentes resultados. Como a pesquisa objetiva compreender as respostas da gestão das escolas à pandemia em unidades que apresentavam anteriormente diferentes resultados, as nossas opções de escolha ficaram mais

²⁹ Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) mensura as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados obtidos por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Indicador de nível socioeconômico 3 (INSE 3) considerado nessa pesquisa, prevê que: “os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários-mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio”. Fonte: (<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>).

restritas. No que se refere ao desempenho acadêmico destas escolas, consideramos o resultado dos alunos do 5º ano nos testes de português e matemática da edição de 2017 e 2019 da Prova Brasil. A escolha pelo recorte do 5º ano é explicada pelo avanço nos indicadores educacionais dessa etapa do ensino fundamental.

Por meio dos dados fornecidos pelo Censo Escolar (2019), da resposta do diretor no questionário da Prova Brasil (2017) e dados atualizados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de SJR, organizamos e classificamos as 22 unidades de ensino de acordo com: número de matrículas, número de professores, localização, número de segmentos, tempo do diretor no cargo, índice de complexidade da gestão e forma de acesso ao cargo de direção. Os gráficos a seguir ilustram como as 22 escolas desse grupo estão distribuídas conforme o número médio de matrículas, número médio de tempo do docente por escolas e tempo do diretor no cargo:

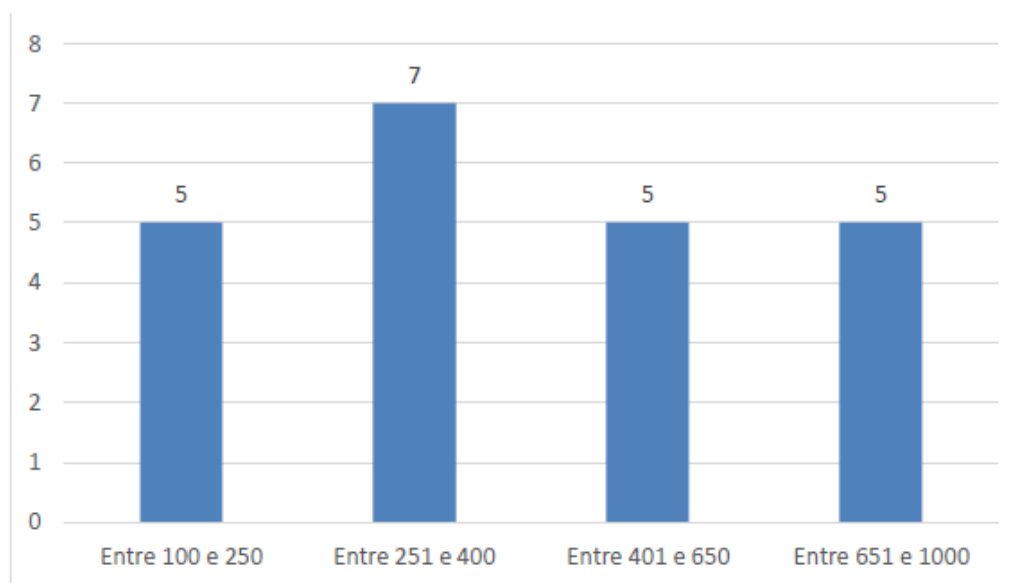


Gráfico 1: Escolas do grupo de INSE 3 conforme número médio de matrículas de alunos
 Fonte: Elaborado pela autora. Dados atualizados pela SEMED (2020)

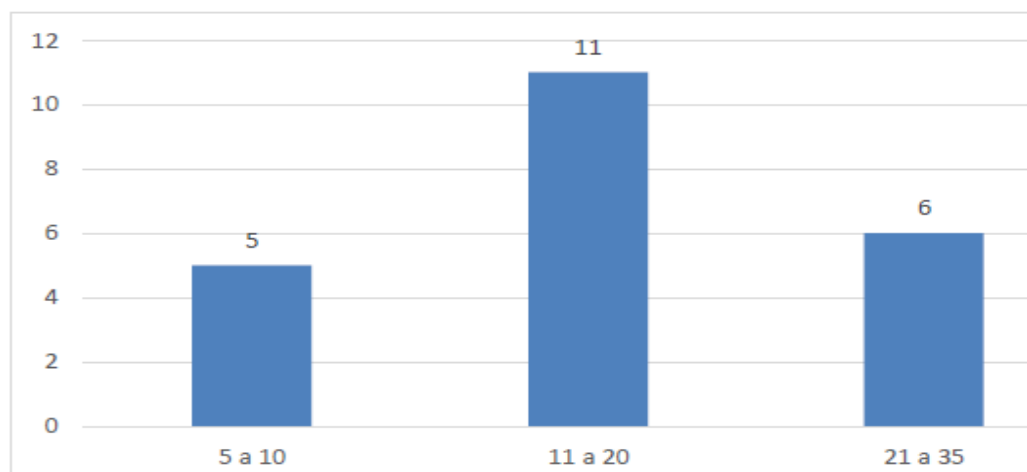


Gráfico 2: Número médio de tempo dos docentes por escolas

Fonte: Elaborado pela autora. Dados atualizados pela SEMED (2020).

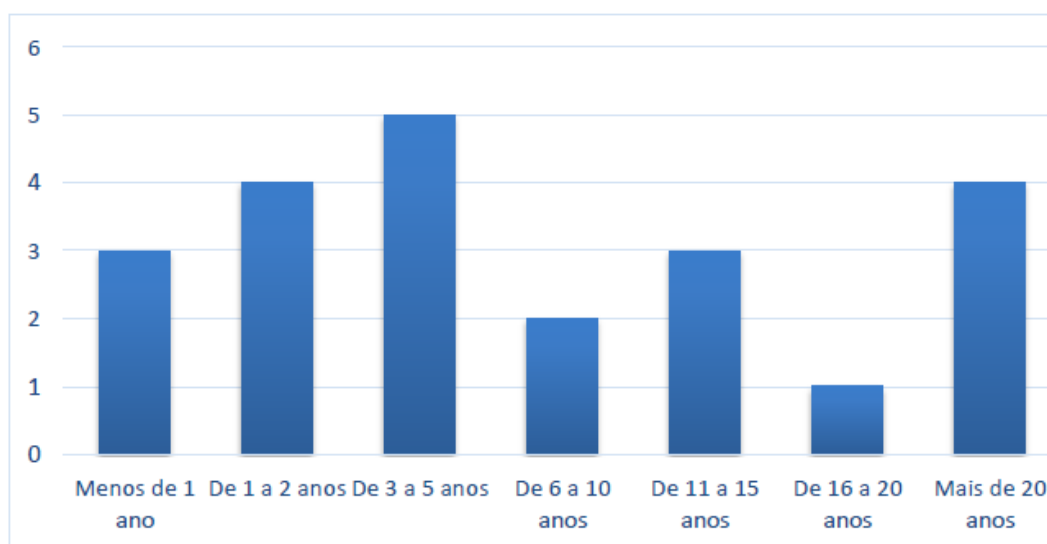


Gráfico 3: Tempo do diretor no cargo

Fonte: Elaborado pela autora. Prova Brasil (2019).

A partir destes dados, iniciamos a seleção de dois grupos com duas escolas em cada, totalizando 4 escolas inicialmente. Cada grupo apresenta características semelhantes no que se refere ao número de matrículas e de docentes, localização, número de segmentos, índice de complexidade de gestão, forma de acesso ao cargo de diretor. Entretanto, os dois grupos diferem quanto aos níveis de proficiência alcançados nas últimas duas edições da Prova Brasil (2017 e 2019), conforme o quadro a seguir:

ESTRATO	ESCOLAS DO GRUPO 1		ESCOLAS DO GRUPO 2	
	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
Nível De Proficiência (Prova Brasil 2017 – 2019)	Básico em LP e MTM	Proficiente em LP e Básico em MTM	Básico em LP e MTM	Avançado em LP e Proficiente em MTM
Nº de Matrículas	695	919	439	404
Nº de Professores	22	31	18	17
Localização	Rural	Rural	Rural	Rural
Nº de Segmentos	2	2	2	2
Tempo de Gestão	1 a 2 anos	1 a 2 anos	Mais de 20 anos	12 anos
Índice de Complexidade da Gestão (ICG)³⁰	Nível 5	Nível 5	Nível 3	Nível 3
Acesso ao Cargo de Diretor	Processo seletivo	Processo seletivo	Indicação	Indicação

Quadro 4: Perfil das escolas selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora. Prova Brasil (2019) e Censo Escolar (2020)

Dada a dificuldade de contato com as escolas no período da pandemia e do prazo exíguo para o desenvolvimento da pesquisa de campo, decidimos concentrar os esforços em apenas duas escolas, que nomeamos de Escola Buriti e Escola Juçara³¹. Consideramos relevante inserir em nosso estudo as formas de acesso ao cargo de diretor, especificamente as formas que tradicionalmente se contrapõem em razão da natureza de cada provimento: meritocrática (via processo seletivo) x política e/ou técnica (via indicação).

A literatura sobre provimento de cargo de diretor apresenta limitações observadas nos mecanismos de indicação ou seleção para consolidação de uma gestão mais democrática e com uma liderança legitimada pela comunidade escolar. Do outro lado, a defesa da eleição para diretor se assenta no argumento de que esta é a modalidade mais democrática em função de minimizar influências externas consideradas patrimonialistas-clientelistas (Lück, 2009; Souza, 2006; Paro, 2011;

³⁰ O Índice de complexidade da gestão das escolas é representada pelo INEP junto aos dados do SAEB/Prova Brasil. A escala do índice varia de 1 a 6, no qual o Nível 1 a escolas que apresentam número de matrículas inferior a 50, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada e o Nível 6, são escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA. Para mais informações: Complexidade de Gestão da Escola — Inep (www.gov.br)

³¹ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos a partir de frutos importantes ecologicamente, culturalmente e economicamente na região. Os Juçaras e Buritis, na Região Metropolitana de São Luís-MA, fazem parte das árvores raras tombadas por seu valor natural e histórico para o estado do Maranhão.

Cunha, 2019). Nosso intuito é investigar de que forma esses aspectos se relacionam com os perfis e atuação da liderança nessas duas escolas públicas de São José de Ribamar.

As duas escolas municipais estão distantes uma da outra (aproximadamente 19km) e apesar de estarem situadas em bairros com características distintas, ambas têm suas localizações identificadas como zonas rurais a partir da classificação do SAEB (2019). No entanto, o Plano Diretor do Município de São José de Ribamar (2007) reconhece o bairro da Escola Juçara como Zona Residencial³².

Segundo o referido documento, essa classificação deve-se ao maior grau de urbanização da área, observada pela presença de mercearias, mercadinhos, comércio varejista, açougue, comércio de pescados, postos de combustível, serviços de alimentação e lazer, transporte rodoviário de passageiros e de carga em geral, escolas públicas e privadas da educação básica, hospital de urgência e emergência, clínicas odontológicas, abastecimento de água e esgotamento sanitário, geração e distribuição de energia elétrica, instituição bancária, templos religiosos e produção de lavoura e horticultura³³.

Um dos aspectos que merece ser observado é a localização das escolas e características socioeconômicas do entorno. O Brasil é caracterizado por grande extensão de área e também por sua desigualdade socioeconômica. Essas desigualdades aparecem em vários âmbitos, e um dos mais evidentes é a desigualdade regional. Outra diferença se encontra nas zonas urbanas e rurais.

Outrossim, dentro de uma mesma cidade há diferenças socioespacial e econômica, denominado de segregação, assim como determinado bairro rodeado de favelas, chama-se de fragmentação da pobreza, onde pobreza e riqueza convivem em um mesmo espaço. Em *Efeitos do lugar* (1997), Bourdieu apresenta uma análise sobre como o espaço social se retraduz no espaço físico, de modo a manifestar hierarquias e distanciamentos sociais que podem interferir não apenas na disponibilidade e distribuição de bens públicos e privados, mas também nas oportunidades de sua apropriação por diferentes grupos e classes sociais.

Deste modo, é possível observar essas desigualdades por meio da variação do

³² PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Plano Diretor do Município de São José de Ribamar. Lei complementar, Nº 09 DE 08 DE NOVEMBRO DE 2007.

³³ As faixas de desenvolvimento humano definidas pelo PNUD estão classificadas respectivamente: 0 – 0,499 (muito baixo); 0,500 – 0,599 (baixo); 0,600 – 0,699 (médio); 0,700 – 0,799 (alto) e, 0,800 (muito alto).

IDHM da Região Metropolitana da Grande São Luís³⁴ a partir das Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs). Nos anos 2000 e 2010 o IDHM foi desagregado por UDHs. Estes são recortes territoriais localizados dentro das áreas metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, um bairro completo ou, em alguns casos, até um município pequeno. A definição dos limites das UDHs é entendida a partir da homogeneidade socioeconômica das mesmas, formadas com base nos setores censitários do IBGE (SEPLAN, 2018). Os bairros onde estão localizadas as escolas selecionadas estão distribuídos em duas UDHs distintas.

Deste modo, é possível observar essas desigualdades por meio da variação do IDHM da Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL) a partir das Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs). Trata-se de recortes territoriais localizados dentro das áreas metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, um bairro completo ou, em alguns casos, até um município pequeno. A definição dos limites de cada UDHs é entendida a partir da homogeneidade socioeconômica das mesmas, formadas com base nos setores censitários do IBGE (SEPLAN, 2018). Como já assinalado, a RMGSL é composta, além da capital São Luís, pelos municípios de Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. Esses municípios foram decompostos em 126 UDHs assim distribuídas: 97 em São Luís, 17 em São José de Ribamar, 10 em Paço do Lumiar e os municípios de Raposa e Alcântara são consideradas suas próprias UDHs³⁵. Nos anos 2000 e 2010 o IDHM foi desagregado por UDHs.

O IDHM de 2010 da Unidade que corresponde ao bairro da Escola Buriti é de 0,642. Já o índice referente à Unidade onde se encontra a Escola Juçara é de 0,602, ambos classificados como de médio desenvolvimento³⁶. Tais características socioeconômicas, expressas pelos IDHM, se refletem sobre os contextos

³⁴ A Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL) era composta, além da capital São Luís, pelos municípios de Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. Esses municípios foram decompostos em 126 UDHs assim distribuídas: 97 em São Luís, 17 em São José de Ribamar, 10 em Paço do Lumiar e os municípios de Raposa e Alcântara são consideradas suas próprias UDHs. Recentemente, por meio da Lei Complementar Estadual nº 174 de 2015, foram inseridos os municípios de Bacabeira, Rosário, Axixá, Santa Rita, Presidente Juscelino, Cachoeira Grande, Morros e Icatu, que juntas detêm cerca de 40% do PIB do Maranhão.

³⁵ Recentemente, por meio da Lei Complementar Estadual nº 174 de 2015, foram inseridos os municípios de Bacabeira, Rosário, Axixá, Santa Rita, Presidente Juscelino, Cachoeira Grande, Morros e Icatu, que juntas detêm cerca de 40% do PIB do Maranhão.

³⁶ As faixas de desenvolvimento humano definidas pelo PNUD estão classificadas respectivamente: 0 – 0,499 (muito baixo); 0,500 – 0,599 (baixo); 0,600 – 0,699 (médio); 0,700 – 0,799 (alto) e, 0,800 (muito alto).

educacionais, como têm mostrados estudos da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana, que observaram também a vizinhança ou o território como instâncias também capazes de promover desigualdades sociais e educacionais (Garner e Raundenbush, 1991).

Estudos feitos no Brasil e na América Latina, no campo da educação, identificam a tendência das escolas públicas se diferenciarem conforme a composição da área onde estão localizadas, com sérias desvantagens para aquelas que servem aos moradores das áreas pobres da cidade (Koslinski *et al.*, 2012; Burgos, 2009). De acordo com Koslinski *et al.* (2012, p. 10):

o efeito da vizinhança sobre os resultados escolares seria produzido e mantido seja pelo lado da demanda (já que a vizinhança também seria uma importante instância socializadora), seja pelo da oferta (já que a organização social do território teria um impacto na distribuição de oportunidades de acesso a instituições escolares de qualidade).

Não há pretensão de trazer uma discussão aprofundada sobre os mecanismos por meio dos quais a vizinhança (ou o bairro) impactam na distribuição das oportunidades educacionais ou de estabelecer correlações entre os desempenhos das escolas e suas respectivas localizações. No entanto, identificar as características do bairro ao qual a escola está situada ajuda a compreender fatores externos que podem influenciar as relações e processos internos dos espaços escolares que precisam ser considerados na análise.

As pesquisas realizadas por Soares (2004) destacam que entre os fatores contextuais, o local (cidade ou bairro), é o que merece maior destaque. Isso se explica pelo fato de que os sistemas públicos, em geral, tendem a alocar os alunos em unidades escolares mais próximas de sua residência, e pode-se observar que este é o caso de São José de Ribamar, estabelecendo-se assim uma provável correlação entre o local de instalação da escola e o tipo de aluno que será atendido. Por essa razão, Soares chama atenção que para compreender uma escola é necessário compreender sua “realidade geográfica”, uma vez que esse cenário pode limitar ou oportunizar melhores condições para o funcionamento da escola.

Essa pesquisa trata de um estudo de caso (Yin, 2001) em duas escolas públicas municipais da rede de São José de Ribamar. Os dados sobre as escolas estudadas foram obtidos a partir das respostas aos questionários contextuais das 52 escolas desta rede municipal de ensino que participaram da edição da Prova Brasil

2019 e das informações provenientes das entrevistas realizadas com as diretoras e professoras de duas escolas e das supervisoras da SEMED/SJR³⁷. As entrevistadas serão identificadas da seguinte maneira:

UNIDADE QUE REPRESENTA	IDENTIFICAÇÃO
ESCOLA BURITI	Diretora 1 ou D1
	Diretora 2 ou D2
	Professora 1 ou P1 Professora 2 ou P2 Professora 3 ou P3
ESCOLA JUÇARA	Diretora 3 ou D3
	Professora 4 ou P4
	Professora 5 ou P5
	Professora 6 ou P6 Professora 7 ou P7
SEMED/SJR	Supervisora 1
	Supervisora 2

Quadro 5: Identificação dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Para complementar e auxiliar a descrição dessas características e validar a análise, apresentaremos também anotações do caderno de campo a respeito dos aspectos físicos e organizacionais dessas unidades. Optamos por apresentar a descrição e análise em três capítulos, sendo um para descrição da Secretaria Municipal de Educação e os dois últimos para cada escola selecionada, no intuito de fazer um “retrato” de cada instituição, ressaltando os aspectos que mais se destacaram no material coletado.

3.5. Questionários contextuais: o que é possível saber a partir dos instrumentos?

Apresentamos a discussão sobre os dados obtidos dos questionários contextuais da Prova Brasil 2019³⁸. A opção por utilizar essa base justifica-se por ser um banco nacional de dados educacionais que oferece informações sobre as características das escolas, professores e diretores, contribuindo assim para os

³⁷ Como veremos nos capítulos seguintes, foram 5 participantes na Escola Buriti (2 diretoras e 3 professoras) e 5 participantes na Escola Juçara (uma diretora e 4 professoras). Na Secretaria Municipal de Educação foram realizadas 2 entrevistas com técnicas/supervisoras pedagógicas.

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

objetivos deste estudo³⁹. Conforme apontado no levantamento realizado no capítulo 2, ainda são escassas pesquisas no Brasil que correlacionem a liderança do diretor escolar, com o ambiente escolar, o trabalho docente e os resultados dos alunos. Oliveira (2015) indica que um dos desafios para o desenvolvimento dessas pesquisas, particularmente as quantitativas, se encontra “no levantamento e/ou acesso às informações desejadas, seja através da elaboração e aplicação de *surveys* específicos, seja através do acesso às bases de dados já disponíveis” (p. 75).

Entre as bases de dados educacionais disponíveis atualmente no país, os microdados do SAEB reúnem um dos maiores acervos de informações que auxiliam na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de pesquisas no campo. Um dos instrumentos que alimentam a base do SAEB, são os questionários contextuais atualmente aplicados aos diretores, professores, alunos e gestores da secretaria de educação, periodicamente modificados e/ou atualizados desde a sua criação. Bonamino e Franco (1999), sistematizam esse processo em quatro ciclos: no primeiro ciclo (1990) os instrumentos contextuais tinham como finalidade obter informações sobre “à universalização (...) do ensino; valorização do magistério e democratização da gestão”; no segundo ciclo (1993), de um modo geral, procuravam abordagens e questões mais específicas relacionadas ao perfil da gestão escolar e trabalho desenvolvido pelos professores e diretores. Entre as questões, destacam-se a identificação da formação, formas de ingresso e situação funcional desses profissionais.

A ênfase dada no terceiro ciclo (1995) recaiu sobre a valorização dos fatores extraescolares, tais como, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, antes negligenciadas, e suas relações com os fatores escolares já coletados. O quarto ciclo (1997) buscou dar continuidade às investigações sobre as condições socioeconômicas e hábitos de estudo dos alunos. A novidade foi agregar às questões de perfil e trabalho do diretor e dos professores, aspectos relacionados à autonomia e organização da escola. Assim como a transposição para o eixo da equidade, informações sobre a infraestrutura e insumos (Bonamino e Franco, 1999). Os

³⁹ A Prova Brasil de 2019 contou com 105.830 questionários respondidos pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática da rede pública municipal de todas as regiões do Brasil. Deste total, 105 são professores de escolas públicas municipais de São José de Ribamar. No que se refere aos diretores, a base total conta com 40.593 questionários contextuais respondidos por esses profissionais da rede pública municipal do Brasil. Do total, 52 são de diretores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar (MA).

autores indicam que os dois primeiros ciclos se concentravam mais nos aspectos processuais das escolas e os demais ciclos, focaram em fornecer, organizar e compreender dados sobre a qualidade e equidade da educação, no intuito de orientar a formulação de políticas e monitorar os resultados.

Mesmo reconhecendo os avanços e importância dos instrumentos contextuais para o desenvolvimento da educação básica, alguns autores alertam para suas limitações e “precariedade” no que tange a abrangência dos itens, ao número reduzido de respondentes, principalmente no caso dos professores (Bonamino e Franco, 1999; Oliveira, 2015), e mais recentemente, a descontinuidade nos dados fornecidos pela série histórica de 2013, 2015 e 2017, devido a alterações nos questionários consideráveis na edição de 2019.

Nas edições de 2013 a 2017, o questionário do diretor de escola era composto por 111 perguntas e/ou afirmações distribuídas em 8 blocos, a saber: 1. informações básicas (formação, experiência profissional e características funcionais); 2. características da equipe escolar; 3. políticas, ações e programas escolares; 4. visão sobre a merenda escolar; 5. visão sobre os problemas da escola e dificuldade de gestão; 6. recursos financeiros e livros didáticos; 7. violência na escola; e, 8. ensino religioso (INEP, 2017).

Já o questionário do professor apresentava 125 perguntas e/ou afirmações divididas em 13 blocos. São eles: 1. informações básicas (formação, experiência profissional e características funcionais); 2. desenvolvimento profissional; 3. hábitos de leitura/culturais; 4. utilização de recursos audiovisuais e didáticos; 5. integração da equipe escolar; 6. problemas de aprendizagem; 7. violência na escola; 8. expectativas (referentes a trajetória educacional futura dos alunos); 9. livro didático; 10. uso do tempo; 11. práticas pedagógicas (estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos da turma); 12. bloco geral (práticas pedagógicas dos professores); e, o último bloco (13º) específico a ser respondido pelos professores dos componentes avaliados, denominado: Práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa e de matemática (INEP, 2017).

Os questionários contextuais de 2019 sofreram alteração no tocante ao número de questões e a forma de perguntar. Segundo o INEP (2019), com o objetivo de construir um cenário mais abrangente da educação básica no país, foram feitas algumas alterações nos instrumentos de coleta de dados, tanto no número de perguntas, quanto em sua configuração. Agora os diretores e secretários de

educação têm a opção de responder aos questionários no modelo eletrônico. Outra novidade da edição 2019 refere-se à inserção dos docentes da educação infantil na avaliação que poderão responder no formato eletrônico. Os demais docentes e estudantes continuarão respondendo o questionário de papel.

Quanto ao modelo de perguntas, o atual questionário do diretor (2019) engloba 253 perguntas e/ou afirmações divididas em 7 blocos, a saber: 1. Informações Pessoais e Experiência Profissional; 2. Condições de Funcionamento da Escola; 3. Recursos e Infraestrutura; 4. Gestão e Participação; 5. Gestão Pedagógica; 6. Educação Inclusiva; 7 Avaliação do Questionário. No questionário do professor encontramos 128 perguntas e/ou afirmações divididas em 9 blocos: 1. Informações Pessoais e Profissionais; 2. Concepções; 3. Hábitos Culturais; 4. Condições de trabalho; 5. Formação Profissional; 6. Gestão; 7. Clima Escolar; 8. Bloco geral sobre as práticas pedagógicas dos professores; 9. Bloco específico sobre as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa e matemática. Ressalta-se que os dois modelos de questionários contextuais utilizam diferentes escalas de medida e diferentes opções de respostas.

Em termos de inovação, destaca-se que ambos os instrumentos de 2019 trazem em seu escopo, um aspecto em comum nos blocos “Formação profissional” no questionário do professor e no bloco “Informações pessoais e Experiência profissional” no questionário do diretor: são questões/afirmações que tem por finalidade mensurar o quanto o profissional se sente preparado para realizar determinada tarefa. Essa abordagem encontra aproximações com a concepção de “crença de autoeficácia” ou autoconfiança do diretor e do professor, indicada pela literatura do campo da psicologia da educação (Bandura, 1993; Azzi; Guerreiro-Casanova e Dantas, 2010).

Uma das principais referências no campo, Bandura (1993) descreve a expressão autoeficácia como uma construção individual, um tipo de julgamento pessoal sobre as próprias capacidades de desenvolver e regular ações em diferentes situações buscando atender metas e produzir resultados exitosos dentro da organização. Portanto, o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades pelo indivíduo, dependerá do quanto ele acredita em suas próprias capacidades, ou seja, da crença de autoeficácia em determinada circunstância. Nesse sentido, a inserção desse modelo de questões/afirmação no questionário do diretor e do professor, permite perceber e inferir sobre as experiências pessoais e profissionais desses

atores, associando com as demais variáveis contextuais e o trabalho desenvolvido por eles.

Com base no referencial teórico que aponta diversas tipologias e dimensões da liderança do diretor de escola, procuramos nos questionários contextuais, constructos que pudessem ser associados com as referidas dimensões no intuito de identificar *se e em que medida* os dados disponíveis podem nos ajudar a pensar sobre as questões desta pesquisa.

Desse modo, procuramos destacar e analisar alguns itens do questionário contextual aplicado ao diretor e daquele aplicado aos professores presentes (no momento da aplicação da Prova Brasil) no que diz respeito a suas percepções sobre: infraestrutura, recursos pedagógicos, autoeficácia, avaliação, percepção docente do aluno e da liderança, apoio da secretaria, frequência e assiduidade, participação da comunidade, gestão pedagógica, critérios de enturmação, projeto político pedagógico e ambiente colaborativo⁴⁰. Na Escola Buriti foram identificadas 4 respostas aos questionários contextuais do SAEB 2019, 1 (uma) da direção geral e 3 (três) de professores, sendo 2 (dois) do 5º ano e 1 (um) respondente do 9º ano. Já na Escola Juçara, foram encontradas 3 respostas: 1 (uma) da direção e 2 (duas) de professores do 5º ano.

3.5.1 Seleção dos constructos da análise

Conforme assinalam alguns estudos mais recentes (Cunha, 2019; Oliveira, 2015; Silva, 2020), os instrumentos contextuais disponíveis pelo SAEB auxiliam a mapear características fundamentais sobre os agentes escolares (em particular professores e diretores) para o estudo da liderança, tais como: formação, tempo de gestão, relacionamento, confiança, expectativas, desenvolvimento profissional, percepção sobre o ambiente e motivação são algumas dimensões consideradas na seção do questionário dos professores em que respondem com referência ao diretor.

Apesar de reconhecerem que o conceito de liderança é complexo e não consensual, Leithwood e Jantzi (1999) indicam algumas definições úteis para o presente estudo, como já discutido. Por essa razão, sugerimos algumas aproximações entre os elementos identificados nos instrumentos contextuais com o

⁴⁰ Indicados nos quadros 7 e 8 no capítulo 2.

conceito de *Liderança Instrucional*, que tem em seu bojo o “foco na aprendizagem”; e a *Liderança Distribuída* que, como o nome indica, aborda uma perspectiva de liderança que não está concentrada na figura de um líder, mas sim no grupo. Como vimos no capítulo II, a abordagem distribuída é definida pela interação e distribuição de poderes, tarefas e responsabilidade entre a liderança e os membros da equipe. Ressalta-se, contudo, que esse movimento não implica na inexistência do líder, mas sim na capacidade que este tem de compartilhar suas responsabilidades distribuindo assim sua influência e suas responsabilidades entre outros membros da organização (Brazer; Bauer e Johnson, 2019).

Cabe ressaltar também que os constructos identificados podem coexistir em diferentes tipos de liderança, não sendo possível analisa-los isoladamente, como adverte Oliveira (2015). Por essa razão, a análise considera as dimensões da “Liderança Integrada” ou “compartilhada” que integra elementos da liderança transformacional e da instrucional compartilhada como propõem Marks e Printy (2003). Helen Marks e Susan Printy (2003) consideram que a liderança transformacional pode ser um preditor importante para a consolidação de uma liderança instrucional, definindo uma nova forma de liderança, a “compartilhada” que tem como pressuposto a colaboração, envolvendo os diferentes atores nas decisões e ações escolares. Complementarmente, compartilhamos nesse estudo a premissa de Leithwood e Jantzi (1999) sobre considerar a percepção dos professores - expressas em suas respostas nos questionários contextuais da Prova Brasil - nas análises sobre o trabalho do diretor e sua liderança.

Das 253 perguntas existentes no questionário do diretor utilizado na Prova Brasil de 2019, foram selecionadas 29, que envolvem informações e percepções sobre: liderar a equipe escolar; a organização escolar; os processos pedagógicos; os recursos pedagógicos, o apoio da secretaria, o trabalho do professor, o aluno, a família, o Projeto Político Pedagógico, os critérios utilizados para formação das turmas, os critérios utilizados para distribuição do professor nas turmas. Essas questões/afirmações foram condensadas em sete constructos: i) autoeficácia, ii) recursos pedagógicos, iii) apoio da Secretaria, iv) frequência e assiduidade, v) participação da comunidade, vi) gestão pedagógica, vii) critérios de enturmação.

Do questionário do professor utilizado na Prova Brasil de 2019, foram selecionadas 39 questões das 128 disponíveis, cujo escopo aborda suas percepções acerca de temas como: disponibilidade de infraestrutura e recursos, tempo de

trabalho, prática pedagógica, envolvimento dos alunos em sala de aula, relação com a gestão, Projeto Político Pedagógico, envolvimento dos alunos, famílias e gestão, apoio da secretaria. Essas questões foram sintetizadas em nove constructos: i) infraestrutura e recursos, ii) carga horária de trabalho, iii) autoeficácia, iv) avaliação, v) percepção docente sobre o aluno, vi) liderança do diretor, vii) Projeto Político Pedagógico, viii) ambiente colaborativo, ix) apoio da Secretaria. No Anexo 1 encontra-se uma síntese desses constructos indicando as questões/afirmações correspondentes nos questionários, assim como a referência na literatura sobre o tema da liderança escolar.

Como indicado na introdução desse estudo (capítulo 1), esta pesquisa se propôs a investigar as experiências da gestão escolar em duas escolas públicas municipais de São José de Ribamar/MA no contexto da pandemia do Covid-19. Nelas buscamos compreender como a equipe escolar, em especial, os(as) diretores(as) mobilizaram e organizaram ações no contexto da crise sanitária. Para isso, consideramos relevante conhecer o contexto e a estrutura organizacional de cada uma das escolas, bem como as percepções dos(as) diretores(as) e dos docentes sobre a liderança do diretor(a) e como elas se associam com o desenvolvimento dessas ações.

Partindo da perspectiva das pesquisas sobre escolas eficazes, esse estudo compreende a escola enquanto organização social, como instância *hétero organizada* (lócus de reprodução) ou auto-organizada (lócus de produção) parcial ou integral das orientações, regras, decisões e ações, conforme propõe Lima (2003). Em outras palavras, a análise e compreensão de cada escola não pode ser limitada a integração de um sistema social mais amplo, nem ao “resultado de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas” (Barroso, 2005, p. 143), mas sim como um objeto social que possui uma identidade, estrutura, funções, processos e resultados próprios.

Considerando as escolas desse estudo, identificamos que, apesar de fazerem parte de uma mesma rede pública de ensino e, portanto, compartilharem diretrizes e normativas organizacionais comuns, apresentam características bem peculiares que as distinguem significativamente, desde sua localização, a estrutura organizacional de cada uma, à relação estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação, passando pelos aspectos de gestão, pelas relações interpessoais entre os agentes educacionais (professores, pais e alunos). Além disso, como se verá nos

próximos capítulos, elas diferem também quanto a composição do alunado, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e a proposta curricular, elementos esses que parecem se refletir também em resultados de desempenho diferentes. Nos próximos três capítulos estas características serão detalhadas e analisadas. O capítulo 4 descreve a rede municipal de ensino de São José de Ribamar (RMSJR), as ações, orientações e/ou diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas e seus diretores durante a pandemia, fazendo uma breve interlocução com as contribuições da Sociologia das Organizações. O capítulo 5 descreve e analisa os dados coletados sobre a *Escola Juçara* e o capítulo 6 faz o mesmo sobre a *Escola Buriti*. Nesses dois capítulos (5 e 6) a análise foi realizada e organizada a partir de três categorias-chaves: a) o contexto socioeducacional; b) estrutura e organização; c) percepções e ações dos atores escolares (professores e diretores).

A partir da análise desenvolvida nos capítulos 4, 5 e 6 que trazem os dados da pesquisa empírica realizada, novas questões se colocaram: *é possível estabelecer relações entre as características contextuais, de estrutura e organização das escolas com as características da liderança dos seus diretores? Diante da situação de crise gerada pela pandemia, como os diretores escolares construíram e mobilizaram diferentes lógicas de ação (estratégias) mais ou menos efetivas para enfrentar esse contexto? Em que medida essas ações se relacionam com o grau de autonomia dessas escolas e com o desenvolvimento de suas respectivas lideranças?*

Partimos do pressuposto de que, pensar no papel dos diretores em situações de crise, no caso, da pandemia do Covid-19, é pensar em seu papel em qualquer circunstância dentro da organização escolar. Os achados que serão discutidos foram coletados dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2017 e 2019, do Censo Escolar de 2020 e das entrevistas realizadas com diretores e professores das escolas que ilustram aspectos de cada tema/pergunta.

Finalmente, no capítulo 7 trazemos uma leitura transversal dos dados coletados e das análises realizadas à guisa de considerações finais, retomando as indagações iniciais que informaram o estudo.

4. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Este capítulo discorre sobre a rede municipal de ensino e a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar (SEMED/SJR), as diretrizes e orientações fornecidas às escolas e aos diretores escolares no contexto institucional da pandemia. O capítulo está organizado em três seções: i) num primeiro momento, ainda que brevemente, apresentamos a estrutura e organização da secretaria de educação, bem como um panorama do cenário educacional da rede; ii) a seguir, descrevemos o perfil e as atribuições estabelecidas para o diretor das escolas públicas municipais da rede; e, na sequência, iii) com base na pesquisa realizada entre os meses de novembro de 2020 e maio de 2021, apresentamos as diretrizes, ações e orientações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar para o ensino remoto na rede vigentes neste período.

4.1 Estrutura e funcionamento da SEMED/SJR

Os estudos que buscam compreender a qualidade do funcionamento das estruturas burocráticas são diversos. Neles a estrutura é considerada como “um padrão formal de relacionamento entre pessoas e organizações. Ela expressa a maneira na qual indivíduos se relacionam no sentido de alcançar os objetivos organizacionais” (Bush, 2014, p. 42). Sob essa mesma perspectiva, Brazer e colegas (2019) ponderam que as regras, políticas e procedimentos definem como os indivíduos e grupos se organizam para realizar determinado trabalho e conformam uma estrutura.

Para melhor ilustrar o tema da gestão escolar e sua atuação nas escolas da rede municipal de ensino de São José de Ribamar, buscamos pesquisar dados e considerações relevantes sobre a rede no espaço temporal de 2017-2020. Os dados mencionados foram retirados, principalmente, dos microdados do Censo Escolar (2020), do SAEB/Prova Brasil e dos questionários contextuais do SAEB/Prova Brasil (2017 e 2019) todos encontrados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A rede municipal de São José de Ribamar (RMSJR) possui 102 escolas que atendem a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens

e adultos, com um total de 25.659 alunos matriculados, 102 gestores e 1.063 professores. Das 102 escolas da rede municipal, 82 funcionam com o Ensino Fundamental (EF), das quais 14 atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2 funcionam em tempo integral oferecendo Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental completo. Conforme dados do Censo Escolar (2020), das 102 escolas, 83 estão situadas em zonas consideradas rurais e 19 em zonas urbanas. Segundo o Relatório Mensal elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de agosto de 2020, a distinção referente à classificação rural e urbana diz respeito a distância entre a escola e a sede do município no centro da cidade (zona urbana), ao difícil acesso e a densidade populacional no entorno das escolas. O atendimento educacional em São José de Ribamar está organizado da seguinte maneira:

Alunos Matriculados	N
Creche	654
Educação Infantil	2.988
Anos Iniciais do EF (1º ao 5º ano)	12.157
Anos Finais do EF (6º ao 9º ano)	8.959
EJA	610
Educação Especial	291 ⁴¹
TOTAL	25.659

Tabela 2: Distribuição das matrículas na RMSJR

Fonte: Elaborado pela autora. Relatório mensal (Movimento Mensal – Agosto/2020)

Compete à Secretaria Municipal de Educação “planejar, implementar, executar, acompanhar e avaliar a política educacional básica inclusiva e de qualidade, garantindo as condições de funcionamento para proporcionar a formação integral dos estudantes ribamarenses”⁴². As informações sobre a composição da equipe de gestão da Secretaria estão circunscritas ao nível de administração superior: Secretária Municipal, Secretária Adjunta de Ensino, Secretário Adjunto de Administração, finanças e suporte ao Sistema de Ensino juntamente com os Conselhos Municipais de Educação e de Alimentação Escolar. Informações mais específicas sobre o organograma que estrutura internamente a Secretaria de Educação não foram encontradas em *sites* ou documentos oficiais.

⁴¹ Os alunos da Educação Especial estão incluídos em turmas regulares nas escolas deste município.

⁴² Informação retirada do *site* da Prefeitura Municipal de São José de Ribamar. Disponível em: <https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/semad---secretaria-municipal-de-educacao/16514>.

Na investigação *in loco* no que diz respeito às questões pedagógicas, identificamos que a Secretaria está organizada em “equipes de coordenadores pedagógicos” também chamados de “supervisores técnicos” representando o ano/série de determinada etapa/modalidade. Embora o Regimento Interno da Rede indique o cargo de “coordenador pedagógico” para as escolas, o mesmo não existe em 97% das unidades, exceto nas de tempo integral, como veremos no próximo capítulo. Mesmo não possuindo um quadro próprio de coordenadores pedagógicos, a secretaria dispõe de um grupo de professores⁴³, geralmente efetivos, que são indicados ou convidados a exercer a função de “assessoramento, planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas e curriculares da escola e da sala de aula” (Art. 18 do Regimento Interno), que respondem por todas as escolas da RMSJR. Para cada ano/série há 1 a 2 coordenadores pedagógicos, responsáveis por visitas e monitoramento do desenvolvimento das atividades.

Do ponto de vista formal, a estrutura organizacional das escolas municipais obedece ao Regimento Interno Escolar do Município (2014) buscando “orientar o educando no espaço escolar, possibilitando a aquisição de hábitos de conduta e limpeza, asseio pessoal e convivência harmoniosa” (p. 8). O Quadro 6 mostra a estrutura administrativa das escolas da rede pública municipal:

I. Estrutura Técnico - Administrativa: a) Diretor b) Secretário Escolar	III. Estrutura de Apoio Administrativo e Operacional: a) Auxiliar Administrativo b) Serviços Gerais de Limpeza
II. Estrutura Técnico - Pedagógica: a) Coordenador Pedagógico b) Serviço de Apoio Especializado	IV. Órgãos Colegiados a) Conselho Escolar b) Conselho de Classe c) Grêmio Escolar.

Quadro 6: Organização e estrutura administrativa das escolas da RMSJR

Fonte: Regimento Interno Escolar (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2014, Capítulo I, Artigo 7º)

Segundo o INEP, o IDEB relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental de SJR (5º ano), cresceu desde 2015 e superou a meta estabelecida pelo INEP em

⁴³ Os que atuam na educação infantil (2) e 4 que atuam nos anos iniciais (1º ao 4º ano) do Ensino Fundamental tem formação em pedagogia. No 5º ano do Ensino Fundamental atuam 2 coordenadores pedagógicos com licenciatura (Letras e Matemática). Nos anos finais do Ensino Fundamental atuam 3 coordenadores pedagógicos com licenciatura (Letras e Matemática), sendo 1 nos 6º e 7º Anos e dois no 8º e 9º Anos.

2019, superando a média estabelecida para o município de 5,5. Comparando com os resultados da capital, São Luís e com os resultados do Maranhão, o município de São José de Ribamar (SJR) ultrapassa o IDEB da rede estadual e da rede municipal da capital nos anos iniciais, conforme se visualiza na Tabela 3:

Rede	Ideb observado			Meta projetada		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
São José de Ribamar	4,7	5,3	5,6	4,9	5,2	5,5
São Luís	4,5	4,6	5,1	5,0	5,2	5,5
Maranhão	4,4	4,5	4,8	4,1	4,4	4,7
Brasil	5,3	5,5	5,7	4,8	5,2	5,5

Tabela 3: IDEB dos anos iniciais – Comparativo entre redes

Fonte: Elaborado pela autora. INEP, 2015, 2017 e 2019.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, o município apresenta evolução positiva (embora abaixo das metas projetadas pelo INEP) nas últimas três edições (2015, 2017 e 2019), destacando-se das médias da capital e do estado do Maranhão e acompanhando a média nacional, mas sem atingir as metas, como mostra a Tabela 4:

Rede	Ideb observado			Meta projetada		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
São José de Ribamar	4,0	4,4	4,6	4,4	4,6	4,9
São Luís	3,0	3,8	3,9	4,1	4,3	4,6
Maranhão	3,7	3,7	4,0	4,1	4,3	4,6
Brasil	4,1	4,4	4,6	4,3	4,7	5,0

Tabela 4: IDEB dos anos finais – Comparativo entre as redes públicas de ensino - São José de Ribamar x Maranhão x Brasil

Fonte: Elaborado pela autora. INEP, 2015, 2017 e 2019.

No intuito de situarmos as proficiências médias em leitura (Língua Portuguesa) e em Matemática para o 5º e 9º ano da rede, consideramos pertinente compará-las com as proficiências das escolas municipais nacionais e a das escolas municipais do estado do Maranhão. Os resultados desta comparação são apresentados na tabela a seguir.

Escolas municipais	5º ANO			9º ANO		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
	PROFICIÊNCIA EM LEITURA					
São José de Ribamar	185,95	196,52	203,13	235,75	247,52	246,33
Maranhão	177,56	182,75	185,42	231,66	234,51	239,14
Brasil	203,63	210,89	210,78	246,71	251,86	254,10
	PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA					
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
São José de Ribamar	192,55	208,27	214,63	230,63	234,79	240,10
Maranhão	187,83	189,91	197,35	230,93	228,68	236,42
Brasil	215,62	220,02	223,90	249,54	249,99	255,57

Tabela 5: Proficiência em leitura e matemática dos estudantes das escolas municipais - São José de Ribamar x Maranhão x Brasil

Fonte: Elaborado pela autora. INEP, 2015, 2017, 2019.

Observamos que, na rede pública municipal de SJR, entre 2015 e 2019, houve crescimento na média das proficiências de língua portuguesa e matemática no 5º e no 9º ano. Segundo o INEP, na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado conforme escala de aprendizado estabelecida pelo SAEB. Essa escala ainda permite verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a série, além de ser possível verificar também quem está acima do nível esperado. O Movimento Todos pela Educação, organização da sociedade civil voltada para a melhoria da educação brasileira, indicou categorias de pontuações a partir da noção do que se considera que o aluno aprendeu naquela etapa. De acordo com essa indicação, a partir do número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado⁴⁴.

Ainda conforme o Movimento Todos pela Educação, considera-se como aprendizado adequado, a pontuação dos alunos que estão nos níveis proficiente e avançado. Ou seja, conforme Soares e Alves (2013), espera-se que pelo menos 70% dos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública alcancem, desempenhos superiores a 200, 275 e 300 pontos em português e superiores a 225, 300 e 350 em matemática no Saeb (em uma escala de 0 a 500). Segundo os autores, proficiências acima desse nível de referência indicariam que os alunos dominam os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar⁴⁵.

⁴⁴ Mais informações em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

⁴⁵ Importa lembrar que essa não é uma classificação oficial, contudo, trata-se de uma referência amplamente aceita entre especialistas em avaliação educacional e utilizada como critério para análise do desempenho em várias redes escolares (Soares e Alves, 2013).

Desse ponto de vista, portanto, os estudantes do 5º ano da rede pública municipal de SJR apresentam aprendizado adequado (proficiente) em Língua Portuguesa. Por outro lado, os desempenhos em matemática, no 5º e 9º ano, e Língua Portuguesa no 9º ano, estão abaixo do nível adequado (básico). A tabela 6 ilustra com mais detalhes esse cenário, mostrando que, embora tenha havido um crescimento substancial, principalmente nos anos iniciais (5º ano), os resultados ainda estão muito aquém do desejado.

Níveis de Proficiência	5º ANO			9º ANO		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
PROFICIÊNCIA EM LEITURA						
% adequado e/ou acima	43%	49%	54%	23%	30%	33%
% abaixo do adequado	58%	50%	49%	76%	70%	67%
PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA						
% adequado e/ou acima	22%	34%	40%	6%	9%	16%
% abaixo do adequado	79%	65%	60%	94%	91%	85%

Tabela 6: Percentual de estudantes da RMSJR com proficiência acima e abaixo do nível de proficiência adequado⁴⁶

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das Provas Brasil, 2015 e 2017.

Vale ressaltar que o IDEB é um indicador que materializa metas de qualidade para a educação básica, sendo calculado a partir do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e do fluxo escolar - taxas de aprovação, reprovação e evasão – dados estes aferidos pelo Censo Escolar da Educação Básica⁴⁷. Nesse sentido, convém observar também como essas taxas têm se apresentado na rede, conforme a Tabela 7 a seguir:

TAXAS DE DESEMPENHO				
ITEM	2016	2017	2018	2019
Matrícula	23.120	24.757	24.189	25.314
Aprovação	92,7%	94%	94,7%	96%
Reprovação	6,0%	5,2%	4,3%	2%
Transferências	1.328	1.757	1.644	1.630
Abandono	1,3%	0,7%	1,0%	0,8%
Especial	0	12	98	102
Distorção Idade-Série	-	19,54%	5,48%	3%

Tabela 7: Taxas de desempenho da RMSJR

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar.

⁴⁶ Até a data da escrita desse capítulo, o site do INEP não havia disponibilizado os dados de 2021.

⁴⁷ Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep.

As taxas de rendimento escolar são calculadas com base nas informações de rendimento e movimento dos alunos, coletadas na 2ª etapa do Censo Escolar, denominada módulo “Situação do Aluno”. Essas informações, associadas ao nível de proficiência dos alunos nas avaliações de larga escala, resultam nos índices educacionais, como o IDEB. Cabe ressaltar a queda no percentual de distorção idade-série entre os anos de 2017 e 2019, passando de 19,54% para 3%, indicando a necessidade de pesquisas que observem o contexto e os fatores que influenciaram essa redução.

4.2 Perfil e atribuições dos diretores das escolas públicas municipais da rede de São José de Ribamar/MA

Em relação às características dos diretores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar a partir das informações retiradas da base de dados do Censo Escolar, é possível identificar que 93% são mulheres. Das 82 escolas que atendem o Ensino Fundamental, 52 participaram da Prova Brasil 2019 e 45 diretoras responderam aos questionários contextuais dessa edição. Quanto a escolaridade, 43% completaram o ensino superior em pedagogia e 69% concluíram pós-graduação em nível de especialização.

Sobre a forma de acesso a função de diretor, a edição 2017 do questionário da Prova Brasil estabelecia cinco classificações: Concurso apenas, Eleição apenas, Indicação apenas, Processo seletivo apenas, Processo seletivo e eleição, Processo seletivo e Indicação e Outra forma. As respostas agrupadas na classificação Indicação, incluem Indicação de técnicos, Indicação de políticos e Outras Indicações⁴⁸. O gráfico 4 sintetiza o perfil dos diretores conforme o acesso na Rede Municipal de São José de Ribamar (RMSJR):

⁴⁸ Segundo Oliveira e Giordano (2018), a partir de 2013 foi incluída a opção *Processo Seletivo e Indicação* (com porcentagem de 5,1% dos respondentes em 2013 e 6,0% em 2015) que, por reunir características das duas faixas criadas, foi considerada na categoria *Outra forma*.

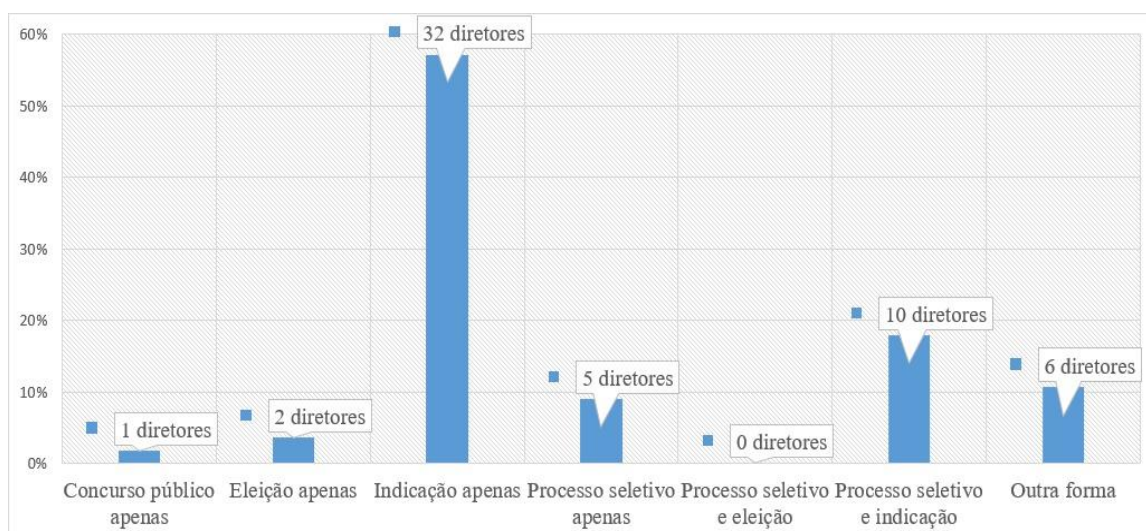


Gráfico 4: Acesso a função de diretor (%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SAEB (2017).

Importa ressaltar que alguns itens foram suprimidos dos questionários contextuais de diretores e professores na edição da Prova Brasil 2019, como por exemplo: gênero e forma de acesso ao cargo. Por essa razão, utilizamos o Censo Escolar de 2020 também como fonte de informações mais atualizadas sobre o provimento do cargo.

O Censo estabelece sete classificações: 1. Ser proprietário ou sócio proprietário da escola (apenas escolas privadas); 2. Exclusivamente por indicação/escolha da gestão (escolas públicas e privadas); 3. Processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão (escolas públicas e privadas); 4. Concurso público específico para o cargo de gestor escolar (apenas escolas públicas); 5. Exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar (apenas escolas públicas); 6. Processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar (apenas escola pública); 7. Outro (escolas públicas e privadas).

Nesta base de dados é possível verificar que aumentou o percentual de diretores “exclusivamente indicados” na RMSJR (65,7%), reiterando análises sobre os dados das redes municipais de ensino no Brasil, nas quais o índice de diretores indicados é superior ao das escolas estaduais e da média nacional (Souza, 2018). Alguns estudos nacionais indicam a influência da forma de acesso a função de diretor sobre a qualidade dos resultados dos estudantes (Mendonça, 2011; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018). Por outro lado, Menezes Filho (2015) chama atenção para resultados inconclusivos dessa relação. Sua pesquisa aponta que a mesma

forma de seleção pode apresentar diferentes influências a depender da rede e sugere que as condições e incentivos que as redes oferecem podem gerar motivações diferentes para a atuação do diretor.

Nesse cenário, indagamos sobre quem são os diretores que assumem o desafio da gestão escolar? Existe relação (e qual seria?) entre a forma de acesso ao cargo ou função do diretor e o papel desempenhado por este, considerando o contexto da pandemia e de descontinuidade político-administrativa em São José de Ribamar com as eleições municipais de 2020⁴⁹? Os dados coletados podem ajudar a identificar e compreender essas relações ou levantar novas questões. Partimos do pressuposto de que, além da forma de acesso ao cargo ou função de diretor, é necessário analisar o apoio, os incentivos e as condições fornecidas pela rede para o desenvolvimento da autonomia e de uma liderança eficaz em sua unidade.

Em que pese a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas amparada pela LDB/1996, os diretores expressam a representação do que Barroso (2006) considera autonomia relativa. Gremaud e colegas (2016) afirmam que os diretores possuem liberdade e jurisdição suficientes para introduzir políticas como as de prestação de contas, avaliando-as e reformulando-as sempre que necessário, além de ser de sua responsabilidade o bom e eficiente uso dos recursos que são destinados à unidade. No âmbito pedagógico, lhes cabe a coordenação da elaboração e o acompanhamento do Projeto Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o estabelecimento de metas e estratégias para o alcance da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A literatura internacional revela que muitos países possuem políticas e diretrizes consolidadas para o trabalho dos diretores escolares, baseadas nas evidências acadêmicas sobre a importância da liderança desse profissional (Costa e Figueiredo, 2013). Estabelecer diretrizes claras nesse sentido, permite orientar o trabalho da gestão escolar, bem como balizar a formulação de programas e políticas de formação inicial e continuada, de seleção, avaliação e acompanhamento do trabalho dos diretores escolares.

Recentemente, em âmbito nacional, encontra-se em fase de homologação a Matriz Comum de Competências do Diretor Escolar. A ideia de criação do documento se associa primeiramente ao disposto na Meta 19 do Plano Nacional de

⁴⁹ No município de São José de Ribamar as eleições foram ganhas por um grupo político de oposição ao governo municipal vigente até dezembro de 2020.

Educação (Lei nº 13.005/2014) e a consolidação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e das diretrizes e referenciais de atuação docente (BNC-FORMAÇÃO).

Ao nos direcionarmos para o âmbito mais local, da rede municipal de São José de Ribamar, nos deparamos com a ausência de documentos oficiais sobre o perfil, função e/ou atribuições para o gestor escolar, bem como não foi identificada nenhuma definição para o cargo/função de diretor. Os documentos que regem as ações da SEMED/SJR não são disponibilizados nos sites oficiais da Prefeitura ou da Secretaria, menos ainda digitalmente. Dentre as cópias impressas a que tivemos acesso, o Regimento Escolar Único do Sistema Municipal de Ensino (2014) é o único que prescreve uma lista de “atribuições da gestão escolar”, tendo sido atualizado em 2020 pela equipe da SEMED.

O Regimento anterior, de 2014, estabelecia, em seu Parágrafo Único, a Direção Escolar como função gratificada devendo “ser exercida por professor do Sistema Público de Ensino de São José de Ribamar ou por cargo em comissão, legalmente habilitado para a função” (p. 9). Além disso, previa 29 atribuições para a função⁵⁰. No novo Regimento (2020) observamos, além da mudança no termo de “diretor” para “gestor” na descrição do perfil do ocupante ao cargo, que a função de “gestor(a) escolar deverá ser exercida por cargo em comissão ou por profissional aprovado em processo seletivo, legalmente habilitado para a função” (p. 12). No novo documento, foram identificadas 25 atribuições para esse profissional, descritas a seguir:

ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR(A) ESCOLAR DA RMSJR - 2020
<ol style="list-style-type: none"> 1. elaborar e executar com todos os profissionais da escola o Projeto Pedagógico e o Plano de Gestão; 2. monitorar as estratégias específicas dos programas e projetos adotados; 3. acompanhar a execução dos planejamentos em sala de aula; 4. realizar reuniões periódicas com os profissionais da escola para analisar os seus indicadores educacionais e/ou resolver outros conflitos; 5. mobilizar a participação da família e comunidade com a escola; 6. organizar e atualizar os documentos da escola e dos (as) estudantes; 7. garantir o cumprimento da carga horária mínima anual estabelecida no inciso I do Art. 24 da Lei nº 9.394/1996 – LDB; 8. definir estratégias de recuperação dos alunos com baixo rendimento;

⁵⁰ Ver Anexo 2.

ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR(A) ESCOLAR DA RMSJR - 2020

9. planejar e administrar os recursos financeiros recebidos dos programas do governo federal;
10. monitorar a frequência escolar baseada na condicionalidade dos programas federais de transferência direta de renda;
11. enviar anualmente ao Departamento de Estatística as informações para o preenchimento do Censo Escolar;
12. encaminhar os documentos exigidos pela SEMED nos prazos previstos;
13. exigir a pontualidade e assiduidade dos profissionais da escola, fazendo com que eles assinem sua frequência diariamente;
14. acompanhar e fiscalizar os serviços de limpeza e merenda escolar;
15. participar das reuniões periódicas com os técnicos e auxiliares da Secretaria;
16. executar outras competências inerentes à sua área de atuação;
17. dirigir, supervisionar e controlar os trabalhos a cargo de sua unidade administrativa;
18. apresentar à chefia imediata o plano anual de trabalho ou programas específicos da unidade administrativa;
19. fornecer dados para a elaboração da proposta orçamentária;
20. requisitar, distribuir e movimentar o pessoal necessário às atividades de sua unidade administrativa;
21. identificar as necessidades de capacitação de seu pessoal;
22. propor ao Departamento de Recursos Humanos a escala de férias do pessoal sob o seu comando;
23. informar à autoridade competente, via documento oficial, quanto às infrações cometidas por servidores sob seu comando, para que sejam aplicadas as penalidades previstas em lei;
24. emitir parecer em expedientes, processos e relatórios de interesse da Secretaria submetidos à sua apreciação;
25. prever e requisitar materiais necessários às atividades de sua unidade administrativa;
26. desincumbir-se de outras atribuições que lhes sejam determinadas dentro de sua área de competência.

Quadro 7: Atribuições dos diretores escolares da RMSJR

Fonte: Elaborado pela autora com base no Regimento Escolar Único da Rede/SJR (2020).

A estrutura das atribuições destacada assemelha-se mais com um conjunto de descrições de tarefas do que a definição de competências esperadas para o exercício da função. Nessa mesma linha, em uma pesquisa que contemplou a análise dos documentos legais em vinte estados brasileiros sobre as atribuições para o cargo de diretor, Silva (2020) concluiu que a formatação da função de liderança está majoritariamente orientada por um conjunto de tarefas (“elaborar calendário escolar”; “assinar documentos”; “zelar pelo uso dos espaços escolares”; “elaborar projeto pedagógico” etc.) e não pela construção de um perfil com competências esperadas para o desempenho da função (Silva, 2020, p. 62).

De um modo geral, do ponto de vista administrativo, as atribuições que aparecem com maior frequência nas legislações, são aquelas consideradas “burocráticas”, envolvendo o preenchimento e assinatura de documentos, emissão de declarações, elaboração de calendários, cuidar dos espaços físicos da escola, entre outros. No âmbito pedagógico, compete ao diretor a elaboração e execução do projeto pedagógico e o acompanhamento de indicadores de rendimento (Silva, 2020). Na área financeira, merece destaque a prestação de contas das ações realizadas, na maioria das vezes em relação a programas como PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Essa perspectiva é reforçada nas atribuições dos diretores de escola pública do município de São José de Ribamar. Além do mais, o Regimento não faz distinção clara quanto à responsabilidade do diretor e do coordenador pedagógico no que tange à gestão pedagógica. Por outro lado, como já assinalado anteriormente, considerando que não há registro deste profissional em 97% das escolas da rede, o conjunto de funções tipicamente pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas pelo coordenador pedagógico cotidianamente termina geralmente integrando as responsabilidades do diretor.

Ademais, o documento apresentado pela Secretaria de Educação deste município, em relação aos achados no levantamento de literatura sobre gestão escolar na pandemia, não faz menção a possíveis dificuldades ou dilemas enfrentados pelo diretor escolar em situações de conflitos ou de vulnerabilidade, bem como orientações sobre como conduzi-las. A falta de diretrizes de flexibilização ou adaptação nesses contextos parece indicar pouca preocupação da administração central com a oferta do necessário suporte institucional aos dirigentes escolares, os quais, por sua vez, dificilmente acessaram antes uma formação profissional que os habilitasse a lidar com contextos de crise social, econômico e/ou sanitário, como o vivenciado na pandemia de Covid-19.

4.3 Diretrizes, ações e orientações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação/SJR para o ensino remoto na rede durante a pandemia

Nessa seção, consideramos o planejamento educacional como instrumento para uma educação de qualidade. Para Souza (2006), política pública é um “campo

do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (p. 26). Nessa perspectiva, buscamos identificar as diretrizes e/ou orientações formuladas pela SEMED/SJR no que diz respeito ao ensino remoto durante o primeiro ano (2020) da pandemia de Covid-19.

Durante o levantamento realizado no Diário Oficial e no site da Prefeitura, encontramos apenas as Portarias de suspensão das aulas presenciais para a reformulação de calendário. Após a manifestação do Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 343/2020 sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais ou remotas durante a situação de pandemia do Covid-19, a Prefeitura de São José de Ribamar, por meio da SEMED, decretou a suspensão temporária das aulas (Decreto nº 1661 de 17 de março de 2020).

Desde então, segundo as supervisoras entrevistadas, a secretaria começou a traçar ações para atendimento dos seus alunos, diretores e professores: “foi um início muito difícil, mas tivemos que agir rápido, pensar rápido para encontrar os ‘caminhos das pedras’, mas ao mesmo tempo não sabíamos por onde começar” (S1). Segundo os relatos das supervisoras/coordenadoras, a secretaria não elaborou nenhum relatório ou orientação mais específica nos primeiros meses, exceto as rotinas/atividades desenvolvidas pela equipe de coordenação pedagógica de cada ano/série para serem aplicadas pelas escolas a guisa de ensino remoto. Além disso, a SEMED solicitou a todos os diretores e professores que criassem grupos de WhatsApp para que as rotinas/atividades pudessem ser compartilhadas e o maior número possível de alunos pudesse ser alcançado.

No primeiro ano da pandemia a elaboração de todo material didático (atividades e avaliações) ficou sob a responsabilidade da equipe de supervisores/coordenadores mencionados no tópico anterior. Ou seja, nesse primeiro momento, os professores não tinham autonomia para elaborar os materiais pedagógicos, apenas para sua aplicação. Segundo a supervisora, no segundo semestre, a equipe da SEMED começou a convidar alguns professores para ajudar na elaboração dos materiais, contudo, essa não era uma ação sistematizada e compartilhada com toda a rede e com todas as equipes.

Ainda de acordo com as supervisoras/coordenadoras, tais ações, aconteceram de “forma emergencial”, porém, “organizadas e planejadas para os primeiros dias

de suspensão”, que acabou tendo que se estender por mais tempo, de acordo com o Decreto Municipal nº1713, de 14 de julho de 2020.

4.3.1. Orientações para as avaliações

Em agosto de 2020 a Secretaria emitiu o primeiro documento orientador durante a pandemia para os diretores escolares, chamado “Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem no período da Pandemia – 2020” acompanhado dos instrumentos de avaliação e acompanhamento para cada etapa/modalidade. Segundo as coordenadoras, o documento foi direcionado para a gestão das escolas que eram responsáveis por compartilhar com os docentes as orientações da SEMED.

Para as avaliações no Ensino Fundamental, a secretaria direcionou as seguintes ações: i) nota final no boletim expressa numa escala de 7,0 (sete) a 10,0 (dez); ii) a prática avaliativa é uma ação contínua e cumulativa em relação ao acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes; iii) instrumentos para o registro das avaliações (Anexos 3, 4 e 5). Os instrumentos de avaliação do rendimento adotados foram: participação nas atividades referentes às rotinas semanais por meio das planilhas de acompanhamento de rotinas; comunicação efetiva entre discente e professor; avaliação diagnóstica e avaliação final e demais atividades propostas pela instituição de ensino.

As orientações para a Educação Infantil consistiam em acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. Para isso, a secretaria disponibilizou dois instrumentos para serem utilizados: o Relatório individual do aluno (Anexo 6) e a Planilha com os cinco Campos de Experiências (Anexo 7) alinhados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Educação Especial a avaliação teria caráter qualitativo, sendo sugerida aos professores a adoção de estratégias e ferramentas diversificadas, considerando as especificidades de cada estudante.

O documento orientou ainda que as escolas deveriam realizar o acompanhamento semanal da participação dos alunos na efetivação e realização das rotinas pedagógicas, criando estratégias de monitoramento para o alcance de todos os alunos.

4.3.2 Organização do calendário letivo de 2020

Para a organização do calendário letivo, as escolas tiveram que respeitar o seguinte formato:

a) no primeiro Bimestre, considerou-se a nota mínima (7,0) e as atividades avaliativas realizadas antes do período de suspensão das aulas (0,0 a 3,0 pontos);

b) no segundo Bimestre, considerou-se a nota mínima (7,0) e a participação dos discentes nas diversas atividades realizadas por meio das rotinas pedagógicas e demais ações e estratégias propostas pela instituição de ensino e Avaliação Diagnóstica - (0,0 a 3,0 pontos);

c) no terceiro Bimestre, considerou-se a nota mínima (7,0) e a participação dos discentes nas diversas atividades realizadas por meio das rotinas pedagógicas e demais ações e estratégias propostas pela instituição de ensino (0,0 a 3,0 pontos);

d) no quarto Bimestre, considerou-se a nota mínima (7,0) a participação dos discentes nas diversas atividades realizadas por meio das rotinas pedagógicas e demais ações e estratégias propostas pela instituição de ensino e Avaliação Final (0,0 a 3,0 pontos).

Essa orientação conferia aos professores de cada escola a autonomia para a criação das atividades e avaliações (exceto para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática) e para o uso dos métodos de interação, tendo como orientação de base os conteúdos pré-estabelecidos pela equipe pedagógica da SEMED/SRJ e pelos técnicos do Programa Educar Pra Valer, este último, responsável pela definição dos conteúdos de Português e Matemática.

De acordo com a Supervisora 2, os técnicos fizeram um levantamento do alcance das rotinas semanais a partir de relatórios solicitados para os diretores escolares. Os dados mostraram que até junho de 2020, cerca de 77% dos alunos foram alcançados pelas atividades pedagógicas e no final de dezembro o alcance atingiu 92%.

4.3.3 Proposta de retorno às aulas presenciais

No final de novembro de 2020, a SEMED elaborou o documento “Diretrizes de retorno às aulas pós pandemia”. Foram feitas várias tentativas para acessar esse documento, tendo em vista que o mesmo não se encontra digitalizado ou nos canais oficiais. Quando questionamos as supervisoras e as diretoras entrevistadas se conheciam o seu conteúdo, as mesmas responderam que não tiveram acesso ao

documento e que ele não foi divulgado para as escolas.

Somente em agosto de 2021, já na nova gestão na Secretaria de Educação⁵¹, tivemos acesso as Diretrizes de retorno às aulas pós pandemia. Segundo a atual secretária adjunta de ensino, o texto não foi alterado, servindo de orientação para as próximas ações da secretaria, caso haja previsão de retorno das aulas presenciais. É interessante ressaltar que nenhum dos membros da equipe de supervisão teve acesso ao seu conteúdo ou sabia da sua existência.

As Diretrizes de retorno às aulas presenciais focam nas orientações para as escolas agrupando-as em duas dimensões: aspectos sanitários e aspectos socioemocionais/cognitivos.

Nos aspectos sanitários, o texto fundamenta-se em orientações estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde, bem como dos organismos internacionais e as experiências de retorno às atividades presenciais já consolidadas. Nesse sentido, a SEMED/SJR informa que a retomada das atividades escolares ocorrerá de forma gradual, assegurando o distanciamento social mínimo no interior das escolas, priorizando os estudantes da etapa final de escolarização (9º ano do Ensino Fundamental e EJA). Orienta às escolas que as salas de aula e os demais espaços devem ser organizados de modo a respeitar essa distância mínima, assegurando, ainda, a separação entre a mesa do professor e as carteiras dos estudantes quando enfileiradas, cabendo ao diretor(a) escolar essa função.

Para tanto, as turmas precisam ser reorganizadas com a diminuição do número de estudantes por turma, observando as características do espaço físico disponível. Cabe aos diretores fazer a relação de alunos que deverão ir em cada semana, dividindo por grupo presencial e grupo remoto.

No que se refere aos aspectos socioemocionais/cognitivos, o documento prevê ações de “Acolhimento e acompanhamento com Especialistas da Educação”, denominado “Projeto ‘Volta às Aulas’”. O texto reforça a importância da atuação colaborativa entre todos os membros da escola na realização do acolhimento. As atividades serão voltadas para o

“bem-estar socioemocional, para o enfrentamento das situações

⁵¹ Como já assinalado, nas eleições municipais de 2020, o grupo político de oposição ao governo municipal vigente venceu e a maioria dos técnicos e dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, bem como os diretores das escolas, foram exonerados e substituídos. Nesse contexto as políticas antes vigentes foram descontinuadas.

adversas e o reforço quanto aos protocolos sanitários, buscando um retorno tranquilo e gradativo, regado a empatia e afeto, proporcionando assim sentimentos de confiança e conforto para todos” (2020, p. 17).

O objetivo dessa ação é oportunizar a toda comunidade escolar o restabelecimento de vínculos com o espaço escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reintegração social. Desse modo, as atividades previstas contemplam as seguintes ações:

Recepção dos participantes com música, com cartazes de boas-vindas e murais informativos, com mímicas de expressão dos sentimentos e mensagens institucionais da gestão e equipes técnicas; Realização de rodas de conversa sobre temas variados, inclusive com especialistas em saúde e segurança sanitária; Construção do BARCO DA ESPERANÇA e/ou emoções, contação de história, realização de atividades de desenho e saraus literários; Realização de atividades artísticas e culturais (solos) e exibição de vídeos ou filmes que facilitem o reconhecimento do momento vivenciado; Recreio dirigido (2020, p. 18).

Quanto ao planejamento que contempla os aspectos cognitivos, a Diretriz propõe uma “readequação do Plano de Curso”, com prioridade das habilidades da matriz de referência SAEB que serão exigidas como base para o ano subsequente. Conforme o texto, o objetivo é evitar, na medida do possível, que as dificuldades não superadas durante o ano de 2020 se tornem duradouras. Contudo, algo nos chama atenção na frase “readequação do Plano de Curso”, pois a rede apenas possui uma proposta curricular que ainda está em fase inicial de discussão, de acordo com a supervisora 2.

Por fim, a única diretriz considerada mais direcionada para os diretores escolares, se refere a elaboração de um Plano de Ação, visto como um instrumento essencial no retorno às aulas. A diretriz orienta a elaboração desse documento por parte da gestão em parceria com a comunidade escolar, com uma estrutura que deve contemplar: diagnóstico da realidade escolar, estabelecimentos de metas, informações claras, seguras e confiáveis sobre a disseminação do Covid-19, intervenções necessárias e das estratégias de contenção. Entretanto, para além desta diretriz bastante genérica, não são detalhadas mais informações que possam subsidiar a ação dos diretores.

5. ESCOLA BURITI: “a escola referência”

5.1. Histórico da fundação da escola e de seu projeto pedagógico de prestígio

Historicamente, a Escola Buriti teve como inspirações os modelos do Colégio Pedro II⁵² e das Instituições Liceais, construídas durante o Império, no século XIX e no início do período republicano no século XX. Eram instituições, cuja fama e influência, pretendia ofertar uma formação no ensino secundário de excelência para os filhos da elite brasileira. Em 1837 surge o Colégio “de” Pedro II, no contexto do Ato Adicional em 1834, que prevê a descentralização do sistema público de ensino para as Assembleias provinciais o direito de legislar em matéria de ensino (Polon, 2004). Um pouco mais tarde, nas duas primeiras décadas do século XX e por influência dos Liceus na França em 1802⁵³, surgem os Liceus franceses no Brasil.

A proposta que estava em propagação no Brasil em meados do século XIX e início do século XX, era uma educação voltada para a elite, a quem interessava mostrar para o mundo um movimento de transformação e mudança da ideia de um país atrasado, que se relacionava à escravidão e à monarquia até quase na virada do século XIX (Frazão e Fernandes, 2019, p. 5).

De forma mais específica, o objetivo, currículo formativo e organização dessas escolas se distinguiam das instituições de ensino, aproximando-se do “modelo dos colégios de humanidades dos séculos anteriores no sentido que

⁵² Originalmente conhecido como colégio “de” Pedro II, foi fundado e oficializado por decreto Imperial, como decorrência da reorganização do Seminário dos Órfãos de São Pedro, no final da década de 1830. Sua primeira unidade foi instalada no centro da cidade do Rio de Janeiro, na atual Av. Marechal Floriano, onde funciona até hoje. Propunha um ensino com currículos enciclopédicos, porém atendia a uma pequena parcela das pessoas com idade de frequentarem seus cursos e estudos, apontando para jovens da classe dominante. O Colégio Pedro II, quando da transformação de Império para República, mudou de nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e logo a seguir, para Ginásio Nacional, porém em 1911 voltou a seu primeiro nome, o de Colégio Pedro II. O Ginásio Nacional, como era chamado, tornou-se o colégio padrão do Brasil, indicativo de ter sido seu programa de ensino entendido como modelo para os demais colégios secundários (Balassiano & Hilsdorf, 2012, p. 69).

⁵³ A partir da III República (1887—1940), Jules Ferry dirigindo a política cultural e expansionista, inicia o processo de constituição e criação dos Liceus franceses fora da França. A educação nesses moldes tinha como centro a disseminação da língua e cultura francesa, desse modo, os Liceus construídos em outros territórios deveriam se nacionalizar e formar alunos nas duas culturas, a humanista francesa e a do país de sua instalação (Balassiano & Hilsdorf, p. 19, 2012).

constitui um verdadeiro estabelecimento escolar e não um simples somatório de cátedras professorais”. (Savoie, 2007, p. 11). Outras características comuns a essas instituições, referem-se ao processo de seleção e formação dos alunos e dos docentes (Polon, 2004).

Motivados por esse modelo educacional, em 1838 foi criado na capital maranhense, o primeiro Liceu⁵⁴ apresentando um projeto de ensino semelhante ao Colégio Pedro II – que já fora criado como um modelo nacional de ensino secundário⁵⁵. Nesse modelo destaca-se o caráter propedêutico como via privilegiada de acesso ao ensino superior e, ainda, o fato de as vagas serem exclusivamente para o sexo masculino, característica que prepondera até a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61, p. 5). Após a aprovação da atual LDB 9.394/96, o Liceu Maranhense deixou de ser uma escola de segundo grau e começa a atender apenas estudantes do ensino médio, permanecendo assim até os dias atuais.

A Escola Buriti, criada em 2007 pela Lei Municipal nº 694⁵⁶, foi inspirada no modelo de ensino desenvolvido por essas instituições, em especial pelo Colégio Pedro II. A unidade atende crianças da educação infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com informações do site da Prefeitura de SJR, sua criação expressava um esforço de modernização da educação municipal com o propósito de ser uma referência de bons resultados educacionais e a primeira de tempo integral do estado.

Outro modelo de educação que inspirou o projeto de criação da Escola Buriti, foi aquele oferecido pelo Colégio Marista⁵⁷, uma escola privada de prestígio também reconhecida por seus bons resultados, instituição onde o prefeito construiu sua trajetória escolar. Como lembrou a Diretora (D1) da escola,

... na época o prefeito me convidou... porque ele disse que queria ter uma escola pública onde desse para as crianças pobres a formação que ele teve, não é? (...) a intenção do Luiz Fernando

⁵⁴ Trata-se do Liceu Maranhense, atualmente denominado Centro de Ensino Liceu Maranhense.

⁵⁵ Segundo a Colleção das Leis do Império do Brasil. Lei de criação nº 77 de 24 de julho de 1838, Art. 1º, o Liceu Maranhense possuía um currículo de caráter literário, composto pelas seguintes cadeiras: Matemática Elementar, Geografia, Gramática Filosófica (Português), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História Universal, Comércio, Filosofia Racional e Moral (Frazão & Fernandes, 2019).

⁵⁶ O projeto de criação dessa escola foi idealizado e implantado na gestão do prefeito Luís Fernando Silva (2005-2010; 2015-2019).

⁵⁷ Fundado em 1930 em São Luís.

[prefeito] *era criar uma escola de tempo integral. E ela é pioneira. Depois foram aparecendo outras* (D1 da Escola Buriti).

A vontade do prefeito, ilustrada no relato e confirmada no Artigo 61 do Regimento Único do Sistema Municipal de Ensino de São José de Ribamar (2014) é de oferecer “escolas de tempo integral com a finalidade de atender crianças e jovens de baixa renda, a fim de garantir sua inclusão social” (p. 31). Nesse sentido, o prestígio está necessariamente associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado. Sendo assim, a estrutura (física e organizacional) e proposta pedagógica da Escola Buriti, *a priori*, foi idealizada nos moldes do Colégio Pedro II, Liceus e Colégio Marista de São Luís/MA. Nas entrevistas realizadas com as Diretoras e professoras da unidade, quando lhes foi solicitada a descrição da missão da escola, é observada que a percepção do prestígio da escola está vinculada ao sucesso acadêmico dos alunos:

Ah! Lá na Escola Buriti é busca por resultados. A diferença é a quantidade e diversidade de conteúdo. Aluno ali não fica parado (P1 da Escola Buriti).

As crianças têm outros componentes curriculares, como inglês, artes, educação para o trânsito, educação ambiental e filosofia... então eles têm tudo isso. Então aqui o trabalho é diferenciado justamente por isso, pela quantidade de componentes curriculares que as crianças têm acesso (P2 da Escola Buriti).

Aqui tudo é dobrado, principalmente a carga horária [dos componentes curriculares], por isso funciona... está entendendo? (D1 da Escola Buriti).

A imagem da escola é a de uma instituição que prepara os estudantes para obtenção de bons resultados. Isso também é registrado em um cartaz com o título *Missão*, colocado no mural situado no corredor de entrada que dá acesso ao pátio principal do prédio, no qual está escrito “*garantir a formação do cidadão num ambiente inovador onde as parcerias somadas ao respeito mútuo e dedicação ao trabalho garantem a realização e sucesso individuais dos seus alunos*”.

Apesar da “missão” descrever fatores como “ambiente inovador”, “parcerias”, “respeito mútuo” e “dedicação ao trabalho” como possíveis preditores dos bons resultados discentes, a característica distintiva que ficou mais evidente nos

relatos está associada principalmente ao tempo que os estudantes passam na escola e a quantidade de conteúdos (componentes curriculares) a que eles têm acesso.

Essa finalidade da escolarização em horário integral é ratificada pelo Artigo 60 do Regimento Escolar Único, atualizado em 2014, que diz que:

Art. 60 - A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, amplia também as oportunidades de aprendizagens, com a adoção de novas metodologias e oferta de atividades educativas diversificadas, articuladas à otimização do espaço da escola para um melhor rendimento do aluno (São José de Ribamar, p. 31, 2014).

O tempo na escola e os recursos disponíveis/utilizados são objeto de estudo de várias pesquisas sobre “efeito escola” e têm explicado diferenças no desempenho de alunos. Todavia, essas mesmas pesquisas mostram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa (Cavaliere, 2002). Em uma pesquisa nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs/RJ) de 5º a 8º ano, Cavaliere (2002) alerta para o efeito inverso ao esperado da jornada integral quando empobrecida sua rotina em função da falta de atividades diversificadas. A pesquisa mostrou que a ocupação pouco atrativa do horário integral dos alunos de 5º a 8º ano levou ao desenvolvimento de um conceito negativo sobre a escola que concorreu para evasão dos alunos e ao seu consequente esvaziamento, possivelmente explicado também pela relevância da satisfação e adesão do próprio alunado nessa faixa etária para a sua permanência na escola.

No caso da Escola Buriti, cabe indagar em que medida esses elementos de fato preparam os alunos para alcançarem bons resultados e como a oferta de componentes curriculares “extras” contribui para os alunos apresentarem um aprendizado adequado. Embora não seja pretensão deste trabalho o estudo mais aprofundado dessa questão, vale destacar esse aspecto considerando estes e outros fatores e processos internos desta escola que impactam o aprendizado de seus alunos.

Outra característica ainda relacionada a proposta de fundação da Escola Buriti, distinguindo-a das demais da RMSJR, refere-se à seleção dos estudantes e dos seus docentes. Segundo a Diretora 1 o regimento interno da escola estabelece sorteios públicos para a Educação Infantil mediante o cumprimento de normas e condições descritas em edital realizado pela Secretaria Municipal de Educação de

SJR⁵⁸: são oferecidas anualmente 30 (trinta) vagas de concorrência geral e 02 (duas) vagas para portadores de necessidades especiais, se houver. A comissão responsável pela organização do sorteio é presidida pela Diretora 1 e é composta também por um representante da SEMED, um representante de professores, um representante da Promotoria de Justiça da Cidade, um representante do Conselho Tutelar e um representante dos Pais da escola.

Para o ingresso de alunos no Ensino Fundamental, o processo seletivo de admissão é considerado pelas entrevistadas como “mais criterioso”⁵⁹: são abertas inscrições para cada ano/série conforme a quantidade de vagas disponíveis a cada ano, seja por abandono, reprovação ou transferência de alunos. No último edital (2018) foram abertas 48 vagas distribuídas entre o 1º ano ao 9º ano. A publicação do edital é feita no site da Prefeitura e da Fundação Sôusândrade⁶⁰ (FSADU) que elabora e aplica as provas do processo seletivo. Além disso, a Diretora 1 relata compartilhar o edital nos grupos de *WhatsApp* da escola e distribuir cartazes na portaria de entrada da escola e no mural de informações sobre cada seleção.

A inscrição é gratuita e a/o candidata/o deve cumprir alguns requisitos, entre eles: a) residir no município; b) Não ter sido excluído de qualquer escola; c) Possuir idade compatível com o ano que pleiteia, ou seja, não ser repetente (São José de Ribamar, 2019). As provas são compostas de 20 (vinte) questões, sendo 10 (dez) de Língua Portuguesa e 10 (dez) de Matemática. São considerados classificados a/o candidata/o que alcançar no mínimo 50% de acerto total das questões e não zerar nenhum dos componentes curriculares da prova (Língua Portuguesa e Matemática).

É interessante reforçar que, além do sorteio e prova como critérios de entrada para os estudantes, a matrícula dos mesmos só pode ser realizada no início do ano letivo na Escola Buriti, diferentemente do que ocorre nas demais escolas da rede. Nestas últimas, a matrícula pode ser efetuada obedecendo tanto o calendário emitido pela SEMED como durante todo o ano letivo, desde que haja vaga. Nos casos de ausência de vaga, a família e/ou responsável é encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação para outra unidade escolar mais próxima de sua residência, de acordo com o Regimento Escolar da Rede.

⁵⁸ O Edital nº 002/2017 foi o último publicado para ingresso de crianças na Educação Infantil.

⁵⁹ Última publicação de Edital nº 001/2018.

⁶⁰ Fundação Sôusândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA – Universidade Federal do Maranhão (www.fsadu.org.br).

O documento não estabelece outro critério para matrícula, além da exigência dos documentos pessoais do estudante e do responsável, também não foi identificado portaria regendo essa questão. Segundo os supervisores da secretaria, o critério convencionalmente utilizado na rede é alocar o estudante à unidade mais próxima de sua residência, corroborando com a prática de boa parte dos sistemas públicos no Brasil (Soares, 2004).

Algumas professoras comentaram suas percepções a respeito dos sorteios e seleções de alunos:

*O infantil os pais dormiam na fila, porque todos queriam uma vaga na escola. Então era muito triste ver aquilo e muito perigoso. A (D2) foi estudar, fez pesquisas, parece que de outros estados e viu que tinham estados onde eles faziam as inscrições para quantos quisessem e escolhia um determinado dia para se fazer um sorteio, para o infantil. Assim que acontece lá agora (desde 2009). **Faz a inscrição e no dia, é marcado o dia, para ter um sorteio com a presença dos pais, com a presença de professores, e na hora do sorteio quem tira o papel é um pai, aí ele diz para todos que estão lá. Aí faz a lista e coloca lá na parede da escola** (P1 da Escola Buriti).*

*Tem um crivo, não é? Para muitos pode não parecer justo, mas acho mais democrático... dá chance para todo mundo se inscrever e fazer. **Quem for mais esforçado, entra. Mesmo assim, ainda recebemos muitos alunos com muita dificuldade, muito fracos. Então, a prova não prova muito** [risos] (P2 da Escola Buriti).*

*Eu conheço o seletivo com profundidade porque eu já elaborei provas para o acesso de alunos que iriam entrar para o primeiro ano. **Os outros professores da rede dizem que a gente só quer os melhores. Porque é essa imagem que você tira. Você faz um seletivo que só vai ter acesso a escola os que foram os melhores aprovados, que você não quer quem tem dificuldade. Então se você só tem os melhores fica mais fácil de você ter um bom resultado, não é? Para todos os efeitos, para imagem de todo mundo. Não, não, não... não é bem assim que acontece** (P1 da Escola Buriti).*

*É, bem difícil de responder, mas é, é a seleção, não é?... **dá a oportunidade para todos. Tem um lado positivo, eu acho positivo por isso, porque dá oportunidade para todos. Porque se você colocar, por exemplo, por ordem de chegada, aí você vê que aquele que mais precisa, pode não chegar cedo. Enfim, mas assim, quando se dá a oportunidade de fazer uma prova, de mostrar o seu conhecimento, pela demanda ser muito grande, não é, então essa prova fica... fica justo, não é?! (P3 da Escola Buriti)***

As situações narradas parecem indicar que há um certo consenso entre as professoras sobre a seleção dos estudantes como um processo “justo” ou “democrático”. Em sua análise, Dubet (2004) problematiza os sentidos de *justiça* e *igualdade* escolar que permeiam as políticas educacionais, apontando para a difícil definição do que seria uma *escola justa* tendo em vista a ambiguidade do termo justiça. “Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?” (Dubet, 2004, p. 540) pode-se considerar a questão de pano de fundo das percepções docentes identificadas, visto que os critérios de seleção - que configuram o mérito - implicam, necessariamente, no privilégio de acesso de alunos com uma formação escolar anterior em certa medida privilegiada, o que tende a favorecer os bons resultados alcançados pela escola. Neste ponto, uma questão importante se coloca: em que medida a aparente naturalização dos critérios de seleção entre os professores, se reflete nas práticas docentes acabando por privilegiar os alunos mais favorecidos em detrimento daqueles menos favorecidos?

Entendendo que as convicções podem afetar as práticas docentes, essa visão sobre o modelo “democrático” de oportunidades para todos implica em problemas na prática pedagógica, já que o “princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas” (Dubet, 2004, p. 543), mesmos recursos, condições e estratégias de ensino.

Assim como ocorre no caso dos alunos, a composição do quadro docente da Escola Buriti é resultado de um processo diferenciado do resto da rede. Segundo a Diretora 1, para lecionar nessa unidade, o docente deve ser vinculado à rede por concurso público: “*Primeiro ele é concursado e para entrar para cá tem que fazer um [processo] seletivo. Eu não tenho nenhum professor na casa contratado. Ele é concursado e selecionado*” (D1 da Escola Buriti). Enquanto ao conjunto dos docentes da RMSJR após a aprovação no concurso ou seletivo, são diretamente mapeados em escolas mais próximas à sua residência - ou menos distantes em caso de ausência de vagas nas primeiras. Para a Escola Buriti e suas congêneres, os docentes precisam ser efetivos, ou seja, oriundos do concurso e, posteriormente, aprovados em um processo seletivo interno da rede. Diante desse quadro, observa-se a valorização da formação no processo de recrutamento para o corpo docente

desta escola, o que parece também concorrer para os bons resultados acadêmicos alcançados.

No levantamento documental realizado nas páginas oficiais da Prefeitura de SJR, foi identificado o Edital nº 002/2010 que estabelece a forma de recrutamento de professores de outra escola do mesmo modelo da Escola Buriti⁶¹. O referido edital estabelecia 29 vagas para docentes distribuídas para as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Como pré-requisitos gerais para o cargo, a/o candidata/o devia ser docente da rede municipal e ser especialista (ter licenciatura plena) na respectiva área/componente curricular correspondente à vaga. No caso das vagas para professor das turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano), o edital exigia a formação da/o candidata/o em curso de Pedagogia, com habilitação nas séries iniciais ou Curso de Magistério – Ensino Médio e experiência no Programa ALFA e BETO⁶².

Importa ressaltar também que o seletivo para essa unidade prevê a carga horária de 40h/semana, nesse caso, os professores recebem uma Gratificação por Ampliação da Jornada de Trabalho (GAJ), assim como uma Gratificação por Atividade em Escola de Tempo Integral alcançando um percentual de 50% sobre o salário base. Segundo a Diretora 1, o aspecto financeiro e a fama da escola são fatores que atraem os demais professores da rede. Para ela, essas peculiaridades aumentam o prestígio e a atratividade da Escola Buriti.

⁶¹ Não foi possível identificar documento formal semelhante editado para a Escola Buriti, por essa razão, tomamos como referência o edital mencionado. Na RMSJR existem mais duas escolas com a mesma proposta: a segunda unidade criada em 2010, a terceira foi entregue no primeiro semestre de 2020 com inauguração prevista para agosto do mesmo ano, sendo adiada em função da pandemia (Fonte: <https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/>).

⁶² Criado pelo Instituto Alfa e Beto em 2005, o programa foi adotado pela RMSJR em 2005, inicialmente somente com o 1º ao 3º ano ensino fundamental. Em 2009 o programa já funcionava na Educação Infantil (pré-escola) até o 6º ano do fundamental e vigorou até dezembro de 2020. Seu principal objetivo, segundo o Instituto, é o de compensar as deficiências dos alunos da Rede Pública de Ensino: “O Programa dispõe de um conjunto variado de materiais que contempla competências como a consciência fonêmica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência, o desenvolvimento de vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e as competências da escrita” (<https://www.alfaebeto.org.br/>). Atualmente, abril de 2021, foi contratado o Programa Educar Pra Valer (Ver: <https://educarpravaler.caedufjf.net/>).

5.2. Localização e características socioeconômicas do entorno

Não obstante a especificidade na seleção discente, um aspecto que se sobressaiu nas entrevistas foi a descrição do perfil dos alunos e a origem socioeconômica das suas famílias. Segundo a Diretora 1, 80% dos seus alunos são beneficiários do Bolsa Família⁶³. Isso pode ser entendido, em partes, pela localização da escola. A Escola Buriti está situada em uma rodovia estadual, que liga a capital, São Luís, à região central e histórica do município de SJR. Também dá acesso às principais vias públicas do bairro e aquelas que conduzem aos demais municípios da grande ilha. Trata-se, portanto, de uma via de fluxo intenso de veículos públicos e particulares.

Há pontos de parada de transportes coletivos exatamente na frente da escola, facilitando o acesso e visibilidade pública da instituição. Considerando toda extensão da rodovia, existem três escolas construídas à sua margem: a Escola Buriti, uma escola estadual e outra federal. Podemos levantar a hipótese de que a escolha do local da construção dessa instituição pode ser explicada pelo seu projeto de criação, no qual tencionava garantir qualidade e visibilidade, esta última corroborada pela localização do prédio.

A história da região onde a Escola Buriti está situada é marcada pela produção agrícola que, segundo a Professora 3, moradora do bairro, tem como principais produtos cebolinha, coentro, couve, buriti, maxixe, quiabo, pimenta, macaxeira e alface. Em meados do século XX o bairro começou a ganhar contornos urbanos com a pavimentação das ruas em função do surgimento de pequenos comércios situados na margem da estrada. A Diretora 1 afirma que muitos pais, principalmente dos estudantes que moram no entorno, trabalham com agricultura familiar, são pescadores e/ou coletores de sururu⁶⁴.

A Diretora 2 também registra a presença de alunos “*com perfil problemático*”, cujos pais são presidiários ou ex-presidiários. Ela assinala que “*mais da metade dos alunos*” são moradores do bairro ou de bairros vizinhos e são de origem “*pobre*”.

⁶³ No momento em que a pesquisa foi realizada, não conseguimos identificar o percentual de beneficiários do Bolsa Família da Rede Municipal de Educação de São José de Ribamar. Por esse motivo, o estudo não apresenta esse dado a fim de comparar com o percentual por escola selecionada.

⁶⁴ O sururu, cientificamente batizado de *Mytella charruana*, é um molusco que também recebe o nome de mexilhão, em outras regiões. O sururu é considerado uma referência na culinária baiana, alagoana, maranhense, pernambucana e de demais estados do Nordeste brasileiro (Fonte: <https://www.significados.com.br/>)

Como foi apresentado no segundo capítulo, na seção sobre critérios de seleção das escolas, as duas unidades escolhidas atendem um público com o mesmo indicador do grupo do INSE (3). Por outro lado, a Diretora 1 afirma que, por conta do processo seletivo, uma parte dos alunos são provenientes de outros bairros mais distantes da escola, supondo uma diversidade socioeconômica quanto ao bairro de origem dos alunos, incluindo sua distância geográfica.

Esse aspecto chama nossa atenção, pelo fato de haver alunos oriundos de diferentes bairros com predominância daquele em que a escola está inserida, isso pode ser explicado por três hipóteses: i) a prioridade das famílias em matricular as crianças em uma escola perto da residência; ii) a escolha de diferentes famílias por uma escola de prestígio nos indicadores educacionais; e/ou, iii) a forma de ingresso dos alunos (seleção e/ou sorteio) que nem sempre funcionou como previsto na Escola Buriti, conforme observado na fala da Professora 1 e da Diretora 2 ao serem questionadas sobre o processo da seleção realizado para o ingresso dos alunos:

*Já teve muitos casos na escola... Já teve um período que não teve o seletivo é... acho que uns dois ou três anos. Foi uma gestão diferente no município. E ele deu oportunidade de os gestores das outras escolas escolherem **os melhores alunos** para fazer em uma entrevista na escola e ver como que o aluno se saía. Teve outro ano que as vagas eram pouquíssimas, então a prefeitura não achou viável gastar com uma empresa para fazer o seletivo. Ai o que aconteceu é... foi dada oportunidade para outras crianças. Então houve, tipo assim, uma seleção interna **escolhendo os melhores alunos**, que tinham melhores notas. **Mas foi bem complicado porque teve muito aluno que o resultado não foi bom não** (P1 da Escola Buriti, grifos nossos).*

Nem sempre teve prova, prova... por exemplo a atual secretária acha um absurdo ter essa seleção. Uma vez ela brigou dizendo que tinha que abrir para todo mundo. Aí ficou uns dois anos sem fazer prova, não lembro bem. (D2 da Escola Buriti).

Diante desse contexto, percebemos que o entorno e as características do alunado são recorrentemente definidas pela “pobreza” e “violência” nas entrevistas:

Acredito que a maioria dos nossos alunos é daquele entorno. Ali já teve criança que, vindo de casa com a sua avó, sofreu um assalto bem próximo a entrada da escola. Então, teve alunos que já passaram por situação difícil. A meu ver deveria ter um policiamento direto na porta da escola porque é muito perigoso (P1 da Escola Buriti).

É uma população pobre. Tem umas favelas perigosíssimas. E atrás da escola é área de tiroteio noite e dia, dia e noite (D1 da Escola Buriti).

Parte são crianças pobres filhos de presidiários, filhos de drogados, de bandido, tem de tudo ali (na Escola Buriti) não é? Também tem filho, neto de... do diretor de universidade, lá... Mas a maioria é bem pobre (D2 da Escola Buriti).

A despeito dos processos de seleção da Escola Buriti, reconhecemos nas percepções acima a heterogeneidade socioeconômica do perfil discente. No tocante ao perfil de gênero destaca-se que 55,2% são meninas e 44,8% meninos. Quanto a taxa de matrícula líquida é maior para o grupo de estudantes pardos (67,1%) que para brancos (12,1%) e pretos (1,7%)⁶⁵. Sabemos que o sexo e a cor se destacam como características físicas com maior impacto sobre o desempenho. No que tange os estudos da equidade na educação, a distância entre pardos e pretos, embora substancial, é menor do que a entre brancos e pretos. Essas diferenças de desempenho também são percebidas, contudo em menor grau, entre meninas e meninos, mesmo aquelas crianças que estão situadas na mesma posição social (Barbosa, 2011).

Por essa razão, abrimos um parêntesis aqui a fim de perceber a diferença entre essas variáveis e sua relação com os resultados apresentados pela Escola Buriti, indagamos: como a escola consegue garantir bons resultados educacionais, não obstante as desigualdades relacionadas ao sexo, cor/raça e nível socioeconômico dos seus alunos? Há, portanto, uma necessidade de aprofundamento sobre as relações que podem ser estabelecidas entre essas características, as práticas e processos intraescolares e os resultados escolares.

Nesse sentido, tal como os estudos já tem demonstrado, acreditamos que as percepções dos professores sobre o perfil dos alunos estão associadas às suas expectativas sobre o futuro dos mesmos, assim como sobre o envolvimento, motivação, participação e desempenho acadêmico (Soares, 2004). Considerado com um dos fatores escolares relacionados ao professor, a expectativa docente,

⁶⁵ Os dados estatísticos apresentados neste capítulo foram retirados do site Observatório PNE, de responsabilidade do Movimento Todos pela Educação. Suas informações provêm do IBGE/Pnad, MEC/INEP e Censo Escolar.

conforme esse autor (*ibid.*), também é responsável por promover a gestão ou manejo de sala de aula, produzindo um ambiente adequado ao aprendizado.

5.3. Estrutura e organização

A Escola Buriti possui o total de 11 turmas de salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala da secretaria, 1 sala da diretoria pedagógica, 1 sala de professores, 1 Laboratório de informática com 40 computadores e internet banda larga, 1 Laboratório de ciências, 1 Biblioteca, 1 Sala de Leitura para a Educação Infantil, todas climatizadas. A escola possui também uma quadra de esporte coberta, 1 Cozinha, 1 Refeitório, 1 Despensa, 1 Almoxarifado, pátio coberto e área verde ao redor da escola, 2 banheiros para uso dos profissionais, 2 banheiros adequados para Educação Infantil e 2 banheiros para uso do Ensino fundamental com adaptações para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, além de conter chuveiros que, segundo as professoras entrevistadas estavam com defeito.

Na parte da frente da unidade, há um estacionamento com vagas para 6 carros para uso dos professores e demais funcionários. Ao entrarmos pelo portão principal, encontramos um corredor com cinco cadeiras, um mural de “boas-vindas” e um cartaz escrito “O melhor Ideb do Maranhão é aqui”. No lado direito existem 2 turmas de Educação Infantil, 2 banheiros adaptados para essa faixa etária com dois espaços com chuveiros cada e uma sala ampla com dupla identificação na entrada “Sala de leitura/Brinquedoteca” climatizada para as crianças da Educação Infantil. Na parte central há uma área bem espaçosa dividida para o refeitório que dá acesso à cozinha e uma saída para parte descoberta onde fica a quadra de esporte; e um pátio coberto onde são realizadas as reuniões e demais eventos com os alunos e/ou famílias. Esse mesmo pátio dá acesso de um lado aos 2 banheiros de uso para os alunos do Ensino Fundamental e de outro a salas conjugadas de uso da secretaria, da direção geral e dos professores.

Atravessando o pátio central, há uma rampa que conduz ao lado esquerdo da unidade. A primeira sala que nos deparamos ao final da rampa, é a sala da diretoria pedagógica com uma placa decorativa na porta contendo a frase de autoria do filósofo Paulo Freire “*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo*”. Ao lado esquerdo da sala da diretoria

pedagógica, encontramos o Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, a Biblioteca e mais 3 turmas de salas de aulas; e do lado direito, as demais 6 turmas.

Apesar do foco da “missão” da escola ser a qualidade do ensino com apoio na modernidade dos espaços, na infraestrutura, nos recursos e na proposta pedagógica, chama atenção os professores, ao responderem o questionário contextual da Prova Brasil (2019) demonstrando certa insatisfação com o tamanho, acústica, ventilação e temperatura das salas de aula. Por outro lado, a acessibilidade, o mobiliário, e a infraestrutura em geral, foram considerados como adequados (questões 23 a 38). Isso é confirmado nas entrevistas com as professoras que afirmam: “os outros professores [de outras escolas da rede] olham a gente como o melhor dos mundos, a melhor estrutura... não é bem assim. Não é ruim, mas não é a melhor!” (P2 da Escola Buriti). A Diretora 1 corrobora essa visão:

A nossa estrutura é a melhor do município. Não é a excelente, nem a ideal. Ainda falta muita coisa aqui. Mas nós temos laboratório de informática, laboratório de ciências, nós temos departamento de artes, biblioteca atualizada... quer dizer, o mínimo necessário para funcionar, tem. Todas as salas são climatizadas, iluminação perfeita, quadra esportiva, temos pátio, brinquedoteca para educação infantil, sala de professores, computador para cada aluno na sala de informática. Então, esses suportes colaboram para um bom desempenho do trabalho do professor (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).

O quadro a seguir mostra alguns dos contrastes entre a Escola Buriti e as demais 102 escolas da RMSRJ:

Infraestrutura	Percentual das Escolas da Rede que possui
Sala da diretoria	74%
Sala de professores	31%
Sala de atendimento especial	3%
Sanitário com acessibilidade	32%
Biblioteca	16%
Laboratório de Informática	9%
Laboratório de Ciências	2%
Laboratório de Leitura	9%
Quadra de esportes	12%
Equipamentos	
Impressora	51%
TV	57%
Retroprojektor	2%
Internet (banda larga)	38%

Quadro 8: Infraestrutura e equipamentos das escolas da RMSJR (%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo (2020)

Diferente de outros países, no Brasil as condições de infraestrutura das escolas, a disponibilidade, tipos, grau de conservação e modo de uso dos recursos e equipamentos variam muito entre as escolas públicas, ainda que as pesquisas já os tenham apontado como elementos que auxiliam as atividades didáticas podendo fazer diferença no desempenho dos alunos brasileiros (Alves; Franco, 2008; Barbosa, 2011). Sobre os recursos (questões de 33 a 38), os professores alegam utilizar o livro didático, equipamento multimídia, computador, software, internet e acervo multimídia, mas também reportaram a pouca adequação de alguns desses equipamentos e/ou da internet e do acervo multimídia.

Outra especificidade desta escola refere-se a estrutura organizacional. No Regimento Escolar Único da RMSJR, encontramos dois modelos de constituição da estrutura organizacional. Um geral, que se aplica a todas as demais escolas da rede, apresentado no segundo capítulo dessa tese, contemplando as estruturas: i) técnico-administrativa (Diretor e Secretário escolar); técnico-pedagógica (coordenador Pedagógico e Serviço de Apoio Especializado); iii) apoio administrativo e operacional (Auxiliar administrativo e Serviços gerais de limpeza) e, iv) órgãos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Escolar).

No caso da Escola Buriti, há um regimento específico que define a seguinte composição da equipe: Diretor I ou Diretor Geral; Vice-Diretor Pedagógico; Vice-Diretor Administrativo, Coordenador de Informática, Coordenador do Laboratório de Ciências, Coordenador de Biblioteca e Coordenador de Arte e Esporte; Chefe de Almoxarifado, duas Secretárias, Chefe de Cozinha, Chefe de Manutenção, Equipe de Apoio de Cozinha e Equipe de Limpeza e Vigilantes, compondo o total de 16 funcionários. O Art. 63 do Regimento prevê a disponibilidade de 2 coordenadores pedagógicos exclusivamente para essa escola, porém, em função da ausência destes profissionais para o cargo, é a *Diretora 2* que exerce essa função (p. 32).

A equipe de gestão da escola é composta desde a sua criação por 3 diretores: geral, pedagógico e administrativo. No entanto, ao visitar a escola pela primeira vez em outubro de 2020 constatamos que, dos cargos estabelecidos no Regimento Escolar, apenas aqueles de Diretor I e Vice-diretor pedagógico estavam ativos. O diretor administrativo faleceu em abril de 2020 por complicações do Covid-19. Ele tinha 62 anos e era professor concursado da rede antes de assumir o cargo na direção.

Além da equipe de gestão, a unidade possui 17 professores atuando nas turmas. Segundo os dados do Censo escolar de 2020, todos os docentes são concursados da rede e participaram do seletivo da rede para serem alocados na Escola Buriti, com exceção de dois professores (dos componentes de Arte e Educação Física) que, segundo a Diretora 2, foram indicações diretas da SEMED, ou seja, não realizaram o processo seletivo. Isso se deu por conta da saída dos antigos professores, a primeira (Arte) por problemas de saúde e o segundo (EF) por ter pedido exoneração da rede, ambos em períodos diferentes. Nas duas situações, segundo a D2, a Secretária de Educação decidiu pelas indicações, haja vista a falta de recursos financeiros para viabilizar um seletivo específico para as duas vagas.

No que diz respeito à distribuição de gênero e cor/raça dos professores, segundo os dados do Censo Escolar 2020, são 14 mulheres e 3 homens, 59% se declaram pardos, 12% brancos, 6% pretos e 23% não declararam sua cor. Com relação às idades, destaca-se que 47% têm entre 41 e 50 anos e que 29,5% têm 50 anos ou mais. Todos os 17 professores responderam que têm ensino superior completo com licenciatura, desses, 70,5% (12) possuem especialização (Brasil, 2020).

No mês de novembro de 2020 a escola contava com 330 alunos matriculados em 09 turmas do ensino fundamental e 74 crianças matriculadas na Pré-escola distribuídas em 2 turmas. Segundo a Diretora 1, a distribuição de alunos matriculados considera no mínimo 35 e no máximo 40 alunos em cada turma. De acordo com a resposta do questionário da Prova Brasil (2019)⁶⁶, respondido pela Diretora 1, são identificados dois critérios para enturmação (questões 176 à 182)⁶⁷: a manutenção das turmas existentes no ano anterior e o agrupamento dos alunos segundo a faixa etária. Sobre a alocação dos docentes, a Diretora 1 indica no mesmo questionário que os critérios utilizados consideram: i) a experiência em turmas com facilidade e dificuldade de aprendizagem, ii) a manutenção do professor com a mesma turma (no caso das séries iniciais do ensino fundamental), iii) o revezamento dos professores entre séries/anos. Os dois últimos critérios aparecem na descrição de uma das entrevistadas:

⁶⁶ Lembrando que nessa escola foram identificadas 4 respostas aos questionários contextuais do SAEB (2019), 1 (uma) da direção e 3 (três) de professoras, sendo 2 (dois) do 5º ano e 1 (um) respondente do 9º ano.

⁶⁷ Ver a descrição das questões selecionadas na seção de Instrumentos de análise no Capítulo 2.

Quando cheguei na Escola Buriti, fiquei com o 4º ano e lá tem um rodízio. As professoras ficam de 2 a 3 anos numa série depois a gente faz o rodízio, rodízio assim, terceiro, quarto, segundo ano, entendeu? Em 2016 eu fui para o segundo ano, me dediquei e não sai mais de lá, fiquei lá, na verdade, depois disso nem teve mais rodízio no fundamental menor de 2016 para cá (P2 da Escola Buriti).

A escola funciona em horário integral num período total de 10 (dez) horas diárias/dia de permanência do aluno, com início às 7h30min e término às 17h30min, sendo garantido, 35 minutos de intervalo diário – recreio - para os anos iniciais e 25 minutos de intervalo diário para os anos finais do Ensino Fundamental em cada turno. Há também o intervalo para almoço e repouso entre turnos (matutino e vespertino) que dura 1 hora e 15 minutos e ocorre no pátio ou nas próprias turmas dos alunos.

Do ponto de vista curricular, a distribuição do tempo fica da seguinte forma:

a) 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: Base Nacional Comum – 4 horas diárias /Ampliação da Aprendizagem – 3 horas 25 minutos diárias. De acordo com o Regimento Escolar a “Ampliação da Aprendizagem” consiste no desenvolvimento de “Projetos pedagógicos, entre eles, atividades esportivas, artísticas e culturais” que deve considerar a possibilidade de “utilização de outros territórios educativos, por meio do estabelecimento de parcerias com outras instituições da sociedade” (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2014, p. 33)⁶⁸.

No que se refere a organização da rotina escolar, o questionário da Prova Brasil indaga sobre o tempo/horas dedicadas ao planejamento e ministração das aulas. Nesse quesito, os professores respondentes indicaram que investem *mais de 40 horas* em tarefas pedagógicas, como: preparar material, planejar aulas, corrigir atividades/provas, participar de reuniões. Além disso, alegam dedicar de *31 a 40 horas* exclusivamente para dar aulas nessa escola. Estas respostas mostram um investimento considerável de tempo de planejamento de aulas e atividades, o que condiz com a proposta pedagógica da escola de atendimento em tempo integral.

5.4. Entre o “trabalho colaborativo” e a “gestão”: construindo uma escola para aprendizagem

⁶⁸ Para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: Base Nacional Comum – 4h10min diárias / Ampliação da Aprendizagem – 3h25min diárias.

Como foi apresentado nas seções anteriores, a Escola Buriti nasceu de um projeto cuja missão pretende a garantia da formação e sucesso dos seus alunos. Sua reputação se manteve ao longo da participação nas últimas 6 edições da Prova Brasil (2009-2019) desde sua fundação, expressa nos melhores indicadores educacionais do município e do estado, conforme as tabelas abaixo:

	Edições da Prova Brasil – IDEB do 5º Ano					
	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Escola Buriti	6,6	6,8	6,6	7,6	7,6	8,2
Escolas municipais da RMSJR	4,6	4,4	4,4	4,7	5,3	5,6
Escolas municipais no Brasil	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7

Tabela 8: Evolução histórica do Ideb (2009 a 2019) da Escola Buriti – Anos Iniciais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2021)

	Edições da Prova Brasil – IDEB do 9º Ano					
	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Escola Buriti	-	6,3	6,5	6,3	7,0	7,0
Escolas municipais da RMSJR	-	3,9	4,0	4,0	4,4	4,6
Escolas municipais no Brasil	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5

Tabela 9: Evolução histórica do Ideb (2009 a 2019) da Escola Buriti – Anos Finais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2021)

Além do IDEB, apresentamos as médias das proficiências em língua portuguesa e matemática e fluxo escolar oferecidos pelo SAEB nas edições de 2017 e 2019. Os dados foram organizados de modo a compará-los com os resultados médios nacionais e os resultados médios das escolas municipais de São José de Ribamar dos alunos do 5º ano:

	Brasil		Escolas da RMSJR		Escola Buriti	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Proficiência dos participantes em Língua Portuguesa - 5º ano	210,89	210,78	196,52	203,13	259,18	264,53
Proficiência dos participantes em Matemática - 5º ano	220,02	223,90	208,27	214,63	273,32	285,78

Tabela 10: Média de Proficiência do 5º ano: Brasil x Escolas da RMSJR x Escola Buriti (2017/2019)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

	Anos Iniciais - Brasil		Anos Iniciais – Escolas da RMSJR		Anos Iniciais - Escola Buriti	
	Fluxo	Ideb	Fluxo	Ideb	Fluxo	Ideb
2017	0,93	5,6	0,96	5,3	0,96	7,6
2019	0,94	5,7	0,98	5,6	1,00	8,2

Tabela 11: Indicador de Fluxo e Ideb dos anos iniciais da Escola Buriti (2017/2019)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Os dados acima apontam, inicialmente, que as médias dos resultados da escola, assim como o fluxo escolar estão acima da média nacional para 5º ano do ensino fundamental. Na última edição do SAEB (2019), os resultados de proficiência foram classificados como “Avançado” (além da expectativa) em língua portuguesa e em matemática (74% dos alunos do 5º ano). Além disso, a escola ultrapassou as metas estabelecidas nas duas últimas edições da Prova Brasil: de 7,3 em 2017 e 7,5 em 2019, e a indicação para a escola é a manutenção desse resultado.

5.4.1. Construindo pontes

A manutenção da imagem de qualidade e os bons resultados são reconhecidos pelas entrevistadas como um reflexo da aprendizagem dos estudantes e da articulação do trabalho colaborativo por meio da “construção de pontes” e do “trabalho da gestão”. Nas entrevistas, quando solicitadas para descrever o que explica os resultados (desde o início bons e acima da média do município e do estado) a cada edição da Prova Brasil, as professoras e a Diretora 2 descrevem o trabalho da escola como “pontes” construídas pelos docentes, pela gestão e as famílias:

Fazemos pontes e não muros... Se não for assim, não se consegue, não se consegue. Se tiver ilhas você não consegue nada. Se você der as mãos, se você fizer as pontes você consegue tudo. Ai tu vai me perguntar “E não tem aluno que também tem problema de aprendizagem?”. Tem! Mas é a minoria! São crianças que tem problema na fala, que tem autismo etc. A maioria dos alunos [da Escola Buriti] são show! Mas porque a gente trabalha assim... (D2 da Escola Buriti, grifos nossos).

é como nossa Diretora pedagógica gosta de dizer e eu concordo, é uma ponte, entendeu, nós trabalhamos como pontes. Exemplo, quando meus alunos, eu já os conheço em parte, por quê? Porque nós nos reunimos com os professores e coordenação-direção, trocamos sempre registros dos alunos e

conversamos, trabalhamos juntos né... (P2 da Escola Buriti, grifos nossos)

acho que a nossa diferença está em como a equipe se comunica, a ponte que criamos com as famílias, com os professores. Procuro sempre trabalhar junto com meu colega do 5º e do 4º ano. Preciso saber como essa criança vai chegar e sair, né? (P3 da Escola Buriti, grifos nossos)

Os trechos das entrevistas supracitados parecem revelar um ideal comum de escola e de educação focada em garantir a aprendizagem dos alunos a partir do trabalho colaborativo, nesse caso, a colaboração entre os docentes, entendida aqui através das “práticas construídas e estimuladas na escola, envolvendo trocas pedagógicas e aprendizagem coletiva” (Oliveira *et al*, 2020, p. 8).

Retomando alguns aspectos apresentados no debate teórico do capítulo 2, uma das características que configura a prática da liderança escolar refere-se a sua dimensão “participativa” ao garantir o envolvimento de outras pessoas no processo (Reynolds e Teddlie, 2000). Coadunando com essa perspectiva, Sammons (2008) aponta a colaboração docente como uma das características das escolas eficazes. Segundo a autora, as pesquisas revelam que as escolas são mais eficazes quando, entre outros fatores, desenvolve um senso de comunidade, ou seja, não basta ter um consenso coletivo dos objetivos e valores, é necessário colocá-los em prática “através de maneiras consistentes e colaborativas de trabalhar e de tomar decisões” (Sammons, 2008, p. 355).

Na intenção de identificar o impacto da colaboração docente sobre a proficiência dos alunos, Oliveira *et al.* (2020) realizaram um estudo quantitativo em escolas municipais e estaduais de 5º ano no Brasil. Por meio análise dos questionários contextuais dos professores de 5º ano sobre as atividades realizadas pelo professor com os seus pares e da criação do Índice de Colaboração Docente (COLDOC)⁶⁹, as autoras sinalizam a associação positiva entre a Colaboração Docente com os resultados dos alunos do 5º ano nos testes de matemática. Corroborando com as pesquisas internacionais ao mostrar que a colaboração favorece a construção do clima escolar favorável para o desenvolvimento de um

⁶⁹ Oliveira, Paes de Carvalho e Carrasqueira (2020) criaram outros dois índices para compor a análise: o Índice de Liderança do Diretor (ILD), considerando as questões sobre a percepção do professor sobre o diretor; e o Índice de Percepção Docente sobre a Agressividade dos Alunos (AGRESS), através das questões sobre a percepção do professor a respeito de ações de agressão praticadas pelos alunos, que indiretamente afere uma das dimensões do clima escolar.

trabalho pedagógico eficaz, refletindo no bom desempenho dos alunos (Oliveira e colegas, 2020).

Os relatos das professoras da Escola Buriti mostram o envolvimento e alinhamento do corpo docente no entendimento do papel da escola (gestão e docentes) no desenvolvimento de um trabalho pedagógico, participativo e colaborativo, com troca de informações (inclusive com as famílias) focado nas necessidades dos alunos como elemento fundamental para os bons resultados da escola.

O trabalho colaborativo é importante também por promover e fortalecer uma gestão democrática. Os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam estar organizados em torno de uma visão/projeto comum, no caso da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é a sua materialização. Nesse aspecto, as questões do questionário contextual (questões 159, 160, 163, 164 e 165) que tratam sobre a elaboração do PPP, mostram que a gestão afirma debater o conteúdo em reuniões, contar com a participação dos professores, pais e estudantes para a elaboração, assim como as metas são construídas a partir de indicadores educacionais externos. No questionário docente (questões 75 a 79), constatamos que os professores da unidade corroboram com a afirmação da gestão⁷⁰.

Finalmente destacamos que a colaboração com as famílias no trabalho pedagógico é vista de forma positiva pelos professores respondentes do questionário contextual do SAEB. Eles afirmam que muitas vezes conseguem o apoio das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem. No entanto, observamos uma divergência referente a construção de um ambiente colaborativo. Os professores respondentes do questionário da Prova Brasil, assinalam que são poucas vezes que ocorre a colaboração da Direção 1 para superar dificuldades de sala de aula e para superar problemas que interferem na qualidade das relações com os estudantes.

⁷⁰ Tentamos analisar o PPP e/ou o Plano de Ação da escola, todavia, não tivemos acesso a nenhum desses documentos. Segundo a Direção 1, o PPP da escola encontrava-se no armário da sala principal da gestão. Já o Plano de Ação estava na posse da Diretora 2. Ao solicitar uma cópia dos documentos nos deparamos com muitas justificativas. Em todas as visitas feitas à escola, no total de 5 durante a pandemia, e em todos os contatos via *WhatsApp* e telefone convencional, foi negada a cópia para consulta, alegando o sumiço do local que fora guardado. Quanto ao Plano de Ação, a Diretora 2 respondeu que estava atualizando considerando o contexto da pandemia e que, naquele momento, não podia disponibilizar. O acesso a esses documentos daria possibilidade de conhecermos e analisarmos melhor a identidade, objetivos e metas da escola, buscando identificar a relação, adequação e aplicabilidade do seu conteúdo ao trabalho desenvolvido.

Cabe assinalar aqui que talvez essa percepção sobre o trabalho da Diretora 1 seja justificada pelo seu foco no trabalho administrativo, sendo tarefa da Diretora 2 a orientação e acompanhamento pedagógico. Um último ponto a ser destacado nesse tema, trata-se da visão dos professores a respeito da Secretaria de Educação, no qual informam que não encontram apoio deste órgão para superação das dificuldades do cotidiano escolar.

5.4.2. Gestão da Escola Buriti: percepções sobre a liderança das Diretoras

Nesse campo, há duas dimensões evidenciadas nas entrevistas: a autopercepção das diretoras sobre seu papel como lideranças e a percepção das professoras a respeito da liderança de cada uma delas. Como já sinalizado no referencial teórico, a liderança exercida pelo diretor pode influenciar nos resultados e no bem-estar da comunidade escolar, mesmo em cenários de crise, como o vivenciado pela pandemia do Covid-19 (Gurr, 2020; Harris, 2020; Netolicky, 2020; Silva *et al.*, 2021; Harris e Jones, 2021).

Este trabalho aproxima-se do conceito trazido por Leithwood e Jantzi que considera a ação da liderança escolar como: “o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola” (1999, p. 20, tradução nossa). Leithwood e Jantzi (1999) desenvolveram alguns pressupostos-chave do termo extraídos de fontes empíricas, conceituais e normativas, que considera: a) a liderança existe dentro de relações sociais e serve a fins sociais; b) a liderança implica em um propósito e uma direção; c) a liderança é um processo de influência; d) a liderança é uma função; e) a liderança é contextual e contingente.

É sabido que a liderança do diretor, de forma relacional e integrada com outros aspectos inerentes a organização e rotina escolar, é o segundo fator de maior peso sobre a aprendizagem dos alunos, ficando atrás do ensino em sala de aula (Leithwood, Harris e Hopkins, 2020). A liderança não se refere apenas à qualidade individual do líder, mas considera também o trabalho desempenhado, a relação deste com a visão, os valores e os objetivos da escola, conforme afirma Sammons (2008). A autora enfatiza três características frequentemente associadas à liderança

de sucesso: “propósito forte”, “envolvimento de outros funcionários no processo decisório” e “autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem”.

A forma como o diretor exerce sua liderança e como esta é percebida, considerada e reconhecida pelos membros do seu grupo, produz efeitos que reverberam nas características da organização escolar influenciando positivamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas (qualidade do ensino) e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes e no alcance dos resultados.

Autopercepção das Diretoras 1 e 2

Nas entrevistas com as diretoras da Escola Buriti foi possível observar autopercepções distintas sobre o papel que cada uma desempenha na condução da gestão e na relação com a comunidade escolar. A Diretora 1 é graduada em Pedagogia e possui especialização em “Administração e Supervisão escolar” e “Psicopedagogia” e exerceu a função de professora e diretora da rede pública estadual por 18 anos. Nesse período, foi convidada para atuar como professora em uma escola de referência na rede privada na qual, após 4 anos como docente, chegou ao cargo de vice-diretora contabilizando 26 anos de experiência profissional naquela escola. No total possui 50 anos de atuação no campo da gestão escolar. Embora seja aposentada, afirma continuar trabalhando “*pelo compromisso com a educação*”. Chegou ao cargo de direção da Escola Buriti por meio de indicação direta do Prefeito em exercício no ano de criação da escola (2008), como mencionado no início desse capítulo.

Na entrevista ela reconhece que possui “uma fama de autoritária”, “centralizadora”, mas defende a necessidade de uma gestão com “pulso firme” para que um trabalho de qualidade. Ela valoriza o trabalho pedagógico desenvolvido pela Diretora 2 para o sucesso da escola. Sua percepção sobre a gestão e sobre a forma como desenvolve seu trabalho foi definida como:

Gestão é compromisso, responsabilidade, é controle, é relacionamento, é interação com a família. Se a família contribui muito é porque a escola tem gestão (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).

(...) *é muito importante tomar as decisões coletivamente, consultando os pares, é! Mas tem que ter cobrança. Sei que sou conhecida como uma “diretora que cobra”. Mas fazer o que? Esse é o diferencial do meu trabalho* (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).

Ele (o trabalho pedagógico) *é primordial para a coisa dar certo. Primeiro porque hoje existe uma relação muito boa entre o pedagógico, o administrativo e o docente. Sem contar com a ajuda da família. Que é raro uma família interagir com a escola como a família daqui* (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).

Mas aliado a estrutura física, a cobrança... professor que quer fazer corpo mole aqui não fica, notifico, peço devolução para a SEMED! Escola tem que ter comando. Porque escola é gestão. Esse negócio de infraestrutura é importante, é! Mas o que falta é “compromisso e competência” de muitos diretores e professores. Uma boa gestão se faz com uma equipe compromissada. O que falta para muito gestor é “pulso firme” em muitas escolas da rede (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).

Verificamos nos trechos que a Diretora 1 tem um possui elevada autoconfiança, confirmado suas respostas ao questionário contextual da Prova Brasil 2019 no qual se declara muito preparada para liderar a equipe escolar, manter os professores motivados e mobilizar a comunidade para auxiliar na escola e administrar conflitos. A autoconfiança está comumente associada ao conceito de *self-efficacy*, traduzido como autoeficácia. Bandura (1993) define o termo a partir de um julgamento pessoal sobre as próprias capacidades de exercer controle sobre o seu desempenho em determinadas situações e eventos que afetam a sua vida, influenciando na forma como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam.

As pesquisas sobre autoconfiança e autoeficácia em diretores escolares pontuam sobre a crença que possuem em suas próprias capacidades e a capacidade de aplicar os conhecimentos e habilidades que possui às situações cotidianas. Segundo Bandura, o exercício da liderança escolar transformadora tem sido associado à autoeficácia de gestores escolares, entendida como um importante construto mediador das ações gestoras (*ibid.*):

Segundo a teoria social cognitiva, os gestores escolares que apresentaram fortes percepções de autoeficácia mesmo atuando em escolas com maiores índices de vulnerabilidade social podem

estar mais protegidos do estresse laboral, posto que essa crença atua como mediadora do nível de estresse percebido (1997, *apud* Casanova e Russo, 2016, p. 4).

O censo de autoconfiança é também percebido nos relatos da diretora pedagógica (D2), como veremos a seguir. A Diretora 2⁷¹, por sua vez, é professora concursada desde 2007 na RMSJR e acessou o cargo em 2009 por meio de processo seletivo interno realizado em 2008.

Em 2008 que a SEMED abriu inscrição para certificação de diretores pela Sousândrade. Foi aí um ano e meio desse curso que acontecia no meio das férias de julho... Então... e como eu sempre gostei de estudar, sempre... Assim, foi do nada, eu nunca quis ser diretora. Na verdade, eu não quero. Eu só aceitei essa parte porque é pedagógica. Registre bem isso: pedagógico. Aconteceu assim... prova escrita, depois entrevista e um curso do ABCD (Instituto Alfa e Beto) (D2 da Escola Buriti, grifos nossos).

Ela possui três graduações: História, Direito e Pedagogia. Segundo ela, iniciou Pedagogia quando assumiu o cargo de direção por considerar que o curso oferece um saber necessário para atuar na função e por achar “*que todo professor de disciplina tinha que fazer pedagogia para se humanizar*”. Além disso, concomitante ao curso de Pedagogia, decidiu fazer uma especialização em Gestão Escolar à distância em uma instituição privada.

A Diretora 2 se define como uma diretora “contemporânea” ao se comparar com a Diretora 1. Além disso, se percebe como uma liderança “forte”, “articuladora”, “propositiva” e “autônoma”. Seus relatos denotam uma tendência à gestão compartilhada/distribuída, considerando, conforme Harris (2004), que o modelo de liderança distribuída se concentra em identificar e engajar a *expertise* dos atores dentro da organização ao invés de buscar essas características por meio de posição ou papel formal. Isso pode ser percebido no relato a seguir:

Vejo o trabalho na escola como ponte, trabalhar junto por um mesmo objetivo. Aí eles acham que o IDEB é só português e matemática. Que só quem recebe as glórias são os professores de português e matemática, e eu digo “negativo”: o IDEB é desde a pré-escola. A professora da pré-escola lá tem tanto valor e tanto trabalho com esses meninos quanto o que dá aula no quinto e no 9º. Então se o 5º ano é IDEB 8.2 é porque a

⁷¹ Definida pelo Regimento Interno Escolar como Vice-diretora pedagógica.

*professora da pré-escola fez o papel dela. Aí quando sai o resultado eu parabenizo o professor da pré-escola, o professor de 1º ano... Sai o IDEB do 9º, (parabeniza) professor de 6º ao 9º ano, entendeu? Para eles entenderem que o resultado é trabalho de TO-DOS (ênfase da entrevistada). Então até isso a gente tem que lutar para trabalhar também. Então a gente investe alto no ensino desde a pré-escola. E aí investe como? **Estratégias de todo o tipo, principalmente de projetos, a família dentro da escola, o tempo todo.** Ela não gosta [se refere à Diretora geral]. Outra coisa... Eu trabalho com eles. Eu não administro... **Eu não coordeno os professores. Eu coordeno COM (ênfase) os professores** (D2 da Escola Buriti, grifos nossos).*

Na entrevista com a Diretora 2, ela conta também sobre sua chegada na escola e como o desenvolvimento do seu trabalho foi marcado por enfrentamentos e divergências com a D1, justificado pela diferença geracional de concepções quanto a forma de condução e organização do trabalho pedagógico. Um exemplo mencionado por ambas, de um lado, diz respeito a resistência da Diretora 1 em relação as iniciativas por parte da Diretora 2 em desenvolver uma “pedagogia de projetos que ultrapasse os conteúdos curriculares tradicionais”, e de outro, a crítica da Diretora 2 quanto a maneira da Diretora 1 na condução dos problemas relacionados à indisciplina dos alunos.

Os trechos abaixo descrevem uma fala da Diretora 2 e, na sequência, da Diretora 1, ilustrando essas divergências

***Porque ela tem a cabeça em 1930, ela é arcaica. E eu tenho a minha cabeça no século XXI. Ela diz que o aluno precisa de ‘psico-tapa’ e eu digo que os alunos precisam de psicólogos (...)** Então, a gente tinha embates gigantescos, porque é assim que a cabeça dela funciona, não se atualiza. E eu tento, sempre tentei compreender. **Eu sempre fui pela questão do carinho, do cuidado, assim...** Eu sempre disse as verdades na cara dela, não é? Mas eu sempre respeitei e respeito muito ela (D2 da Escola Buriti, grifos nossos).*

***A gente trabalha quase sempre em cima de projetos.** Agora mesmo nós estamos desenvolvendo um projeto na área de esporte e lazer que culmina todas as atividades recreativas e esportivas durante o ano que abrange todas as disciplinas. **Acho uma bagunça, mas é ela (Diretora 2) que toma a frente.** As crianças gostam, não é? (D1 da Escola Buriti, grifos nossos).*

Apesar das divergências na maneira de pensar a gestão do ensino, as duas diretoras parecem ter desenvolvido um arranjo satisfatório em termos de responsabilidades e atribuições. A Diretora 2 cuida das questões pedagógicas,

conforme ratificado pela Diretora 1 “*ela constrói, orienta e executa os trabalhos e projetos pedagógicos, avalia o ensino e aprendizagem, mas eu acompanho. Eu, enquanto Diretora geral não estou ausente do pedagógico*”, mesmo sem concordar com determinadas proposições da Diretora 2.

Esse *arranjo da equipe de gestão* parece ter sido alcançado depois de anos de convivência de trabalho e pode ser compreendido com base tanto no grau de influência ou de reconhecimento da D2 junto aos professores como veremos no próximo tópico, como na liderança forte e propositiva da D1 que, em certa medida, reconhece a influência da direção pedagógica e encontra sentido nas suas ações. Um exemplo disso, percebemos em algumas situações a autonomia da D2 em aceitar ou não certas diretrizes da SEMED/SJR, como no caso das orientações para uso do material didático, críticas quanto a maneira que os conteúdos e avaliações são elaborados e implementados nas escolas da rede pela secretaria de educação:

(...) a SEMED não manda aqui não... Eu digo “Ela coordena lá, quem coordena aqui sou eu” [gesto batendo no peito], vai ser assim e eu já justifiquei por quê. Eles [SEMED] me odeiam, mas me engolem. Depois elas compreendem, porque não tem argumento. Por que que o Ideb daqui dos anos iniciais e finais é tão alto? Sou eu que coordeno aqui, sou eu quem oriento, eu que conheço a realidade dessa escola, não a SEMED (D2 da Escola Buriti, grifos nossos).

Segundo Jackson e Marriot (2012) a *influência* é uma importante medida da liderança escolar. Isso implica compreender a liderança para além da importância atribuída ao cargo, mas pela relação direta com o exercício de influenciar pessoas (Oliveira, 2015). Nessa mesma perspectiva, Ritacco Real e Amores Fernandez (2018) propõem o conceito de liderança moral, em cujo exercício os conhecimentos, experiências, as habilidades sociais e de relacionamento entram em cena.

Bush (2008, p. 277) ressalta que a liderança é independente da autoridade posicional, enquanto a gestão está ligada diretamente a ela. O autor propõe alguns aspectos-chave para definir o conceito de influência e autoridade como dimensões de poder. Ambas tendem a configurar os cargos formais, como o de diretor ou professor, por exemplo. Enquanto a primeira (influência) pode ser exercida por grupos e/ou indivíduos da escola. Além disso, o autor enfatiza que a liderança é um processo intencional e a pessoa que busca exercer influência está fazendo isso para

alcançar determinados propósitos. Essa noção fundamenta o conceito de liderança distribuída, proposto pelo já mencionado Harris (2004).

Apesar do papel da Diretora 2 ser exclusivamente dentro da dimensão da gestão pedagógica, a influência do seu trabalho é reconhecida nos depoimentos das professoras como veremos a seguir.

Percepções docentes sobre as diretoras da Escola Buriti

As percepções das três professoras entrevistadas sobre as duas diretoras da Escola Buriti são bem distintas. Os relatos das professoras são unânimes ao destacarem seu forte vínculo com a Diretora 2, muitas vezes chamada de “coordenadora pedagógica”. Foram poucas as menções à relação e ao trabalho da Diretora 1. Quando feitas, as menções indicavam um relacionamento de respeito, uma percepção de um estilo de gestão com postura firme, preocupada com os resultados, mais direcionada às questões da disciplina e da organização administrativa. Os relatos denotaram o reconhecimento de pontos positivos e negativos do perfil da D1 para a construção do ambiente escolar e para o trabalho docente.

Por exemplo, ao serem indagadas a respeito da relação dos professores com a direção da escola, as professoras afirmam que o principal objetivo da D1 é alcançar as metas de aprendizado estabelecidos para cada etapa, principalmente, as metas referentes a alfabetização e as turmas participantes da Prova Brasil, a fim de manter o prestígio da escola diante da rede. Sobre esse aspecto, os relatos demonstram uma certa ambiguidade, pois ora as percepções sobre as ações da D1 denotam algo negativo e ora positivo. Um exemplo disso, são os destaques dados para a importância atribuída à diretora no alcance das metas, não considerando ou não dando a importância desejada aos processos e práticas dos professores para o cumprimento das metas. Ficando a cargo da Diretora 2 essa responsabilidade.

*Bem... não gosto de falar muito, mas a escola tem uma boa gestão. **Muito preocupada com o Ideb**, mas quem acompanha mesmo a gente é a coordenadora [Diretora 2] (P3 da Escola Buriti, grifos nossos).*

*A gente se respeita, **mas ela é mandona** (risos). Por exemplo, o intervalo de almoço. Antes quando batesse uma hora (13 horas),*

*ela gritava querendo todo mundo na sala de aula para começar. As crianças nem descansavam. Às vezes o almoço atrasava e a gente [professores] nem almoçava. Engolia a comida para voltar para a sala. Acho que ela tinha medo de alguém chegar da SEMED depois (do encerramento do horário de almoço) e dizer assim “Você, aluno uma hora dessa, aluno descansando duas horas da tarde?”. São crianças!!!! Sabe o que eu iria responder para eles? Que sim! Da mesma forma que disse para ela (Diretora 1). Eu disse, “eu prefiro perder meia hora com eles descansando, do que a tarde toda sem eles terem proveito nenhum”. Porque seria de uma e meia até cinco e meia da tarde, Natália! Eu não iria conseguir resultados. Então o que eu fiz, quando tocava (13 horas), recolhia eles do pátio, levava para a sala, acalmava eles, cantava, contava histórias. E aí quando eles descansassem, eu chamava eles, levava eles para beber água, lavava o rostinho e retomava a aula, às vezes as duas horas (14 horas). **Ela não gostou, mas aceitou.** Acho que ela tem medo da Semed (P1 da Escola Buriti, grifos nossos).*

*Eu sempre tive um bom relacionamento com ela porque eu admirava muito ela, assim... pela idade. Quando ela entrou já tinha mais de 70 anos, mas tinha um pique daqueles. **E a questão de disciplina de aluno, de controlar a situação, de chamar atenção era com ela mesma** (P1 da Escola Buriti, grifos nossos).*

Segundo as professoras o trabalho da Diretora 1 tende a ser mais administrativo, associado a uma gestão mais burocrática, com tendências conservadora e gerencial preocupada em manter o controle sobre os resultados (Soares e Teixeira, 2006). Além disso, há uma “insatisfação” quanto a D1 no que se refere a falta de apoio, motivação e reconhecimento do trabalho dos docentes, “*ela quer resultados e aí de quem não conseguir. Mas quando consegue, ela não reconhece, não elogia*”. No dicionário a motivação pode ser entendida como um “o conjunto de fatores que determina a atividade e a conduta individuais” (Ferreira, 2006) e está intimamente associada com a qualidade do clima organizacional, podendo ser amplamente influenciada através do trabalho exercido pela liderança dentro da organização.

Esses dados sobre a insatisfação quanto a falta de apoio e incentivo por parte da D1 também aparecem nas respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil (2019) em relação à visão dos docentes sobre o trabalho do diretor (identificado por eles como a Diretora Geral ou Diretora 1) e o envolvimento com a aprendizagem dos alunos (questões 81, 83, 84, 86 e 87). Se de um lado, a Diretora 1 alega debater *com frequência metas educacionais* com a equipe pedagógica, informa-os sobre as *possibilidades de aperfeiçoamento profissional*, por outro, os

três professores respondentes da Escola Buriti se queixam que não haveria confiança na D1 como profissional. Da mesma forma que negam a existência de ações direcionadas da direção para animar e/ou motivar o trabalho docente. Cabe salientar a limitação do questionário aplicado ao docente que, nesse caso observado, coletou apenas dados e percepções sobre a Diretora Geral (D1), desconsiderando as inúmeras possibilidades de arranjos organizacionais que podem ser construídas entre a equipe gestora nas escolas.

Por sua vez, nas questões que classificamos de *autoeficácia* do diretor que tratam sobre sua crença na própria capacidade de mobilizar a comunidade e manter os(a) professores(as) motivados(as)⁷², verificamos que a Diretora 1 se considera *muito preparada* para exercer tal tarefa. Essas percepções, a princípio dissonantes, podem ser interpretadas a partir da hipótese sobre a existência de “arranjos de gestão” que conjuga diferentes perfis e tipos de liderança das duas diretoras. O que sustenta a valorização da aprendizagem e os bons resultados.

Por outro lado, pelos relatos relacionados ao trabalho da Diretora 2, nota-se alguns aspectos que apontam para uma liderança mais instrucional (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999) e distribuída (Spillane, 2005):

*A direção [Diretora 1] da escola não apoia, cobra. **Eu sempre acho apoio no trabalho da minha vice** [Diretora 2]. Ela conversa e aí nós corríamos atrás juntas. E fazemos reforço, momento de biblioteca, momento de laboratório de informática... Então a gestão [Diretora 1] é assim, se o resultado era pouco, era chamada atenção. **Se o resultado era alto não tinha elogio. É isso acabava causando, assim, um desconforto** (P1 da Escola Buriti, grifos nossos).*

***Eu sempre fui assessorada por ela** [Diretora 2]. **Sempre me apoiou muito meu trabalho, nos momentos bons e nos momentos de dificuldades**, e a meu ver o gestor está bem ali. Se o resultado não for bom o gestor tem que dizer “Mas vamos melhorar, vamos trabalhar em cima para a gente ver como é que vai ser”. **Não é achar que o professor tem que fazer o trabalho só.** Porque a escola é um todo, o resultado não é para todo mundo? (P3 da Escola Buriti, grifos nossos).*

***Quem faz esse trabalho mais próximo é a diretora 2.** Ela faz testes com os alunos na sala dela e quando eles não saem tão bem, existe aquela... “Professora, o aluninho tal não foi bem o que aconteceu? Você está [trabalhando] com qual método? Olha,*

⁷² Questões 27 e 30 do questionário contextuais do diretor da Prova Brasil 2019.

o que você precisa fazer é isso... usar recursos X..." Ela dá um caminho... (P2 da Escola Buriti, grifos nossos).

Segundo os relatos das entrevistas pudemos identificar três práticas de liderança da Diretora 2: gestão para o ensino e aprendizagem, gestão compartilhada e acompanhamento. A gestão para o ensino e aprendizagem está relacionada com o estilo de liderança instrucional (ou liderança pedagógica) focada no desenvolvimento do trabalho docente, pois são eles que estão mais diretamente envolvidos com a gestão do ensino e da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, com seu desenvolvimento acadêmico (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999).

Outra marca do trabalho da D2 é a gestão compartilhada, desenvolvida principalmente por meio de projetos. Segundo Gunther (2017) a educação por projetos tem interface com esse tipo de gestão encontrando proximidades com características da gestão democrática, uma vez que gera demandas para a equipe gestora, que subsidia os projetos, e para o corpo docente, que atuam em conjunto na organização e planejamento das ações.

Na gestão compartilhada ou distribuída, a liderança não se concentra em uma pessoa como líder. Também não se trata de delegar responsabilidades por ações iniciadas pelo líder ou diretor. Segundo Spillane (2005), a liderança nesses casos não corresponde a um lugar na hierarquia ou a um reconhecimento do conhecimento detido pelo líder, mas pela atividade e o objetivo a ser cumprido, num conjunto de práticas com sentido, reconhecido e valorizado pelos demais atores. Esse tipo de liderança se concentra nas interações entre as pessoas dentro da organização.

5.5 Percepções e (re)ações durante a pandemia: o foco na aprendizagem

Como descrito no capítulo sobre as diretrizes promovidas pela SEMED/SJR, as ações identificadas pela pesquisa correspondem ao recorte temporal do primeiro ano do ensino remoto (2020) e início de 2021. A análise dos dados sobre as percepções e ações da Escola Buriti aponta para três temas proeminentes focadas, principalmente, na aprendizagem: (1) autonomia relativa e as primeiras ações da

equipe gestora; (2) colaboração e comprometimento docente; (3) adaptação, comunicação e engajamento.

Autonomia relativa e as primeiras ações da equipe gestora

O tema das ações por parte da equipe gestora no primeiro ano de pandemia pelo Covid-19 está relacionado à autonomia de gestão da escola. É sabido que a autonomia está prevista e amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, em seu artigo 15, sob as perspectivas pedagógica, administrativa e financeira. Apesar desta previsão, Abrucio (2010) argumenta que a realidade no que tange as condições de funcionamento do sistema educacional público no Brasil confere baixa autonomia para as escolas “vis-à-vis às redes de ensino” (p. 267). Ou seja, a descentralização e partilha de poder, assim como o direito legalmente instituído não garantem às escolas uma gestão autônoma.

Ao retomarmos o debate trazido por Barroso (2006), vimos a autonomia de forma *relacional* considerando que a ação do indivíduo está inserida em um sistema de relações interdependentes; e *relativa* explicada pelo grau de autonomia decretado e/ou construído pelas competências exercidas pelo indivíduo em relação à concretização dos objetivos. Desse modo, apesar de condicionada pelas leis e normativas do poder local, a construção da autonomia perpassa pelo processo social e político realizado pela interação dos diretores, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Do ponto de vista pedagógico, identificamos na Escola Buriti expressões que indicam um certo nível de autonomia da equipe gestora observadas em algumas iniciativas durante o contexto pandêmico. Consideramos uma das nossas hipóteses iniciais, que a autonomia é uma das condições necessárias para o desenvolvimento da(s) liderança(s) no ambiente escolar e, por conseguinte, para melhoria dos seus resultados. Conforme descrito no capítulo anterior, as aulas na RMSJR foram suspensas no dia 17 de março de 2020, contudo, nos primeiros 15 dias após a suspensão, as escolas ficaram sem um direcionamento específico por parte da Secretaria, exceto a orientação para os professores não passarem para casa nenhuma atividade dos livros didáticos, devido à complexidade dos conteúdos e atividades que exigia a mediação presencial do professor. Nesse ínterim, a Diretora 2 conta que todos da escola ficaram perdidos, sem saber o que fazer:

A própria SEMED estava tentando se encontrar. Então, é... depois disso, acho que início de abril, foi assim... ninguém sabia da vida de ninguém. Eu não sabia de vida de aluno. Não sabia de vida de professor. Era um salve-se quem puder (D2 da Escola Buriti).

No final de março, a Diretora 2 nos conta que conversou com a Diretora 1 para “direcionar os professores”. A primeira iniciativa da gestão, antes mesmo da determinação da secretaria, foi conversar com os professores e deliberar sobre a criação de grupos do WhatsApp, primeiramente entre a equipe pedagógica (diretoras e professores), em seguida, solicitou que todos os professores criassem os seus, adicionando os contatos dos responsáveis dos alunos da turma correspondente. Em alguns poucos casos, a pedido dos próprios responsáveis, foram adicionados nos grupos das turmas os contatos dos alunos, principalmente aqueles do 4º ao 9º ano, que segundo a Diretora 2, começam a ter uma maior autonomia na realização das tarefas.

Para que os grupos fossem criados, as duas diretoras, em parceria com as duas secretárias administrativas, fizeram um levantamento detalhado para “não deixar ninguém de fora”, acompanhando “sistematicamente” a movimentação dos grupos da “pré-escola até o 9º ano”. Contrariando a orientação central, a D2 orientou os professores que continuassem o uso dos livros didáticos, observando apenas a elaboração de um tipo de “roteiro” diário detalhado explicando para as famílias e alunos o objetivo de cada bloco de atividades, indicando como eles deveriam responder. Além disso, a D2 solicitou que todos os professores fizessem “apostilas com atividades de reforço”, dedicando atenção maior àqueles alunos que estavam em processo de alfabetização.

Passada aquela primeira quinzena de março, surgiu a determinação por parte da Secretaria de Educação para a criação dos grupos de WhatsApp de diretores com professores e professores com os responsáveis dos alunos e/ou com os alunos. Nesse mesmo período, a secretaria decidiu elaborar as “rotinas” de atividades para serem passadas às escolas com o objetivo de serem aplicadas semanalmente aos alunos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA).

A diferença entre as rotinas elaboradas pela SEMED/SJR e os roteiros de atividades aplicados pela Escola Buriti, era a referência sobre o uso do livro didático. As primeiras consistiam em atividades de reforço feitas pela equipe de

supervisores pedagógicos da Secretaria sem o apoio dos livros adotados pela rede, como apresentado no capítulo anterior. As rotinas consistiam em prescrições de atividades e orientações sobre como respondê-las, depois encaminhadas aos diretores e professores por meio de grupos do WhatsApp. De posse das rotinas, os professores compartilhavam os arquivos nos grupos de WhatsApp das suas respectivas turmas, com os responsáveis para serem feitas junto aos alunos.

Os relatos demonstram que algumas iniciativas e ações por parte da gestão e dos professores da Escola Buriti foram anteriores às diretrizes da Secretaria, indicando uma autonomia por parte da gestão da escola e a concordância por parte do corpo docente e da comunidade para a sua realização e implementação. Todavia, após a determinação externa para que todas as escolas seguissem o mesmo padrão de rotinas/atividades e avaliações, a Escola Buriti aderiu a aplicação do material elaborado pela equipe da secretaria.

A diretriz imposta pela SEMED/SJR parece não ter sido bem aceita pelas professoras entrevistadas causando alguns incômodos no que diz respeito a qualidade do material elaborado e quando a centralização das ações por parte da secretaria, sem dialogar com os professores e diretores. Ao ser indagada sobre qual eram suas percepções sobre a ação da secretaria, as entrevistadas relatam que:

Acho que foi um esforço válido da SEMED, fazer as rotinas para todos. Mas alguns professores se queixavam... não era adequada... algumas vinham com erros. Quer dizer, como vai mandar uma atividade com erro para a criança? Logo a escola? (risos). Então, no começo não era muito bom. Depois eles (Semed) foram se adequando (P2 da Escola Buriti).

Foi assim, dentro da secretaria existiam pequenos grupos de supervisores para cada ano (1º, 2º, 3º etc...), cada grupo era responsável pela elaboração dos materiais. Eu fui convidada para ajudar na construção do material. Assim, eles (supervisores) convidavam alguns professores que eles achavam que podiam contribuir melhor. Mas foram poucos. Era para dar a chance para todos participarem (P1 da Escola Buriti).

Nesse mesmo período de adesão das escolas às diretrizes da SEMED/SRJ, a Diretora 2 se afastou das atividades remotas entre o final de abril até final de junho, em função de um quadro de depressão intensificado com o falecimento de seu colega de trabalho, que era o diretor administrativo da unidade. Mesmo diante do luto, a Direção 1 assumiu todas as demandas da escola: organizacionais,

administrativas e pedagógicas. Foi um “tempo enlouquecedor”, afirma a Diretora 1 referindo-se à falta de comunicação e orientação por parte da diretora pedagógica.

Colaboração e comprometimento docente

Mesmo diante desse cenário, a Diretora 1 conseguiu manter a comunicação com as famílias e compartilhava, através dos grupos de WhatsApp, os avisos e rotinas enviadas pela Secretaria. As famílias e/ou alunos que não tinham acesso a celular com internet tinham a opção de imprimir o material. O problema é que muitos não tinham condições de imprimir semanalmente um bloco de atividades de 10 a 20 folhas, conforme ilustra o trecho a seguir:

Então as famílias dos alunos tiveram muita dificuldade. Então assim, a única forma que teve foi essa (WhatsApp e impressão). Mas não porque eles não tinham outra forma, é porque tem muito aluno mesmo que não tem condição de ter uma internet, de ter um celular, entendeu. Foi por isso (P1 da Escola Buriti).

Apesar da escola possuir impressora, a Diretora 1 alegou a impossibilidade de imprimir rotinas para todas as turmas, do Infantil ao 9º ano e aguardava o parecer da Secretaria sobre a solução desse problema. Enquanto isso, com a Diretora 2 ainda afastada, um grupo de professores dos anos iniciais decidiu, por conta própria, imprimir as rotinas para aqueles alunos que não tinham condições.

É interessante observar que, mesmo na ausência de orientação para a realização do trabalho pedagógico, entre os meados de abril e final de junho, os professores dos anos iniciais tomaram a frente e deliberaram sobre como auxiliar as famílias, mesmo com o distanciamento social e as condições desfavoráveis de alguns quanto à tecnologia e internet. A professora 2 nos conta que ligou para a Diretora 2 pedindo permissão para a execução dessas ações e perguntar se elas poderiam separar um dia da semana para estar com os alunos na escola, na modalidade de rodízio. Esse caso indica que a liderança da Diretora 2 era não somente reconhecida, como se fazia presente entre esse grupo de professores mesmo quando afastada por problemas de saúde. Essa foi uma forma encontrada para atenuar os efeitos negativos na aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Segundo a professora 2, a Diretora pedagógica demonstrou receio em relação à exposição das professoras e o risco à saúde, mas após argumentarem que tomaria todos os cuidados sanitários possíveis, concordou.

Ela compreendia isso. Ela entendia e ela tinha um conhecimento com os pais. E convenceu muitos pais. Então marcava “Professora, tal dia eu venho”. Aí ela agendava e marcava para os pais e alunos irem. Nós não exigíamos. Nós abríamos um leque [de possibilidades] à disposição dos pais. E isso foi acontecendo. Quando foi em agosto eu passei a ir para a escola toda segunda feira (P1 da Escola Buriti).

No final de julho de 2020, a Diretora 2 retornou às suas atividades estabelecendo ações de monitoramento, criação de planilhas compartilhadas em nuvem e preenchidas em tempo real pelos professores. Isso permitiu que os professores informassem os alunos que não estavam dando retorno das atividades fazendo com que a direção geral e a pedagógica, em uma proposta conjunta, identificassem esses alunos por meio de um intenso processo de estabelecimento de contatos.

Ao ser indagada sobre o afastamento da escola e sobre como vivenciou os primeiros meses da pandemia, a Diretora 2 descreve:

E aí depois disso [falecimento do colega de trabalho] eu não conseguia ajudar ninguém. Eu tinha que ajudar a mim mesma. Maio e junho foram meses zerados para mim, não trabalhei mesmo... eu não dialogava com professor, só com (Diretora 1) e raramente. Eu não bloqueei ninguém, mas eu saí de WhatsApp, saí de um monte de grupo eu me afastei mesmo para poder me recompor. Para ajudar alguém você antes tem que ajudar a si mesmo, senão você não consegue. Eu só olhava a situação. Eu não tinha ação nenhuma. Eu já voltei igual a fênix não é. Primeira coisa, 3 de agosto foi a primeira reunião pelo Google Meet. Que virou nosso amigo, nosso coleguinha ali. E aí a primeira coisa que eu exigi para ela (Diretora 1) foi uma reunião geral (D2 da Escola Buriti).

O retorno da Diretora 2 é marcado por reinvenções e adaptações que fomentaram o trabalho organizacional e pedagógico da escola, produzindo percepções positivas para as professoras. Nesse novo cenário, outros desafios foram impostos aos professores: o uso das tecnologias como o *Google Meet*. As dificuldades no manuseio das tecnologias e no acesso à internet não se restringem apenas às famílias. A Diretora 2 afirma ter encontrado resistência por parte de

alguns professores, para diversificar os instrumentos de trabalho a fim de melhorar o ensino no período remoto. De acordo com a Direção 1 esse problema estava associado a falta de conhecimento e interesse deles.

Essa interpretação nos remete aos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil (2019), respondidos por dois professores da Escola Buriti sobre as percepções quanto a própria capacidade de desenvolver conteúdo, usar diferentes recursos e metodologias de ensino. No que diz respeito a relacionar o componente curricular que leciona com outras áreas do currículo e usar novas tecnologias de informação na prática pedagógica, os dois respondentes se denominam razoavelmente preparados.

Das entrevistadas, a professora 2 contou que começou a usar com os alunos que possuíam internet, aparelho e disponibilidade para o acesso, “não era todo mundo. De 40 alunos, uma média de 16 a 20 alunos participavam”. Outra professora conta que o início foi “muito difícil encarar as novas ferramentas” além de destacar o incômodo de não ter mais horário certo para interação com os alunos e/ou famílias, “agora eles têm o meu contato pessoal. Recebo mensagem de noite e aos finais de semana. E eu tenho que responder, não é? Tenho que entender que nem todos conseguem participar no horário da aula” (P3 da Escola Buriti).

Os recentes estudos sinalizam para sobrecarga do trabalho docente (Saraiva, Traversini e Lockmann, 2020; Oliveira *et al.*, 2021) quanto a demanda “por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia” (Saraiva *et al.*, 2020). As professoras 1 e 3 relatam que contaram com a ajuda de uma outra professora e da Diretora 2 para aprender a manusear a ferramenta. Silva e Prata-Linhares (2020) mostram dados de pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, realizadas no ano de 2018, revelando a baixa familiaridade no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e a necessidade de avanços em termos de acesso e finalidade pedagógica no uso das TDICs (Silva e Prata-Linhares 2020, p. 143).

Não obstante a “fluência digital” ainda ser um desafio, interessa evidenciar as iniciativas de envolvimento e busca de aprendizado para uso das ferramentas que demonstram uma preocupação com a manutenção de vínculos e com aprendizado dos alunos. Os estudos de Alves e Franco (2008), mostram que o senso de responsabilidade pelo aprendizado dos alunos é reportado pela literatura em eficácia escolar como um dos fatores associados a um bom desempenho cognitivo

nas avaliações padronizadas. Embora a professora 2 afirmar que “o trabalho pedagógico específico” só aconteceu “quando a Diretora 2 retornou”, durante a sua ausência, a Diretora 1 assumiu as demandas da escola buscando, em maior ou menor medida, a manutenção do atendimento aos alunos.

Adaptação, comunicação e engajamento

Corroborando com as pesquisas mais recentes sobre as escolas no contexto da pandemia, a comunicação na Escola Buriti foi percebida como fundamental para manter e melhorar os vínculos e relacionamentos entre as comunidades escolares (Jetten *et al.*, 2020). Para tanto, as diretoras e professoras, tiveram que se adaptar aos novos desafios colocados pelo contexto vivenciado. Nesse sentido, a liderança na educação, é marcada pela mobilização dos membros da escola, das famílias e da comunidade para lidar com situações difíceis em um processo de adaptação. A gestão na educação do ponto de vista *adaptativo*, requer uma estratégia de aprendizagem como uma nova abordagem para a liderança. Existem alguns estudos que apontam para esse perfil, conforme Heifetz e Laurie (2011, p. 78): “as demandas adaptativas do nosso tempo exigem líderes que assumem a responsabilidade sem esperar por revelação ou solicitação”, aspecto observado em alguns relatos das entrevistadas.

No primeiro ano de resposta à crise do Covid-19, as diretoras e professoras da Escola Buriti identificaram a necessidade de comunicação frequente, muitas vezes diária, com/entre professores, alunos e pais. Ainda é possível perceber que o retorno da Diretora 2 mobilizou e potencializou não apenas o trabalho docente, mas também a comunicação e o engajamento da comunidade

Ela tomou a frente da questão dos pais, porque os professores buscavam muito os alunos que estavam desaparecidos. E não mandavam notícias, os pais não falavam, não sabiam o que estava acontecendo. Alunos que apareceram e sumiram durante esse período. Então ela foi correr atrás. Ela chegou até o ponto de contratar mototáxi, para ir levar um bilhete, uma carta. Porque assim, ela como é do pedagógico, e os pais têm muito assim, é... uma relação muito grande com ela. (P1 da Escola Buriti)

No início algumas famílias simplesmente desapareceram, os alunos não davam respostas. A gente teve que fazer um trabalho mais organizado e focado na busca dos alunos. No segundo

semestre a gente conseguiu recuperar melhor isso. A nossa diretora pedagógica fez uma força tarefa para trazer aqueles que não estavam participando das rotinas. Ela ligava mesmo, cobrava mesmo. Aí as famílias começaram a se envolver mais. Terminei o ano (de 2020) com 100% de participação (P3 da Escola Buriti).

O envolvimento das famílias com as tarefas escolares já era reconhecido pelo corpo docente e pela direção da escola antes da pandemia. As pesquisas sobre lideranças em situações de crise mostram que estruturas e sistemas de comunicação que existiam antes situações de crise são os que tiveram mais chances de manter conexões significativas (Jetten *et al.*, 2020; Harris e Jones, 2020). Um outro aspecto apontado pelos estudos, é a importância do feedback da escola como estratégia de comunicação reconhecida pelas famílias. A professora 2 compartilhou: “todos os dias procuro me comunicar com eles (alunos). Procuro ouvir sempre os pais, também os colegas para saber como eles estão lidando com a turma”. Adensando ao tema, McLeod e Dulsky (2021), marcam que a comunicação clara, constante e eficaz foi amplamente reconhecida por todos os líderes escolares como um componente essencial para uma transição bem-sucedida para a aprendizagem remota.

Mesmo no contexto do ensino remoto, a Diretora 2 declara que conseguiu reverter a baixa participação dos alunos e alcançar resultados satisfatórios, com 97% de alcance das atividades remotas e impressas. Tal retrato levanta uma questão fundamental: o alto índice de alcance/acesso garante a aprendizagem dos alunos? Oliveira *et al.* (2021) ao analisarem a implementação do ensino remoto na Rede Estadual de Minas Gerais no contexto de pandemia, alertam para os riscos de aprofundamento das desigualdades de aprendizado provocados pela educação remota. Não basta garantir que as crianças tenham acesso ao material disponível pelos grupos de WhatsApp. É necessário que haja comunicação efetiva entre a escola, as famílias e os alunos, tornando claras todas as orientações necessárias ao bom andamento dos seus estudos, o que, ultrapassa as questões de ordem educacional (Oliveira *et al.*, 2021, p. 21).

A direção e os professores apresentaram um discurso comum sobre os principais desafios deixados pela pandemia do Covid-19: a preocupação com a defasagem na aprendizagem, o acesso à internet e a capacidade técnica para instrução digital, a falta de autonomia quanto ao apoio do órgão central.

E por fim, é importante lembrar que a pesquisa com os participantes da Escola Buriti foi realizada até janeiro de 2021 em virtude dos motivos mencionados no capítulo 3 desta tese. A partir das eleições para prefeito e vereadores no final de 2020, houve mudanças no grupo político no município e, por conseguinte, dos funcionários que ocupavam cargo de confiança na Secretaria de Educação de SJR. Através do Decreto nº 1.799, de 14 de janeiro de 2021 o novo prefeito exonera todos os diretores escolares da RMSJR (total de 98), dias depois, sanciona o Decreto 2.632 nomeando 43 novos profissionais e renomeando 55 diretores que já ocupavam o cargo até o início do mesmo ano. Dentre os diretores exonerados e não renomeados estão as diretoras 1 e 2 da Escola Buriti, ambas foram substituídas a pedido de indicação política. Até onde foi possível verificar no campo, apenas a diretora pedagógica é professora concursada da rede.

Percebemos, portanto, que desde a sua fundação a escola não havia passado por alterações no quadro de gestão. Este trabalho não aborda especificamente o tema da descontinuidade política, todavia, esse cenário merece nossa atenção. Conforme discutimos ao longo desse texto, os estudos sobre escolas eficazes mostram os efeitos indiretos e cumulativos da atuação dos diretores escolares e quanto maior a experiência e a permanência desse profissional no cargo podem se refletir de forma positiva ou negativa no desempenho dos alunos (Oliveira e Giordano, 2018). Nesses casos, também são observados a alta correlação entre descontinuidade política e rotatividade dos diretores, compreendendo “descontinuidade política” como sendo a mudança decorrente da eleição de um prefeito ou governador (Miranda, 2015). Por hora, compreendendo a importância do tema, o retomaremos no próximo capítulo considerando as especificidades da segunda escola analisada. Fica, como desafio para os próximos estudos, compreender em que medida a alternância de poder político pode levar à ruptura de políticas e projetos iniciados na gestão anterior refletindo na rotina organizacional das escolas, na relação diretor-professor-comunidade e na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

6. ESCOLA JUÇARA: “a escola que era pra ser referência”

Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizado (Soares, 2004, p. 5).

6.1. Contexto e História

Localizada em uma Zona Residencial, a Escola Juçara situa-se no centro comercial que fica na avenida principal de um bairro popular de São José de Ribamar, contornado por duas favelas e um complexo habitacional que delimita a divisa entre a capital São Luís e o município. As entrevistadas dessa escola afirmam que a Escola Juçara foi projetada para compor uma das unidades de ensino público em tempo integral da rede do município, conforme ilustra a fala da Diretora 3 “*nossa escola era para ser uma referência para a comunidade, uma escola modelo aqui. Olha a estrutura dela? A diferença é pouca*”⁷³.

Segundo os relatos⁷⁴, em meados dos anos de 1990, houve um considerável crescimento populacional no complexo habitacional adjacente ao bairro onde está localizada a Escola Buriti. Essa expansão habitacional ocorreu, inicialmente, através de loteamentos clandestinos que foram palco de confronto entre as prefeituras da capital e de SJR em termos da atribuição da responsabilidade pela instalação da infraestrutura urbana do novo bairro.

Durante esse período os moradores sofreram com a falta de infraestrutura, de transporte, pavimentação, escolas, posto de saúde e abastecimento de água. Em meados de 1997 a Prefeitura de SJR reconheceu o conjunto como bairro pertencente ao município e os moradores começaram a receber os serviços básicos que antes não eram ofertados. Atualmente o bairro se caracteriza pela presença de casas de um pavimento (poucas têm dois andares), comércio local de pequeno porte, oficinas, uma igreja católica e várias evangélicas, salões de cabeleireiros, uma feira que atende os moradores, viaturas da polícia militar, creches e escolas particulares

⁷³ Segundo relatos, o projeto inicial de criação da Escola Juçara era oferecer àquela comunidade e vizinhança, uma instituição com o mesmo modelo organizacional e pedagógico da Escola Buriti.

⁷⁴ Devido à falta de registros escritos a respeito da história do bairro, foi necessário buscar algumas informações com os participantes da pesquisa. As informações que dizem respeito à história da região e do bairro que a escola está inserida, foram contadas pela diretora e por uma professora, moradoras da região há mais de 20 anos.

e postos de combustível. Não há serviço de banco, correio e hospital, clínica médica ou laboratórios. O posto de saúde (UPA) mais próximo fica localizado no bairro que faz divisa entre SJR e São Luís distando 2,7 km (33 minutos a pé).

Atualmente o maior problema no bairro é a falta de segurança. Uma professora, residente do local há quase 20 anos, descreveu que:

a construção desse bairro foi marcada pela violência por causa das disputas de terras entre os antigos proprietários dos lotes e os novos moradores. Muitos chamam de invasão porque foi isso mesmo, não é? (...) O bairro ocorreu em cima de muita luta, improvisos mesmos... as casas eram construídas de taipa e luz (energia elétrica) era arranjada pelos moradores. Água? Só quem tinha poço artesiano. Hoje isso aqui é outra coisa, agora está tudo organizado (P4 da Escola Juçara).

Outras falas remetem às condições socioeconômicas dos seus moradores, tendo em vista, por exemplo, a presença de condomínios residenciais de médio e alto padrão, de três creches e quatro escolas de pequeno porte que atendem à Educação Infantil (todas particulares) e da Escola Juçara, que é municipal e única escola pública do bairro.

Embora o bairro possua apenas uma escola pública municipal, existem outras três escolas municipais distribuídas nos bairros vizinhos. A distância (a pé) entre a Escola Juçara para as demais varia de 2,5 km a no máximo 3,8 km. De acordo com a Diretora 3, por se tratar de uma região muito populosa, a escola recebe alunos do próprio bairro e daqueles oriundos das áreas adjacentes⁷⁵. Essas áreas circunvizinhas são frequentemente chamadas de “invasões ou comunidades perigosas”. Tal característica do bairro e da região a que pertence reverbera na composição do alunado da Escola Juçara que, atendendo majoritariamente estudantes oriundos do bairro, é descrita pelas entrevistadas como uma escola “mista”.

arrisco a dizer que 90% dos nossos alunos são aqui do bairro ou de conjuntos bem próximos. Boa parte vem andando ou de

⁷⁵ Não foi identificado dados sobre a densidade demográfica dessa região. Todavia, o Plano Plurianual da Prefeitura de São José de Ribamar (2018-2021) apresenta uma estimativa populacional de 45.168 habitantes (2000) envolvendo o bairro onde a Escola Juçara está localizada e a região do entorno, que contempla mais outros três bairros.

*bicicleta. Outros vem no carro de lotação⁷⁶. Aqui perto, nessas invasões (nos bairros do entorno) tem outras escolas da rede, grandes também, uma até militarizada. Mas muitos preferem vir (fazer matricular) aqui ou na escola militar. **Aqui, por causa da estrutura, os professores são sérios... tem a localização, o ponto de ônibus é aqui na porta, entende?** (D3 da Escola Juçara, grifos nossos).*

Lá é uma escola mista, sabe?! Você vê um aluno bastante necessitado. Mas você também vê lá um aluno que estuda lá que ele tem uma piscina... um Netflix em casa, entendeu?! Eu não tenho Netflix! Entendeu? É uma escola mista. Uma escola que você vê é... toda classe econômica ali. É um outro diferencial que eu acredito que tem em relação a outras escolas de São José de Ribamar porque a maioria é só escolas que vivem na zona rural, tudo pobre... (P6 da Escola Juçara, grifos nossos).

***Ao mesmo tempo você tem aqueles pais que não concluíram os estudos, mas você também tem alunos que os pais têm até curso superior. É uma escola muito mista (...)** E você vê até pelo bairro. Porque o bairro ele é assim, ele tem aquela parte que é mais simples, que é a parte popular do governo. E você tem a outra parte que, é uma outra parte diferenciada* (P7 da Escola Juçara, grifos nossos).

As entrevistadas reportam com frequência o perfil “misto” do alunado desta escola, algo que parece se referir às condições socioeconômicas, possivelmente explicadas pela diversidade da composição do bairro e do seu entorno. As percepções demonstram que, dentre as escolas públicas municipais do entorno, a Escola Juçara é a segunda mais procurada seja pelo “tamanho”, pela “infraestrutura” ou pela “localização”, que se comparada as demais, está situada “no meio da avenida principal do bairro” e o ponto de transporte coletivo fica na esquina da unidade. Isso talvez explique o destaque para heterogeneidade dos seus alunos.

Como apresentado no capítulo metodológico, assim como a primeira Escola Buriti, a Escola Juçara atende um público que possui o indicador de nível socioeconômico médio-baixo (NSE) e possui 72% dos seus alunos beneficiários do Bolsa Família⁷⁷. Sobre a distribuição das vagas segundo a raça/cor, 57,7 % dos

⁷⁶ São veículos de passeio que fazem transporte clandestino de passageiros entre os bairros vizinhos. Nesse caso, as famílias contratam os motoristas desses veículos para fazer o transporte dos estudantes até a escola.

⁷⁷ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda; Acesso a direitos; Articulação com outras ações. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou

estudantes atendidos eram pardos, 13,5 brancos e 2% pretos, sendo que 26,6% não declararam resposta. Quanto ao gênero, 47,6% são do sexo feminino e 52,4% masculino. No que diz respeito ao acesso por renda per capita, 68,7% eram crianças de família com renda per capita de até ½ salários-mínimos.

Nesse estudo, compreendemos as vizinhanças e bairros como espaços geográficos privilegiados de relações e redes sociais. O contexto em que está inserida a unidade de ensino e a composição social dos alunos, são analisados por algumas pesquisas como fatores que impactam nos contextos educacionais, como no clima escolar e nos diferentes desempenhos acadêmicos (Alves e Soares, 2007; Barbosa, 2011; Koslinski *et al.*, 2012).

Ainda que seja reconhecido pelas entrevistadas diferenças socioeconômicas no bairro e na composição do alunado, a violência e a pobreza são apontadas como aspectos mais recorrentes nas comunidades do entorno do que propriamente no bairro onde se situa a escola. Esse aspecto é importante tendo em vista que mesmo existindo outras escolas públicas relativamente próximas, há grande demanda dos moradores das comunidades próximas e distantes por vaga nesta escola. Isso ocorre, segundo a diretora, pela localização, sua infraestrutura (considerando sua ampliação em 2019) e compromisso do corpo docente, como se verá mais adiante.

6.2. Estrutura, organização e resultados

Desde sua inauguração em 2012, a escola funciona em três turnos, atendendo ao Ensino fundamental no diurno e Educação de Jovens e Adultos à noite. Entre os anos de 2012 e 2018 a escola possuía apenas 4 salas de aulas para os anos iniciais, de 1º ao 5º ano, todas fazendo uso apenas de ventiladores. Desde a ampliação (2019), a unidade conta ao todo com 12 salas de aulas, sendo 8 climatizadas. As 12 turmas comportam 919 alunos distribuídos da seguinte forma: 48 crianças na Educação Infantil (2 turmas de pré-escola), 526 alunos nos Anos Iniciais (turno matutino), 280 alunos nos Anos finais em turmas de 6º a 7º ano (turno vespertino)

seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Podem se beneficiar com o programa, famílias em situação de pobreza (renda por pessoa entre R\$ 89,01 a R\$ 178,00) ou extrema pobreza (renda por pessoa de até R\$ 89,00 por mês) e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes (mães que amamentam), crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. (Fonte: <http://www.mds.gov.br>)

e 65 alunos na EJA (turno noturno). Segundo a diretora, estava previsto a abertura das primeiras turmas de 8º ano e 9º ano no início de 2021, contudo, com a pandemia do Covid-19, a SEMED/SJR adiou esse pedido da escola e da comunidade para início de 2022.

Ao entrarmos pelo portão principal da Escola Juçara, em uma área descoberta, nos deparamos com um jardim que, antes da suspensão das aulas, estava sendo cuidado. Já no lado esquerdo existe uma divisão entre a área do jardim e um bicicletário para uso das famílias e estudantes da escola. O prédio possui um portão largo de entrada. No lado direito a escola tem uma janela com uma placa em que se lê “Atendimento ao Público”, atrás da qual fica localizada a sala da secretária escolar.

Nesse acesso à parte interna da escola, um corredor largo leva ao pátio central e para as demais dependências. Nele há também um mural com informativos de tipo regulatório e uma mensagem acerca da pandemia com o título: “Empatia em tempos de Pandemia”⁷⁸. O primeiro pavimento que fica no lado esquerdo (mais antigo) da entrada dispõe das seguintes dependências: uma ampla cozinha com dispensa e 4 salas de aulas com ventiladores de parede.

No lado direito encontramos primeiramente as salas da direção e dos professores - ambas climatizadas -, a secretaria, banheiro dos funcionários e almoxarifado. Na sala da diretora, encontramos uma mesa e em cima dela um computador e documentos de uso da direção, três cadeiras sendo uma delas de uso da diretora e outras duas para atendimento, dois armários e uma impressora. Na dos professores, tem uma mesa grande com espaço para 10 cadeiras, uma mesa de café, um armário pequeno com poucas portas disponíveis e identificadas com os nomes de alguns professores, não havendo espaço para todos. A sala da secretaria possui uma mesa pequena com duas cadeiras, um ventilador, dois armários com 6 gavetas, fechados com cadeados onde se guarda material escolar para uso dos professores e alunos (como pincéis, fitas, papéis, apagadores, canetas) e todos os documentos dos alunos e corpo docente.

Ainda no lado direito do prédio, há também 6 salas de aulas novas e climatizadas que foram entregues após a ampliação feita em 2019. Duas destas salas

⁷⁸ O mural continha mensagens de “boas-vindas”, informes sobre o “calendário letivo”, “Lei de Desacato a funcionário público (art. 331, Código Penal)”, “Proibida entrada sem máscara”, “Proibida entrada com roupas consideradas inadequadas”.

atendem as crianças da Educação Infantil e ao lado delas encontramos 2 banheiros exclusivos para essa faixa etária. No espaço central do prédio há um pátio interno coberto e amplo, usado também como refeitório, possuindo 4 mesas amplas com espaço para aproximadamente 50 alunos sentados. No segundo pavimento, também resultado da ampliação em 2019, há 2 bebedouros, 2 banheiros para os alunos do Ensino Fundamental, 2 salas com ventiladores de parede e ar-condicionado, e uma biblioteca onde acontece o apoio escolar para aluno com deficiência. Segundo a Diretora 3, a biblioteca é o único espaço disponível na escola para realizar o atendimento desses alunos.

Ainda conforme a Diretora 3, tanto a construção da escola como sua ampliação, foram fruto de reivindicações da comunidade, considerando a grande demanda da região, mencionada anteriormente:

“um dos nossos maiores desafios é atender o público. Muitas vezes tenho que mandar procurar a escola aqui do lado (do bairro vizinho), que também é muito cheia. Mas não dá. Não tem vaga, as turmas são lotadas, os professores se queixam, é só um professor por turma, não tem assistente. Imagina alfabetizar 43 alunos?” (D3 da Escola Juçara).

Embora mais da metade da estrutura física da escola seja relativamente nova, devido a ampliação recebida em 2019 e o projeto original visar uma escola de referência semelhante ao da Escola Buriti, os relatos das professoras contêm muitas críticas a respeito dessa estrutura e das condições de trabalho, principalmente no que tange a superlotação das turmas:

*Então você vê que a estrutura dela é uma estrutura realmente grande perto de outras escolas de São José de Ribamar. Mas tem muitas complicações nela, não é? **Não tem quadra de educação física. Ela não tem estrutura à nível de internet para os alunos. O fato de não ser arejada.** O fato de as salas não serem bem-feitas, não é? São abafadas. Agora que tem umas com ar-condicionado e melhorou um pouco... mas as outras só com um ventilador e mal funciona... Quase todas as salas têm no mínimo 40 alunos. Mas por quê? Porque ela foi construída numa área muito populosa. E aí... daquelas escolas da área é uma escola que se destaca. **E se tivesse, talvez uma estrutura melhor em outros aspectos, talvez ela fosse até uma referência como uma escola. Mas falta muito isso, não é?** (P4 da Escola Juçara, grifos nossos).*

Sinto falta de uma sala de informática. Até tinha a sala, mas ela

*não funcionava, era para ser uma das salas novas, mas a antiga gestão mudou para sala de aula. Tinha uns computadores lá que não sei aonde foram parar. Então não adianta... **Porque assim, o que deveria ser referência não é*** (P6 da Escola Juçara, grifos nossos).

As respostas dos professores dessa escola nos questionários da Prova Brasil (2019) sobre essa temática corroboram os relatos acima⁷⁹. Um docente classifica o tamanho das salas para a quantidade de alunos, ventilação e acústica como razoavelmente adequados, enquanto o outro considera como inadequados (questões 23 a 32). Sobre os recursos (questões de 33 a 38), não há indicação de posse e/ou uso de computadores, internet ou acervo multimídia, apenas o livro didático.

O corpo docente da Escola Juçara é formado por 31 professores dos quais 1 atua como profissional de apoio escolar para aluno com deficiência. No que se refere ao regime de trabalho desses profissionais, 20 docentes são concursados/efetivos e 11 possuem contratos temporários (Censo Escolar 2020). Nesse aspecto a discrepância em relação à Escola Buriti é muito grande. Na análise identificamos pelo código de matrícula, 4 casos de docentes duplicados com duas formas de contratação distintas (concurso e temporário). Esse grupo refere-se à docentes que trabalham dois turnos nessa unidade, com vínculos diferentes: i) pode ser oriundo de seletivo com validade de 2 anos; ou, ii) professor de “dobra”⁸⁰, quando um professor convidado pela Secretaria assume outro turno na mesma escola de sua matrícula ou em outra unidade com necessidade no quadro. Quanto ao tempo de exercício da docência, temos os seguintes dados:

Tempo de docência na Escola Juçara	Número de professores
1 a 2 anos	9
3 a 5 anos	12
6 a 10 anos	6
Meu primeiro ano	4
Total	31

Tabela 12: Tempo no exercício da docência – Escola Juçara

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo (2020)

⁷⁹ Foram identificados 2 (dois) respondentes do Questionário do Professor nessa escola.

⁸⁰ Também conhecido em outras redes como “dupla regência”, a “dobra” é o termo utilizado na rede para denominar o docente concursado/efetivo que trabalha em turno anterior ou posterior da sua matrícula inicial, não podendo ultrapassar 40 horas semanais.

No que se refere ao tempo/horas dedicadas ao planejamento e ministração das aulas, os dados foram retirados do questionário contextual do docente da Prova Brasil (2019), a partir das duas únicas respostas achadas na Escola Juçara. O primeiro docente declara investir de 21 a 30 horas para o trabalho pedagógico e o segundo mais de 40 horas. O tempo em sala de aula varia entre 11 a 20 horas e mais de 40 horas. Uma explicação para essa diferença de carga horária refere-se ao segundo docente ter ampliação de matrícula – “dobra” - nesta mesma escola.

O tipo de vínculo e tempo de atuação na escola, estão associadas a rotatividade desses profissionais (Oliveira *et al.*, 2020). Alguns desses estudos têm se preocupado com os efeitos da rotatividade docente sobre o ambiente escolar no que tange aos vínculos e as relações entre a equipe e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos estudantes. São pesquisas que apontam esse elemento como um preditor para manutenção das desigualdades em escolas com perfis socioeconômicos distintos (Cunha, 2019; Carrasqueira e Koslinski, 2019; Oliveira *et al.*, 2020). Como pontuam Carrasqueira e Koslinski,

Escolas com dificuldade de alcançar suas metas apresentariam menor capacidade de reter – e atrair – docentes, ampliando assim suas dificuldades. Em termos de desigualdades de oportunidades educacionais, os resultados mostram que as escolas que atendem a um alunado com maior vulnerabilidade social e educacional são as que mais sofrem com falta de professores e alta rotatividade docente. (...) Ou seja, sistemas que incentivem os professores a permanecerem em escolas que atendam a alunos de baixo desempenho e baixo nível socioeconômico e que regulem a mobilidade de forma a evitar que escolas com perfil desfavorável sofram com alta rotatividade tendem a ser sistemas educacionais menos desiguais (2019, p. 127).

Além disso, pela falta de um corpo docente estável, a rotatividade docente poderia gerar prejuízos na organização escolar no que tange o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico durante o ano letivo. O Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer nº 9/2009, prevê esse aspecto ao ressaltar o impacto negativo de um alto percentual de temporários na construção do projeto político-pedagógico das escolas e na qualidade do ensino. Esse fenômeno é percebido pela Diretora 3 como algo que prejudica o andamento das atividades pedagógicas: “Desde que entrei (2019) sofro com a falta de professor. Para o ano

que vem (2021), tenho 9 janelas”. A falta desses professores é causada pelo término dos contratos temporários com duração de 2 anos do seletivo.

Nesse sentido, alertamos para o fato das redes de ensino se aterem ao tipo de vínculo estabelecidos, bem como o tempo de duração dos contratos temporários, à carga horária atribuída, dentre outras motivações da rotatividade docente. Baseados nas pesquisas mencionadas sobre o tema e no caso relatado pela Diretora da Escola Juçara, levantamos a hipótese de que a natureza dos tipos de contratos dos docentes (curta duração ou com carga horária muito baixa), pode não apenas prejudicar o processo de formação continuada desses profissionais, como tornar sua atuação muito fragmentada, contribuindo para reforçar as desigualdades de aprendizagem.

Quanto a distribuição de gênero e de cor/raça dos professores, de acordo com os dados do censo escolar de 2020, 24 são mulheres e 7 homens, dos quais 34% se declaram pardos, 15% brancos, 9% pretos e 41% não declararam. Com relação às idades, destaca-se que 25,8% têm entre 25 e 35 anos, 54,8% têm entre 36 e 45 anos e 19,4% entre 47 e 64 anos. Outra característica que contrasta com a primeira escola, refere-se à formação docente: 25 docentes indicam ter ensino superior completo com licenciatura na área que atuam e 6 cursaram o ensino médio na modalidade magistério. Em relação a pós-graduação, 12 docentes indicam ter como maior titulação curso de especialização e apenas 1 possui mestrado. Para a distribuição dos alunos e professores nas turmas, analisamos as questões 176 a 182 do questionário da Prova Brasil (2019), nele a Diretora 3 declara que utiliza como critérios de enturmação dos alunos, a manutenção das turmas existentes do ano anterior. Já na atribuição de turma ao docente, a direção opta pelo revezamento dos professores entre séries/anos.

Em relação às funções administrativas, a escola conta apenas com uma secretária que, via de regra, exerce funções de agente administrativo atendendo às demandas da secretaria da escola, como exemplo, atendimento direto às famílias dos alunos, emissão de declaração, preenchimento de atas de reuniões, entrega de materiais e rotinas aos alunos e/ou familiares durante a suspensão das aulas presenciais. Como em todas as escolas da RMSJR, tanto o serviço da cozinha, ao qual compete o recebimento, cuidado, preparo e distribuição da merenda escolar, quanto o serviço da limpeza, são terceirizados. Na Escola Juçara são 02 merendeiras contratadas e 02 funcionárias de serviços gerais responsáveis pela limpeza de todo prédio.

Apesar do Regimento Escolar Único da RMSJR estabelecer como estrutura técnico-administrativo e técnico-pedagógico para cada escola, Diretor, Secretário Escolar e Coordenador Pedagógico, 97% das escolas da Rede não possuem a figura do coordenador pedagógico. Na Escola Juçara não é diferente, portanto, tendo sua estrutura técnico-administrativo e pedagógica composta apenas por uma diretora e uma secretária escolar. A Diretora 3 é moradora do bairro adjacente ao da escola, é branca, tem 35 anos e tem experiência como professora de matemática nos anos finais em uma escola privada, área na qual é licenciada. Está como diretora na Escola Juçara desde abril de 2019, sendo a primeira vez que exerce a função de gestão escolar. Ela participou do processo seletivo para provimento do cargo de diretor (Edital nº 003/2018) sendo uma das 44 aprovadas no seletivo público então realizado.

Importa destacar que desde a sua fundação, em 2012, até 2021, a Escola Juçara já teve 3 direções diferentes. Sendo que duas delas exerceram a função duas vezes nessa mesma escola:

- i) Flores⁸¹, primeira diretora da unidade, esteve entre 2012 a meados de 2015 (via indicação política);
- ii) Rosa, segunda diretora da unidade, ocupou o cargo em meados de 2015 até final de 2016 (via indicação política);
- iii) Flores retorna ao cargo em 2017 e fica até 2018 (via indicação política);
- iv) **Diretora 3**: entra em março de 2019, permanecendo até abril de 2021 (via processo seletivo);
- v) Rosa, volta a assumir em abril de 2021 e permanece por um mês (via indicação política com mudança de governo no município e na secretaria);
- vi) **Diretora 3**, reassume em maio de 2021 a gestão da unidade e permanece no cargo até os dias atuais⁸².

⁸¹ Utilizaremos nomes fictícios para identificar as diretoras da Escola Juçara anteriores a Diretora 3.

⁸² Vale lembrar que a pesquisa foi realizada em dois momentos distintos na pandemia: 1) Final de novembro de 2020 a início de janeiro de 2021 na Escola Buriti, por ter sido a primeira a conceder as entrevistas; 2) janeiro a maio de 2021 na Escola Juçara, onde encontramos uma resistência inicial.

Ocorreu que, nas últimas eleições municipais (2020) com a mudança de prefeito todos os diretores da RMSJR foram exonerados através do Decreto N° 1.799, de 14 de janeiro de 2021, conforme citado no capítulo anterior. A Diretora 3 declarou que estava confiante sobre sua permanência no cargo, mesmo sabendo ser uma “prática comum” quando há alternância de governo “sair uma a lista de diretores exonerados no início do ano, para depois sair outra lista renomeando boa parte desses mesmos diretores e nomeando outros novos”. Possivelmente sua confiança derivava da natureza do acesso ao cargo, ou seja, por ter sido aprovada no seletivo cujo término do contrato era no final de 2021 (podendo ser prorrogado por mais 2 anos). Isso foi confirmado no dia 25 do mesmo mês de janeiro, por meio do Decreto 2.632/2021, quando a prefeitura nomeia e renomeia 98 diretores, entre eles, a Diretora 3⁸³.

Por sua vez, no início de abril de 2021, em uma sexta-feira, a Diretora 3 recebeu uma carta informando sua destituição e substituição no cargo. Certificamos a informação no Diário Oficial da Prefeitura e entramos em contato com a referida diretora na possibilidade de obter mais informações, a qual respondeu: “Estava trabalhando até tarde da noite, aí recebo essa notícia. Me pegou de surpresa. Agora vai lá (para a escola) a antiga diretora. Dizem que ela é sobrinha de um vereador”. Ainda segundo da Diretora 3 e as professoras⁸⁴, havia uma grande insatisfação das famílias e do corpo docente com a condução da escola pela nova diretora que acabou passando menos de um mês na função, sendo exonerada no início de maio de 2021, retornando para a gestão da Escola Juçara, a Diretora 3.

É possível verificar que, assim como a rotatividade docente não é bem-vista pela direção, o mesmo acontece no que diz respeito às trocas de diretores, na opinião das professoras que acompanharam as mudanças. Ao questionarmos sobre como percebem as trocas na gestão, confessam que:

Quando eu cheguei na escola havia uma diretora que já estava muitos anos lá, chamada Flores⁸⁵. A Flores é aquele velho sistema de município... Tem aquela pessoa que mora perto da comunidade, mas que tem fins políticos. Entra um, sai outro. Quando a gente começa a se acostumar com um, lá vai ele

⁸³ Nessa nomeação, 43 escolas receberam novos diretores por meio de indicação, incluindo a Escola Buriti.

⁸⁴ As professoras da Escola Juçara foram entrevistadas entre os meses de fevereiro e maio de 2021.

⁸⁵ Nome fictício.

embora. Já ficamos mais de mês sem gestão... a escola precisa de um líder (P4 da Escola Juçara, grifos nossos).

*Acho que algumas [diretoras] que já passaram aqui achavam que a escola é a segunda casa deles, entendeu? E isso é errado. Você tem que saber que ali você está administrando para as pessoas. Então sempre teve muito esse problema. Talvez por causa desse apadrinhamento político [indicação]. **Porque as pessoas começam a achar que é seu o ambiente. Aconteceu de tudo nessa escola. Até as panelas sumiam na época da Rosa*** (P6 da Escola Juçara, grifos nossos).

Com essa mudança toda hora de gestor complica muito a situação. Essa questão reflete muito na escola, na organização. Até que agora pelo menos parece que eles deixaram a atual diretora. Não sei até quando, não é? Porque essa questão de política... é complicado (P7 da Escola Juçara, grifos nossos).

A insatisfação das professoras a respeito das trocas frequentes de diretores e a forma como estas são colocadas para exercer a função se expressam, na percepção delas, nos efeitos negativos que aparecem na organização da rotina escolar. Como vimos no capítulo 2 sobre o campo da pesquisa, a realidade confirma a predominância da indicação política de diretores, prática que contraria o princípio democrático (Mendonça, 2000; Oliveira e Giordano, 2018), como forma de provimento à função de diretor nos municípios brasileiros, e ao mesmo tempo, uma prática também longe de ser extinta nas redes estaduais (Drabach e Adrião, 2017).

São poucos os estudos realizados no Brasil que analisam a relação entre o trabalho do diretor, sua forma de provimento e o desempenho dos alunos (Oliveira e Paes de Carvalho, 2018; Cunha, 2019). No primeiro, as autoras encontram uma associação negativa entre a proficiência média em matemática do 5º ano e a gestão de diretores que acessaram a função por indicação (na maioria das vezes política).

A pesquisa de Cunha (2019), propõe a reflexão sobre as associações entre as mudanças das formas de provimento ao cargo - saindo de diferentes formas de indicações para eleições ou modelos mistos - a percepção de liderança desses diretores por parte dos professores e, consequentemente, o desempenho dos estudantes. Entre outros achados, o estudo mostra resultados estatisticamente significativos na relação entre as mudanças de indicação de diretores para eleição e a proficiência média de Língua Portuguesa e de Matemática em quatro redes

municipais do estado do Rio de Janeiro. Os resultados sugerem que, naquele contexto específico, as escolas que possuem diretores eleitos apresentaram melhor desempenho médio de seus alunos de 5º ano na Prova Brasil entre 2007 e 2015 em relação ao grupo de escolas com diretores indicados (Cunha, 2019, p. 180).

Por sua vez, Souza (2018) alerta que, se de um lado a indicação política ou técnica para o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública como cargo de confiança do governo municipal ou estadual, dito de outro modo, passível de ser utilizado como meio de compensação no jogo político-eleitoral. Por outro lado, segundo o autor, o acesso por meio de concurso ou processo seletivo, reconhece a direção como função predominantemente técnica (administrativo-pedagógica), esvaziando seu caráter político. A partir destas considerações, Souza (2018) vê nas consultas públicas às comunidades escolares ou nas formas mistas, um caminho possível para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática. Considerando ainda nesse cenário, as possíveis dificuldades quanto ao estreitamento das relações dos diretores ingressantes via processo seletivo com as suas respectivas comunidades escolares.

De acordo com Paro (2011), uma vez que o diretor assume a função pelo seletivo ou concurso, há maior possibilidade deste profissional sentir-se mais responsável por prestar contas ao Estado que o nomeou do que para a comunidade a ser atendida. Essas reflexões contribuem para nosso estudo à medida que reforçam o entendimento sobre a importância da liderança exercida pelo diretor entre/com a comunidade escolar, especialmente no que se refere a sua influência no trabalho docente que, por sua vez, traz implicações no aprendizado dos seus alunos (Oliveira, 2015; Oliveira e Paes de Carvalho, 2018).

Desse modo, compreendemos que a forma de acesso ao cargo/função, experiência, formação e permanência na administração de uma escola, podem afetar a relação estabelecida com os professores, o desenvolvimento dos alunos, bem como na tomada de decisão em situações de contingência, encontrando na descontinuidade de governos e rotatividade de diretores um dos maiores obstáculos para seu alcance.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, tanto o Censo Escolar de 2020 como a gestão declaram a existência na escola do documento e do funcionamento do Conselho Escolar. Da mesma forma que aconteceu na Escola Buriti, quando solicitado o acesso ao PPP em fevereiro de 2021, a diretora respondeu que estava

fazendo algumas atualizações e que poderia encaminhar uma cópia quando finalizasse. Depois disso, outras tentativas foram feitas, contudo, sem sucesso.

Nas respostas às questões sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico no questionário contextual da Prova Brasil (questões 75 a 79), os dois professores respondentes da Escola Juçara afirmaram que o seu conteúdo não é discutido em reuniões com a participação dos demais professores e que não há previsão de metas de aprendizagem tomando como referência os resultados das avaliações externas. No questionário do diretor (questões 159, 160, 163, 164 e 165) a Diretora 3 afirma debater o conteúdo em reuniões e conta apenas com a participação dos professores, declarando não ter a participação dos pais e estudantes para a elaboração. Nos relatos das professoras entrevistadas, o contexto fica mais completo:

Eu vou ser bem sincera... Ela até tentou fazer algumas... já uma vez umas reuniões assim, em relação a isso. Mas eu não vi isso mudar, entendeu. Ela não insistiu. Eles acham que atrapalha, porque vai ter que liberar mais cedo... Ou... não é importante (P7 da Escola Juçara).

*Não, não se discute. Não se discute o projeto político pedagógico por falta de organização do tempo. Então não houve um projeto pedagógico e político, porque o projeto político ele envolve todo mundo e não envolveu, entendeu? Para você ter uma noção eles ficam preocupados assim, que tem que sair no horário certo. Só que eles esquecem que essa parte também é importante, não é? E ela está relacionada à escola. É um medo muito grande que eles têm do que prefeito vai dizer, do que a secretaria de educação vai dizer. **E aí rouba a autonomia da escola, entendeu? Não adianta você ter autoridade se não tem autonomia** (P4 da Escola Juçara, grifos nossos).*

Diante destes relatos, indagamos em que medida a autonomia da Escola Juçara é desenvolvida e como isto se relaciona com a qualidade da gestão pedagógica e dos resultados acadêmicos? Considerando que o conceito de autonomia perpassa diretamente pela capacidade da escola em elaborar e implementar o seu próprio Projeto Político Pedagógico? Compreendemos que para as escolas públicas de uma rede de ensino devem ser assegurados graus progressivos de autonomia política, financeira, administrativa e pedagógica (LDBEN, 9.394/96, art. 15). Contudo, as opiniões acima evidenciam a falta de uma autonomia pedagógica ilustrada nos obstáculos para discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Retomando as contribuições de Barroso (1996), a autonomia construída, reconhece que “as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios” e diz respeito ao “jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (p. 10). Partindo dessa perspectiva, é necessário observar como os atores constroem suas ações em diálogo com as normas e regras “decretadas”, mas também de acordo com suas crenças e valores individuais. As redes de ensino, consideradas como instâncias de “regulação intermediária”, são representantes na criação de normas e regras decretadas, da mesma forma que promovem a recriação de regras autônomas, como a elaboração de seu projeto político-pedagógico, por exemplo (Barroso, 2006). A percepção das professoras quanto a ausência de um planejamento para o PPP é um tanto controversa, pois demonstra incomodo pela falta de encaminhamento dessa ação e, ao mesmo tempo, conformação quando a sua realização.

Segundo Souza (2018), os conselhos escolares e o Projeto Político-Pedagógico são instrumentos que viabilizam a participação na gestão escolar a fim de identificar e solucionar problemas escolares. Como vimos no capítulo de descrição da rede, em geral, as escolas afirmam ter elaborado o documento, todavia, sua existência mesmo definida por Lei, até onde pudemos verificar, não garante a participação de todos os sujeitos escolares na sua elaboração. Souza (2018) indica três hipóteses que poderiam explicar a indisponibilidade dos documentos nas duas escolas além de indicar certa opacidade sobre a identidade institucional, política e pedagógica das unidades de ensino: i) a construção foi conduzida integralmente pelo diretor da escola ou por poucas pessoas; ii) a elaboração foi feita a partir de adaptações de modelos prontos ou emitidos pela secretaria de educação; iii) o documento inexistente. Nessas circunstâncias, Souza (2018) alerta para o caráter menos democrático do projeto se comparado àquele que contou com a efetiva participação das pessoas da escola na sua discussão e construção.

No que se refere ao desempenho dos alunos do 5º ano da Escola Juçara na Prova Brasil (2019), organizamos os dados de modo a compará-los com os resultados médios nacionais das escolas da rede municipal e os resultados médios das escolas municipais de São José de Ribamar. As tabelas a seguir mostram os dados sobre a evolução histórica do índice de desenvolvimento da educação básica

(Ideb) nos anos iniciais, média da proficiência e, na sequência, o indicador de fluxo da rede:

	Edições da Prova Brasil – IDEB do 5º Ano			
	2013	2015	2017	2019
Escola Juçara	4,9	5,2	5,6	5,6
Escolas municipais da RMSJR	4,4	4,7	5,3	5,6
Escolas municipais no Brasil	4,9	5,3	5,6	5,7

Tabela 13: Evolução histórica do Ideb (2013 a 2019) da escola Juçara – Anos Iniciais⁸⁶
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2021)

	Brasil		Escolas municipais da RMSJR		Escola Juçara	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019
Proficiência dos participantes em Língua Portuguesa - 5º ano	210,89	210,78	196,52	203,13	218,85	205,08
Proficiência dos participantes em Matemática - 5º ano	220,02	223,90	208,27	214,63	211,29	209,16

Tabela 14: Média de Proficiência: Brasil x Escolas da Rede Municipal de SJR x Escola Juçara
 Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2019).

	Anos Iniciais - Brasil		Anos Iniciais – Escolas da RMSJR		Anos Iniciais - Escola Juçara	
	Fluxo	Ideb	Fluxo	Ideb	Fluxo	Ideb
2017	0,93	5,6	0,96	5,3	0,94	5,6
2019	0,94	5,7	0,98	5,6	0,98	5,6

Tabela 15: Indicador de Fluxo e Ideb dos anos iniciais da escola Juçara

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2019).

Ainda que os resultados dos alunos estejam acima da média em Língua Portuguesa quando comparados às demais escolas municipais da RMSJR, os dados apresentados na Tabela 14 indicam uma queda nos resultados de aprendizagem nos anos iniciais da Escola Juçara entre as edições da Prova Brasil de 2017 e 2019. Além disso, mesmo com um ligeiro aumento, a taxa de rendimento (reprovação ou

⁸⁶ A escola Juçara iniciou sua participação no SAEB/Prova Brasil em 2013. Como mencionado no texto, apesar de atender anos iniciais e finais, a unidade atende alunos até o 7º ano do ensino fundamental.

abandono) é mais baixa nessa escola e não houve alcance da meta estabelecida no Ideb em 2019 (5,7). Nesse caso, a média dos resultados dos alunos alcança o nível “proficiente” (aprendizado esperado) em língua portuguesa e “básico” (pouco aprendido) em matemática.

Também houve diminuição na proporção de alunos alocados no nível “avançado” e “proficiente” nas provas de língua portuguesa e de matemática com variação de 16 pontos percentuais (passando de 68% dos estudantes no ano de 2017 para 52% na última edição). Consequentemente, um aumento destes nos níveis “básico” e “insuficiente”, passando de 32% dos estudantes no ano de 2017 para 48% na edição de 2019).

6.3. Gestão da Escola Juçara: percepções sobre a liderança da diretora

Autopercepção da Diretora 3

A diretora e professoras entrevistadas, em sua grande maioria, mencionaram a organização e a disciplina como aspectos centrais que distinguem a rotina e o trabalho desenvolvido pela Escola Juçara. Três professoras explicitam que a indisciplina era uma das questões centrais na rotina da escola e no seu trabalho, influenciando o comportamento e aprendizagem dos alunos. A Diretora 3 corrobora afirmando que a escola tinha “muita fama” de “indisciplina” e de ter alunos considerados “maus elementos” e destaca as estratégias adotadas para o enfrentamento dessa questão:

Quando entrei aqui a escola era um caos. Achava que os alunos não conheciam regras. Tinha muita queixa de brigas, agressão entre eles. Teve uns casos (de agressão) com umas professoras. Mas eu já vim sabendo. Sabe como é, os moradores falam. Falavam mal da gestora, que ela não era presente. Então, tive que me aproximar deles, conversar, acolher. Tive que conversar muito, trouxe eles [famílias] para dentro da escola” (D3 da Escola Juçara).

Gosto de dizer que a maior característica do meu trabalho é a gestão de pessoas. Gestão escolar é isso, é gerir pessoas (D3 da Escola Juçara, grifos nossos).

A Diretora 3 define seu trabalho como “diálogo” e “acolhimento”. Essas duas características são recorrentes em suas falas ao afirmar com relativo orgulho, o trabalho de reorganização feito por ela na escola. Se de um lado a D3 procura adotar uma postura “rigorosa”, por outro, buscou se aproximar da comunidade a fim de tornar a “escola mais próxima”, dialogar para conquistar o respeito e a parceria das famílias e dos alunos. A diretora afirma que, em pouco tempo de gestão, conseguiu reverter muitos quadros de indisciplina dos alunos por meio do “diálogo” e do “afeto”: *“são alunos muito carentes. De tudo. São famílias muito desestruturadas. Alguns alunos são largados aqui porque a família não quer. Eles só precisam de afeto, ser ouvidos”* (D3 da Escola Juçara).

Durante as visitas feitas à escola no período de suspensão das aulas, foi possível reconhecer essa característica na atuação da diretora. A secretária recebia as famílias, organizava por ordem de chegada e encaminhava para a sala da gestão para o atendimento. Enquanto D3 se deslocava pela escola, cumprimentava a todos, sempre sorrindo ou brincando, dizendo: *“saudades de abraçar vocês”*. Segundo ela, a acolhida era estendida aos professores, que indicaram como positivo o perfil acolhedor da Diretora 3. Entretanto, outras questões parecem também sobressair na percepção docente sobre as características da gestão, como veremos na sequência.

Na literatura sobre escolas eficazes a organização pode ser compreendida como uma característica associada a um ambiente de aprendizagem ordenado e atraente. O acolhimento e interesse da gestão no diálogo e na comunicação, se construídos com propósitos claros e intencionais, podem ajudar no envolvimento das famílias na aprendizagem dos filhos e na construção de um clima escolar favorável (Sammons, 2008, p. 351). A Diretora 3 parece reconhecer que a comunicação é um componente importante na gestão de conflitos e priorizar o bem-estar da comunidade acima de outras preocupações, parecendo que o traço mais marcante de seu papel como liderança caracteriza-se pela sua disponibilidade.

Percepções docentes sobre a diretora da Escola Juçara

As percepções das professoras sobre a Diretora 3 se mostraram um tanto contraditórias: de um lado, evidenciam o reconhecimento do acesso ao cargo por meio de seletivo, ou seja, por “competência” e *“não precisou de indicação, portanto, não deve satisfação a vereador”*; de outro, apontam sua falta de

experiência e conhecimento e relatam a ausência de apoio pedagógico. Apesar desse impasse, reconhecem que a nova gestão, iniciada em 2019, promoveu mudanças positivas no que se refere a organização, a comunicação e disciplina dos alunos.

*Quando eu cheguei lá era uma outra gestora. Precisava ver, uma bagunça a escola... ela procurava ser muito amiga das professoras. Aí privilegiava uns e outros não. A indisciplina era muito grande. **Então, com a chegada da Diretora 3 foi mudando, assim, de 100%** (P6 da Escola Juçara, grifos nossos).*

*Dessas três [diretoras] que passaram, só ela [Diretora 3] é do seletivo. **Que foi até um ponto positivo. Foi aí que eu vi que tinha começaaaaado** (ênfase) **a melhorar a situação. Você vê aí [a escola], ficou uma coisa mais organizada** (P7 da Escola Juçara, grifos nossos).*

*Mas quando ela chegou [Diretora 3], também sentiu o impacto... A gente teve que conversar muito com ela. Ela só tinha trabalhado em escola particular e como professora só. **Então não é só passar no seletivo e pegar a escola não. Tem que saber o que vai fazer. Ela apoia nosso trabalho, mas sinto falta de algo mais direcionado.** Aí você vai ver o histórico dela, por exemplo, ela é formada em matemática. Ela não tem essa parte pedagógica, a fundo. **Então assim, para um diretor assumir a gestão, ele tem que ter todo esse lado. Ele tem que saber lidar com o lado burocrático, com lado pedagógico, com o lado humano das pessoas.** Então o que eu noto é que eles escolhem e colocam os diretores nas escolas, mas não dão um direcionamento (formação). Até porque não tem interesse que diretor seja amigo de professor, que seja amigo de aluno. Ela não pode funcionar assim... entre uma hierarquia somente. **A gente já sabe há muito tempo que a gestão tem que ser participativa** (P4 da Escola Juçara, grifos nossos).*

Ela [Diretora 3] sempre conversa com a gente. Se preocupa. Eu acho que isso faz a gente trabalhar melhor, né?! Sintonia com a colega, entendeu? Tudo isso contribui... ter uma escola organizada. Não faltava lanche. Infelizmente, nas escolas, por exemplo, essa da zona rural que eu passei era triste, tinha dia que não tinha lanche, mas não é por falta, é porque a funcionária não ia, entendeu?! Lá não, lá tudo funciona direitinho, então tudo isso contribui e é reflexo na aprendizagem, na relação que a gente tem com os alunos, uma escola organizada, um gestor com boa vontade (P5 da Escola Juçara).

Os relatos confirmam, em boa medida, um perfil administrativo da Diretora 3 atenta a algumas questões organizacionais da escola. Observa-se que a ideia de boa gestão está atrelada à organização e manutenção da infraestrutura da escola. Comparando com os depoimentos mencionados no tópico anterior, parece que a falta de recursos e infraestrutura inadequadas é, em parte, compensada pela forma como a diretora conduz a organização do ambiente escolar. As dimensões técnica e relacional parecem fazer parte do trabalho da Diretora 3 com mais frequência. A dimensão técnica refere-se a processos organizacionais, operação de contingências materiais, recursos físicos e financeiros da instituição. A dimensão relacional compreende o envolvimento ativo através do estabelecimento de canais de comunicação. Contudo, essas dimensões são importantes, desde que orientadas por metas e objetivos educacionais tendo em vista a relação com as características para uma liderança escolar eficaz (Pena, 2013), aspecto que não fica claro no trabalho da Diretora 3.

No questionário contextual do professor (PROVA BRASIL, 2019), verificamos as questões que abordam a visão dos docentes sobre a liderança do diretor e o envolvimento deste com a aprendizagem dos alunos (questões 81, 83, 84, 86 e 87). Os dois respondentes afirmam que o diretor: “*debate com frequência metas educacionais com os professores nas reuniões*”; “*informa aos professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional*” e “*dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos*”. As respostas ainda apontam para a concordância dos dois professores sobre se sentirem motivados e animados para o trabalho pela diretora e ter confiança nela como profissional.

Diante disso, apesar do acesso à função via seletivo indicar, em princípio, o mérito para o seu exercício (Souza, 2018), isso não se traduz necessariamente, como ilustram as falas, em condições e competências para o desenvolvimento de ações de apoio pedagógico por parte da gestão. O edital do seletivo destinado a formação de “Banco de Gestor Escolar para provimento do cargo em comissão de Diretor de Escola” na RMSJR estabelecia como critério para inscrição do candidato possuir ensino superior em qualquer área, podendo ter ou não vínculo com a Administração Pública Municipal de São José de Ribamar.

O processo de seleção designou três etapas: (1) Prova objetiva de matemática e prova dissertativa (redação sobre um tema atual do campo educacional), ambas de caráter classificatório e eliminatório; (2) Entrevista, de caráter eliminatório; (3)

curso de capacitação oferecido pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), de caráter eliminatório. Quando indagada sobre quais os conteúdos/temas abordados no curso de capacitação, a Diretora 3 recorda que “viu temas relacionados a como avançar nos dados da Prova Brasil” e o trabalho da “gestão de conflitos”. Em seguida, complementa apontando as fragilidades do curso inicial de capacitação e a ausência de formações para diretores na RMSJR, “o curso na verdade não prepara muita coisa. Eu entrei aqui sem saber o que um gestor precisa fazer... nunca atuei na área. A secretaria coloca a gente aqui e pronto. O gestor é quase um autodidata” (D3 da Escola Juçara).

Sobre esse aspecto cabe indagar até que ponto os conhecimentos exigidos no processo seletivo são de fato relevantes para atuação do gestor escolar? A formação inicial e continuada, bem como a experiência em gestão escolar são aspectos que merecem nossa atenção, considerando as pesquisas do campo especialmente no Brasil. Vieira e Vidal ressaltam que:

Como o país não possui a carreira profissional de gestor escolar, a origem dos diretores costuma estar associada à carreira de professor. Percebe-se que, à medida que os professores avançam no tempo de exercício profissional, almejam ocupar o cargo de gestor escolar, [...] Se por um lado tal perfil pode ser considerado bom, devido ao conhecimento da profissão e do cotidiano com o qual vai trabalhar, por outro, mostra que os diretores, na grande maioria dos casos, possuem uma experiência anterior descolada dos afazeres típicos de um gestor, o que pode representar uma dificuldade para o exercício do cargo, considerando que vai ter que lidar com novas áreas de conhecimento (2015, p. 124 e 125).

Em um levantamento mais recente, Brooke e Rezende (2020) tecem críticas contundentes a respeito dos dilemas vividos pelos diretores escolares no país, que atuam em uma posição instável entre as demandas das autoridades mantenedoras, em geral as secretarias de educação, focadas na garantia dos resultados de aprendizagem e, de outro, representantes da comunidade escolar, em especial, o grupo de magistério que, em geral, é bastante mobilizado. Nossa hipótese é de que o processo seletivo ou concurso para a função de diretor pressupõe a aquisição de saberes e competências para o exercício desse trabalho, porém, que não estão incluídas nos currículos de formação inicial (Brooke e Rezende, 2020; Oliveira *et al.*, 2020). Além disso, na formação continuada ou na “formação específica para a

sua função” os diretores, em tese, “recebem algo diferente do que precisam” (Brooke e Rezende, 2020, p. 16).

Nessa “corda bamba”, acrescenta-se o fato de que em 97% das escolas da RMSJR não há uma equipe de apoio pedagógico conforme previsto no Regimento interno da rede. Isso nos remete aos desafios da gestão retratos pelas pesquisas, tais como a complexidade do trabalho do diretor no que diz respeito a quantidade e pluralidade de atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas (Canedo e Sales, 2018). A Escola Juçara é classificada por uma alta complexidade de gestão (6), se destacando pela dificuldade em gerenciar um número grande de alunos e professores, com demandas bastante diversas.

O processo democrático que permeou as instituições sociais em todo país nos anos de 1980, tendo como um dos pilares a descentralização e a participação, trouxe novas atribuições para as organizações, chegando também às escolas públicas e aos diretores dessas unidades. Contudo, o avanço quanto as demandas por novas atribuições não foram acompanhadas por “recursos humanos capacitados para desempenhar as tarefas que se originaram da descentralização, sobrecarregando a já enxuta equipe gestora” (Canedo e Sales, 2018, p. 69). Possivelmente por essa razão, a *expertise* (Barrère, 2013) e o trabalho focados nas demandas pedagógicas, apareça como um dos principais desafios enfrentados pela Diretora 3. Na mesma direção, a pesquisa realizada por Oliveira (2015) confirma os prejuízos para a organização da rotina escolar, relatados pela falta de um membro da equipe gestora, considerando o número de demandas para o tamanho pequeno da equipe.

De todo modo, apesar de os relatos apontarem para uma possível falta de competência técnica-pedagógica por parte da Diretora 3, sua liderança relacional e organizacional parece ser reconhecida pelos professores. Nesse sentido, a hipótese que levantamos nos remete a possível relação entre a percepção e o reconhecimento da liderança pelos professores da Escola Juçara e a forma de acesso da diretora à função.

6.4. Percepções e (re)ações durante a pandemia: o foco no acolhimento e no cuidado

Embora o contexto de suspensão das aulas ter sido o mesmo em toda RMSRJ, os dados revelam que as diretoras das duas escolas não (re)agiram e não lideraram as ações em suas respectivas escolas da mesma forma. Como já discutimos no

capítulo anterior, a garantia das condições de acesso à tecnologia e à internet, principais meios reivindicados no contexto da pandemia, fugia às possibilidades reais das duas escolas. Estudos nacionais apontam que muitas famílias não conseguiram garantir a infraestrutura necessária para que suas crianças e adolescentes acompanhassem as atividades escolares remotas (Almeida e Dalben, 2020; Oliveira *et al.*, 2020).

Nesse sentido, indagamos: quais foram as ações promovidas pela Diretora 3 e professores da Escola Juçara durante a pandemia que buscaram a garantia mínima de aprendizagens dos alunos? Quais recursos (e como) foram mobilizados?

Conforme mencionado na metodologia, a pesquisa na Escola Juçara foi realizada no final do mês de dezembro de 2020, estendendo-se até maio de 2021. A análise sobre as percepções e ações nesta unidade foram agrupadas em dois blocos temáticos: i) determinações externas e aplicação das rotinas e ii) Comunicação, acolhimento e liderança contingente.

Determinações externas e aplicação das rotinas

Após os primeiros 15 dias de suspensão das aulas presenciais (17 de março a início de abril de 2020), a Diretora encaminhou aos professores a determinação da SEMED sobre a elaboração e envio de atividades para um período de 15 dias. Enquanto isso, a pedido também da SEMED/SJR, a D3 com a ajuda da secretária administrativa buscou organizar e atualizar os dados cadastrais dos alunos, “Muitos contatos estavam inativos, endereços desatualizados, foi um Deus nos acuda! Tive que falar com fulano, que conhecia beltrano e aí vai” (D3 da Escola Juçara).

Nesse período inicial do ensino remoto emergencial, as diretrizes e determinações da Secretaria, embora exíguas, marcaram as falas e ações dos atores da Escola Juçara. A diretora destaca a urgência na agilidade da gestão escolar a fim de garantir as expectativas e pressões externas no intuito de garantir os atendimentos aos alunos. A D3 afirmou que,

Nos primeiros dias de suspensão das aulas ficamos todos perdidos. Meu celular não parava e o pior é que não tinha nenhum posicionamento da SEMED. Era tanta coisa acontecendo, tantas mortes, professores com medo de pegar o Covid... Só consegui reagir depois que a SEMED se pronunciou. Não podia fazer nada sem a autorização dela. Nem os

professores iam aceitar. Aqui o sindicato (de professores) é muito forte! Tem que ter muita conversa, muito jeito com eles (D3 da Escola Juçara).

Diferente da gestão da Escola Buriti, a Diretora 3 não se viu confortável para dar encaminhamentos ou solicitar tarefas aos docentes sem que tivesse uma autorização por parte do órgão central. Após a chegada dos direcionamentos externos, as professoras relatam que a diretora entrou em contato com cada responsável dos alunos matriculados para atualização dos números de telefone. Essa ação foi iniciada após a determinação da SEMED/SJR para todas as escolas, em seguida, enviou uma lista com os dados dos alunos, responsáveis e número de telefone atualizado para cada professor da escola, solicitando a criação de grupo de WhatsApp.

Segundo a Diretora 3, houve muita resistência por parte dos professores diante dessa solicitação, com a alegação da “exposição” e “contato” com as famílias que, antes da pandemia, se limitava à gestão da escola. Como afirma a professora 5 “antes nós falávamos pouco com os pais e só dentro da escola. Agora eles têm o nosso contato pessoal, mandam mensagens, ligam de manhã, de tarde e de noite”. Essa ação gerou além dos desconfortos, resistências em alguns poucos membros do corpo docente. De acordo com a D3, depois de alguns dias “perdidos”, houve adesão desses professores. Isso aconteceu em virtude de um comunicado interno da SEMED/SJR informando que os grupos de WhatsApp seriam o canal de comunicação direta e compartilhamento das rotinas (atividades), sob pena de notificação pela gestão da escola. Ou seja, caso houvesse algum professor recusando-se de criar e, conseqüentemente, não oferecer atendimento “direto” aos responsáveis e alunos, o diretor da escola deveria fazer uma carta encaminhando à secretaria descrevendo os motivos.

Após todos os grupos criados por turma/professor, a D3 também era adicionada para que pudesse acompanhar as interações e orientação quanto aos materiais didáticos. Contudo, a diretora confessou que “*não tem condições. São mais de 900 alunos...*”. Sendo assim, ela verifica apenas se é feito o compartilhamento da rotina no início da semana.

É oportuno registrar mais uma vez que no primeiro ano da pandemia, em 2020, a elaboração de todo material didático (atividades e avaliações) ficou sob a responsabilidade de uma equipe técnica-pedagógica da SEMED/SJR, ou seja, as

escolas recebiam o material todo pronto, cabendo apenas a sua aplicação. Como a pesquisa na Escola Juçara se estendeu até maio de 2021, nesse segundo ano observamos que, por meio da mudança de governo e da equipe da Secretaria, essa proposta sofreu alterações. A nova orientação conferia aos professores de cada escola a autonomia na criação das atividades e avaliações (exceto para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática) e nos métodos de interação, tendo como orientação base os conteúdos pré-estabelecidos pela equipe pedagógica da SEMED/SRJ e pelos técnicos do Programa Educar Pra Valer, este último, responsável pela definição dos conteúdos de Português e Matemática.

Ao serem indagadas sobre essa nova forma de organização, as professoras contam que todo mês são separados dois dias para o planejamento das rotinas/atividades com encontros *on line* pelo aplicativo *Zoom*. No primeiro dia, sob a coordenação da supervisora representante do ano/série de trabalho do professor são repassadas orientações gerais sobre o planejamento mensal e apresentados os conteúdos dos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Arte e Ensino Religioso previstos para o período de um mês. A elaboração das atividades e avaliações desses componentes, ficava a critério do professor, podendo utilizar como apoio os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que estivessem disponíveis nas escolas.

No segundo dia, conforme o ano/série e turno de trabalho, os docentes se reuniam virtualmente com os técnicos/formadores do Programa Educar Pra Valer⁸⁷ de Língua Portuguesa e Matemática. Nesses encontros eram repassados os conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades de cada um desses componentes a serem trabalhados por um mês. Segundo as professoras, o planejamento é entregue “todo sistematizado” pela equipe do Programa, com a descrição exata das lições, páginas e *links* de vídeo aulas para compartilhar com os responsáveis e alunos. As entrevistadas demonstram uma percepção positiva sobre essa nova dinâmica:

Ano passado (2020) a gente não tinha participação nos materiais que enviava para as famílias. Tinha material que eu ficava “como assim?”, muito fora do contexto deles. Esse ano (2021)

⁸⁷ Como mencionado no capítulo 3, o Programa Educar Pra Valer foi adotado pelo município de SJR no início de 2021 com o objetivo inicial de dar suporte técnico e pedagógico para os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

parece que a secretaria conseguiu acertar mais (P4 da Escola Juçara).

Ninguém aguentava mais o Alfa e Beto (Material utilizado em 2020). Esse ano a gente está com esse novo material (Educar Pra Valer) e a gente percebe que foi muito bem recebido inclusive pelas famílias. Ele é acessível e acho que os alunos têm avançado mais (P7 da Escola Juçara).

Desde o início do ensino remoto, a orientação dada pela SEMED/SRJ era para que todos os professores enviassem semanalmente para os seus respectivos diretores as rotinas/atividades em formato de PDF para que pudessem ser impressas e entregues aos responsáveis dos alunos que não conseguiam baixar ou imprimir via WhatsApp. A Diretora 3 alega que a SEMED/SJR divulgou nas mídias que faria as impressões de todas as rotinas das escolas, bastava o diretor se direcionar até o prédio da Secretaria, localizado na sede do município, para fazer as impressões,

Imagina só, eu preciso pegar dois ônibus para ir e dois para voltar, isso toda semana. E tinha vezes que quando chegava lá e dava com cara na porta com um aviso 'máquina com defeito'. Eles nem avisavam. E o peso de trazer todo esse material? Não são todos (alunos) que precisavam, mas era uma boa quantidade, do 1º ao 7º ano... (D3 da Escola Juçara).

Antes da pandemia, a escola tinha uma impressora, mas estava inutilizada por defeito. Segundo a Diretora 3, apesar das várias solicitações de conserto à SEMED/SRJ ou de envio de uma máquina nova o pleito não foi atendido. Diante disso, D3, alegando não ter encontrado outra saída, resolveu custear pessoalmente o conserto. Desde então, as rotinas enviadas pelos professores eram organizadas pela diretora com a ajuda da secretária administrativa para impressão. Para a entrega das impressões, a diretora estabeleceu um calendário, agrupando os anos e turmas por dia, para que não houvesse aglomeração na entrada da escola.

A diretora ressaltou que a impressão e entrega das atividades consumiram muito o seu tempo na escola, pois era grande o número de alunos que não conseguiam acessar pelo WhatsApp, seja pela ausência de acesso à internet ou de um aparelho celular. No tocante ao acesso à tecnologia, diferente da Escola Buriti, porém, como na maioria das escolas da rede de SJR, a Escola Juçara não oferece computadores para uso dos alunos. A escola também não dispõe de internet, compondo o grupo de 62% das 102 escolas da rede que não dispõem desse serviço.

Em toda rede existem 131 computadores registrados para uso dos alunos distribuídos em apenas 9 escolas (Censo Escolar, 2020).

É interessante notar que o trabalho com as rotinas envolveu a colaboração dos professores, pois foram eles que compartilhavam o calendário nos grupos, informavam a Diretora 3 quantos e quais alunos precisavam de atividade impressa e lembravam as famílias de buscar o material na escola. As entrevistas mostraram que algumas professoras tomaram a iniciativa de juntar-se para elaborar as atividades, avaliações e escolhas de vídeos do canal *YouTube* que pudessem auxiliar no envolvimento e entendimento dos alunos sobre o assunto abordado. A Diretora 3 nos conta que apenas dois professores estavam fazendo chamadas semanais pelo *Google Meet*. Outros não conseguiam fazer seja por limitações de internet, pela falta de um computador ou porque a maioria dos alunos não conseguiam participar, sendo esse último mais recorrente.

No que diz respeito a participação e envolvimento dos discentes nas atividades/interações, um dos principais problemas apontados no primeiro ano do ensino remoto foi a baixa participação nas atividades remotas. É recorrente nas falas a atribuição às famílias e/ou aos discentes sobre a responsabilização dos seus estudos, como ilustra a fala a seguir:

Só realmente não participou assim, da mínima forma possível quem realmente não quis... Porque lógico que é diferente não ter aula presencial. Mas a atividade estava lá. Todo dia cobrava, perguntava, tirava as dúvidas. Porque lá estava a disposição e eles poderiam estar falando com a gente (P5 da Escola Juçara).

Ah! Na minha turma... de 38 alunos, uns 15 me davam devolutiva. Os outros eu sabia que estava recebendo, mas não falavam nada, nem que estavam respondendo, nada... tem muito desinteresse deles, não é? (P6 da Escola Juçara).

Curiosamente, as entrevistadas não fazem menção à dificuldades quanto ao acesso e compreensão dos materiais disponibilizados, não consideram as dinâmicas das famílias quanto a organização de uma rotina de estudos, seja por falta de acesso à internet ou por falta de concentração, ansiedade, problemas emocionais, entre outros. Como sugerem Abreu *et al.* (2020) através de um estudo sobre as experiências realizadas por gestores, professores e especialistas de uma escola estadual de Minas Gerais durante a pandemia, o sentimento de responsabilidade

atribuído apenas aos discentes interfere inclusive no desenvolvimento de estratégias pelos professores que ajudem a dinamizar e incentivar os alunos e pais/responsáveis em tempos como esse.

O senso de responsabilidade por parte dos professores pelo aprendizado é retratado em estudos como um dos elementos cruciais na determinação dos resultados escolares. Conforme aponta Reynolds e Teddlie,

nas escolas com alto rendimento havia grande compromisso por parte desses atores, enquanto que nas escolas com baixo rendimento os professores apresentavam postura de resignação sem acreditar que poderiam fazer algo para o rendimento dos alunos (*apud* Brookover *et al.*, 2008).

A forma como o professor percebe o aluno quanto ao respeito às regras da escola e sala de aula, respeito com os colegas, a assiduidade, pontualidade e interesse pelo conteúdo trabalhado, também pode estar relacionado aos debates sobre ambiente colaborativo e naquilo que se espera do aluno (expectativas), fatores ligados à eficácia escolar.

Ao serem questionadas sobre quais foram as ações por parte da Diretora 3 nesse contexto, temos os seguintes relatos:

A gestão garantiu o material impresso lá na escola para os pais irem pegar, quem não tinha acesso à internet, WhatsApp, receber a rotina da semana. Ah! A gente passava os nomes dos alunos que não estavam participando, e ela entrava em contato com as famílias dos alunos. Isso ela fez... (P5 da Escola Juçara).

Assim, como eu te falei se tivesse um coordenador pedagógico na escola seria até melhor, mas assim, tudo que eu solicitava a ela é... algum material que estivesse faltando, ela dava um jeitinho de conseguir, de chamar algum responsável... em relação a outras coisas era tudo eu mesma (P7 da Escola Juçara).

Segundo as professoras, não houve por parte da diretora ações mais direcionadas ao ensino e aprendizado, dando a entender que ficou a cargo das professoras o protagonismo pedagógico da Escola Juçara. As atividades eram encaminhadas, porém, não foram identificadas ações de planejamento e orientação quanto a natureza dos conteúdos, sua adequação e complexidade.

Algumas hipóteses podem ser levantadas diante desse quadro: i) o contexto adverso causado pela pandemia que influencia na atuação da liderança do diretor

(Leithwood *et al.*, 2020); ii) sobrecarga de demandas no trabalho da gestão, principalmente no gerenciamento dos grupos de WhatsApp e impressão das atividades; iii) a falta de um coordenador pedagógico que auxiliasse nessa tarefa; iv) falta de recursos cognitivos - conhecimentos específicos que auxiliasse a Diretora 3 no domínio e na resolução das demandas pedagógicas. Esses recursos, em geral, são resultados da experiência e formações recebidas como diretores de escolas (Leithwood, Harris e Hopkins, 2020, p. 11).

Comunicação, acolhimento e liderança contingente

Por outro lado, a gestão faz uso efetivo da comunicação com a comunidade, o que ajuda no desenvolvimento do trabalho do professor e mantém os vínculos das famílias e alunos com a escola. Infelizmente, a comunicação com a SEMED/SJR não se desenvolveu da mesma forma, tanto a Diretora 3 como as professoras relataram que não houve nenhuma comunicação do órgão central com as famílias. E no que diz respeito a escola, a comunicação foi diretamente com o diretor e com professores, porém a título informativo: *“Eles só botam as ordens. Eles fazem as coisas assim sem perguntar e mandam. A SEMED ela já manda pronto. Eles jogam mesmo só para o gestor e para o professor”* (P7 da Escola Juçara).

Nesse contexto, as chamadas telefônicas e as visitas às casas feita pela D3 tornaram-se um dos métodos mais importantes para alcançar estudantes e famílias. Além de se aproximar das famílias, a comunicação teve também por objetivo também o cuidado e o acolhimento. A D3 conta que aumentou muito o número de casos de depressão e ansiedade entre as crianças da escola. Portanto, esse aspecto se tornou uma preocupação primária na sua comunicação.

Teve muita família desempregada, alguns perderam o pai ou a mãe. Semana a passada a mãe do aluno X morreu de covid. Ele só morava com ela. Imagina só? O pai abandonou. A tia veio me dizer que ele estava depressivo e mandou para o interior (D3 da Escola Juçara).

Harris e Jones (2020), a partir de pesquisa sobre como os diretores escolares estão respondendo a esse contexto, elaboram sete proposições para a liderança dentro do cenário educacional Covid-19. Dentre elas, destacamos o foco no *autocuidado* e a *consideração com o outro* que deve ser prioridade da gestão

escolar. Os autores assinalam que liderar uma escola em um contexto desafiador como o que estamos vivendo, requer da gestão cuidar da sua própria saúde física e mental para poder ajudar os outros. Nesse sentido, a pesquisa revela que cada vez mais os gestores escolares estão gerenciando as respostas emocionais dos outros para esta crise, incluindo ansiedade, frustração e raiva decorrentes de perda.

As ações desenvolvidas pela Diretora 3, encontram semelhanças com os achados de Thornton (2021) sobre as principais respostas à crise do Covid-19 na Nova Zelândia. O autor indica que os diretores (líderes) escolares precisavam perceber e interpretar informações que faziam sentido dentro de seus contextos, para assim, encontrar possíveis soluções. Para isso, eles lideravam a organização com empatia e priorizavam o bem-estar, assim como, se comunicavam efetivamente e adotaram um papel de liderança comunitária.

A liderança escolar eficaz requer uma visão do contexto que está inserido buscando respostas mais ou menos adequadas à questão ou situação vivenciada. Nesse sentido a abordagem da *liderança contingente* é compreendida por Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) como importante em períodos de turbulência, quando os líderes precisam ser capazes de avaliar a situação com cuidado e reagir conforme apropriado, em vez de depender de um modelo de liderança padrão.

Essa abordagem pressupõe que o importante é como os líderes respondem às circunstâncias ou problemas organizacionais únicos. Existem grandes variações nos contextos de liderança e que, para serem eficazes, esses contextos requerem diferentes respostas de liderança. (Leithwood *et al.*, 1999, p. 15, tradução nossa)

Portanto, para os autores, a liderança contingente não é definida como um único modelo, mas “representa um modo de resposta que requer um diagnóstico eficaz seguido de uma seleção cuidadosa do estilo de liderança mais adequado” (Leithwood *et al.*, 1999). Essa abordagem contribui para o nosso estudo por reconhecer a natureza complexa e diversificada dos contextos escolares e, nesse sentido, promover o desenvolvimento de diversos tipos de liderança que responda a cada situação em particular, ao invés de adota um tipo “ideal” ou “único” para todas as situações.

No tocante aos desafios gerados pela pandemia, a direção e os professores apontaram os problemas de aprendizagem como preocupação comum a todos.

Quando interrogada sobre um plano de ação/intervenção para enfrentar essas perdas, a Diretora 3 respondeu que não deu início da proposta. Destacou também como desafio a necessidade de formação para o exercício da função, aspecto muitas vezes pontuado nas falas de três professoras e retomado quando questionadas sobre os desafios.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do debate sobre o papel da liderança do diretor na organização escolar este estudo exploratório buscou investigar as experiências relatadas por esses profissionais e suas respectivas equipes pedagógicas durante a pandemia do Covid-19. A pandemia desvelou uma realidade inesperada para o mundo todo, produzindo consequências e novas configurações na vida em sociedade, nos relacionamentos, espaços e formas de trabalho. No âmbito educacional, em especial no ensino público brasileiro, vimos que a pandemia potencializou e ampliou as desigualdades sociais, econômicas e de aprendizagem pré-existentes (Oliveira *et al.*, 2021). Ao comparamos nossa realidade com o que observamos nas pesquisas internacionais sobre a atuação do diretor nesse contexto, percebemos a necessidade de avançarmos em estudos científicos que deem conta da realidade vivida por eles, tanto em termos da relação com a arena política, as ações ou omissões das secretarias, como com o contexto que está inserido e a prática escolar nas redes públicas de educação básica brasileiras.

Estudos promovidos nas últimas décadas permitem apontar a centralidade do diretor escolar e como seu trabalho pode se refletir direta e indiretamente na melhoria da qualidade da educação. O papel do diretor escolar é fundamental, contudo, sua ação deve ser considerada de forma articulada, coletiva e propositiva, não podendo ser tomada de forma isolada ou independente de suas condições de trabalho e do contexto em que atua.

Neste estudo buscamos observar, além da gestão escolar, aspectos relacionados à infraestrutura e manutenção das unidades de ensino, enquanto espaços e condições em que os profissionais da educação exercem seu trabalho e que favorecem (ou não) um ambiente colaborativo. Soma-se a esse aspecto, a ênfase em uma visão organizacional com objetivos claros e fortes que, em situações de crise, são fatores que auxiliam os líderes escolares a responderem de forma mais intencional e eficaz (Sammons, 1999; Mcleod e Dulsky, 2021). Além disso, procuramos compreender a percepção dos docentes das escolas estudadas sobre a gestão escolar, no que diz respeito a sua liderança nas dimensões administrativa, pedagógica e relacional, em especial durante a pandemia.

O debate sobre a liderança do diretor na organização escolar dentro e fora do contexto pandêmico permitiu considerar que as características da liderança são desenvolvidas considerando o contexto/situação (Spillane, 2005), sem esquecer do entorno das escolas e seu contexto sociodemográfico (Koslinski *et al.*, 2012), assim como das condições institucionais e legais que sustentam as escolas enquanto organizações (Lima, 2003, Barroso, 2005). Nesse contexto consideramos também outros fatores que compõem esse processo – amplamente estudados desde a sociologia da educação, como o nível socioeconômico dos alunos, a infraestrutura da escola, as práticas pedagógicas dos docentes (Brooke e Soares, 2008). Esses elementos permitiram a construção da análise com base em pesquisas que analisam tanto a localização da escola, suas condições de funcionamento, quanto seu ambiente físico e colaborativo como aspectos importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Day *et al.*, 2009, 2016; Leithwood *et al.*, 2004).

Não obstante as diretoras entrevistadas terem discorrido livremente sobre aspectos que mais valorizam no trabalho do diretor, não significa que houve necessariamente uma coincidência entre os estilos de liderança do campo ideal, com o campo do possível ou do existente. Sendo assim, procuramos entender, associados às ações dos diretores durante a pandemia, em que medida os traços de liderança descritos encontram proximidades com os tipos de liderança indicados pela literatura.

Todo o trabalho de análise empírica foi desenvolvido com os dados da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar (MA) e suas especificidades foram discutidas nos últimos três capítulos. Apesar de inseridas em um contexto socioeconômico semelhante e estarem sob a mesma gerência da Secretaria Municipal de Educação, encontramos diferentes encaminhamentos para as demandas emergentes e diferentes percepções dos envolvidos que podem ser explicadas por meio dos diferentes tipos e arranjos de liderança desenvolvidos por cada gestão, bem como conforme os graus de autonomia e níveis de envolvimento/interação de cada gestão com o corpo docente.

Com base nas questões e os objetivos iniciais de pesquisa, apontamos a síntese dos principais resultados:

- *Como a Rede Pública Municipal de São José de Ribamar (RMSJR) se organizou para atender as escolas, especialmente a gestão escolar, durante o contexto pandêmico (diretrizes e suporte)?* Com o objetivo de manter o

vínculo e proximidade dos alunos com o ambiente escolar, a Secretaria Municipal de São José de Ribamar (MA), depois de 15 dias de suspensão das aulas presenciais adotou como estratégia a elaboração, envio e distribuição digital das atividades/rotinas pelos grupos de WhatsApp dos professores ou de forma impressa através dos diretores que deveriam se responsabilizar pela entrega aos alunos. Pelos relatos das entrevistadas, é possível entender que a Secretaria não fez um levantamento prévio da situação das escolas e desconsiderou o diagnóstico e participação docente na elaboração dos materiais, fato que incomodava os professores.

Até o início de 2021, ainda sob o signo atípico e imprevisível da pandemia, já então com uma nova gestão política na prefeitura, a Secretaria ainda pareceu apresentar dificuldades para planejar encaminhamentos e soluções para a rede. Além das atividades/rotinas, foram encaminhadas diretrizes sobre como realizar as avaliações nesse contexto aos diretores e professores da rede, com suporte de instrumentos para acompanhar o trabalho docente. Até o período de coleta dos dados (junho de 2021), três iniciativas da nova gestão merecem destaque: **i)** adoção de um novo programa de livro didático “Educar Pra Valer”, que oferecia formações direcionadas para os professores nos componentes de língua portuguesa e matemática com base no material adotado; **ii)** a permanência do compartilhamento das atividades/rotinas pelo WhatsApp ou impressas, contudo, desta vez os professores tiveram autonomia para também elaborar e escolher o material de apoio, exceto para língua portuguesa e matemática; e, **iii)** A criação do *Cartão Merenda*. A Prefeitura em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, iniciou o depósito mensal de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para cada aluno da rede pública municipal como auxílio na alimentação dos alunos neste período de suspensão das aulas.

- *Como os gestores escolares mobilizaram e organizaram diferentes ações/estratégias para responder a esse tempo atípico? Quais são as principais ações/estratégias realizadas pela gestão escolar e/ou equipe gestora no contexto de suspensão das aulas presenciais? Quais são os conhecimentos e recursos que a gestão escolar possui, ou deveria possuir, para que essas diretrizes possibilitem ações mais ou menos efetivas? Quais*

são as percepções sobre o trabalho da gestão escolar e como ela se relaciona com as ações e o tipo de liderança desenvolvida? Para responder a essas perguntas, optamos por descrever os achados observando as características gerais, semelhanças e contrastes das duas escolas, sintetizadas nos quadros a seguir:

CARACTERÍSTICAS GERAIS	
ESCOLA BURITI	ESCOLA JUÇARA
Contexto e história “Escola referência”;	Contexto e história “Escola que era para ser referência”
Escola de tempo integral;	Escola de tempo parcial
Localização rural;	Localização residencial;
Entorno: “Violência” e “pobreza”	Entorno: “Violência” da vizinhança e “perfil misto” dos alunos;
Seleção de discentes;	Critérios de matrícula e estrutura organizacional correspondente às demais escolas da rede;
Estrutura organizacional própria;	
Infraestrutura de referência na rede;	Infraestrutura “o que deveria ser referência não é”;
ICG 3;	ICG 5;
Equipe gestora e corpo docente estável;	Rotatividade da direção e de parte do corpo docente;
Acesso à função de direção: indicação e seleção.	Acesso à função de direção: seleção.

Quadro 9: Síntese das características gerais das escolas selecionadas.

Fonte: Elaboração própria

SEMELHANÇAS: ações e percepções das diretoras e professores das escolas	
ESCOLA BURITI	ESCOLA JUÇARA
<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento das diretrizes da Secretaria sobre a criação e uso dos grupos de WhatsApp e aplicação das atividades/rotinas; - Visão negativa sobre a atuação da SEMED: centralizadora; impositiva e falta de diálogo; - Dificuldades e limitações quanto ao acesso à tecnologia e à internet; - O papel e a influência da gestão escolar; - O uso recorrente da comunicação; - Reconhecimento por parte do corpo docente de uma “boa gestão” nesse contexto. 	

Quadro 10: Semelhanças entre as escolas pesquisadas

Fonte: Elaboração própria

CONTRASTES: ações e percepções das diretoras e professores das escolas

ESCOLA BURITI	ESCOLA JUÇARA
Maior autonomia da gestão e da equipe pedagógica;	Dependência das orientações da SEMED;
“Arranjo” da equipe gestora: entre o autoritarismo e a articulação;	Ausência de uma equipe gestora;
Liderança instrucional e distribuída;	Liderança relacional e administrativa ;
Protagonismo e colaboração docente;	Falta de clareza quanto à colaboração docente;
Senso de responsabilidade docente pelo aprendizado.	Senso de responsabilidade pelo aprendizado dos alunos atribuído aos alunos e às famílias.

Quadro 11: Contrastes entre as escolas pesquisadas

Fonte: Elaboração própria

- **Semelhanças:** **i)** a pandemia evidenciou carências econômicas, de infraestrutura e de formação em ambas as escolas, fatores já apontados pela literatura que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem oferecidos pelos estabelecimentos escolares; **ii)** cumprimento das diretrizes da Secretaria sobre a criação e uso dos grupos de WhatsApp e aplicação das atividades/rotinas. Sobre isso, as professoras entrevistadas das duas escolas mostraram desconforto com relação a condução impositiva da Secretaria e a ausência de diálogo com os professores e diretores das escolas. Para elas, a Secretaria desconhecia a realidade das escolas e não buscava comunicação; **iii)** ambas as escolas apresentaram muitas dificuldades: limitação no acesso à tecnologia e à internet (seja pela falta de recurso ou por falta de conhecimento em manusear com os mesmos, tanto por professores como pelos alunos, mais agravado nestes últimos); **iv)** a gestão escolar e a cultura organizacional influenciaram, direta ou indiretamente, a mobilização/motivação dos professores e se mantiveram neste contexto atípico; **v)** as duas escolas intensificaram a comunicação como estratégia para manter o vínculo e proximidade dos alunos e das famílias com o ambiente escolar, apesar de o terem feito com objetivos distintos; **vi)** em relação a percepção sobre a liderança do diretor escolar, as professoras demonstram reconhecer a importância de uma boa gestão que considere a participação de todos, embora tenham mencionado que algumas iniciativas, ações e decisões precisam partir, exclusivamente, do diretor.

- **Dos contrastes:** **i)** apesar do cumprimento das ações direcionadas pela Secretaria, a Escola Buriti apresentou maior autonomia quanto as iniciativas. Logo que houve a suspensão das aulas presenciais, antes do posicionamento da SEMED/SJR, a direção da escola, mesmo em meio a inseguranças e incertezas, estabeleceu diretrizes para o corpo docente. As professoras também foram protagonistas das decisões, assumindo responsabilidades e ações para atender os alunos, presencialmente ou virtualmente, através de estratégias como uso de aplicativos do *Google Meet* e *Google Sala de aula*; **ii)** cada escola apresentou um tipo de gestão diferente da situação. Embora a diretora da Escola Juçara tenha ocupado a função por meio de seletivo, a falta de experiência, de formação e orientação parecem ter se tornado obstáculos importantes para o desenvolvimento da sua liderança pedagógica. Por outro lado, na Escola Buriti, encontramos duas diretoras que, apesar de alguns desacordos, tinham ampla experiência anterior e conseguiram estabelecer um tipo de arranjo de liderança de sucesso, que foi reconhecida e respeitada pelas professoras. Esse “arranjo” parece ter combinado características de uma liderança instrucional com uma liderança distribuída potencializando o desenvolvimento de outras lideranças dentro do corpo docente; **iii)** A Escola Buriti mostrou um quadro estável de gestão e de docentes durante todo o período, diferentemente da Escola Juçara, que passou por uma alta rotatividade no quadro gestor e parte do corpo docente, que é oriundo do seletivo recente e por isso possui vínculo com a unidade por até 2 anos; **iv)** o senso de responsabilidade pelo aprendizado dos alunos durante o ensino remoto, na Escola Buriti foi amplamente assumido pelos professores, enquanto na Escola Juçara, foi atribuído aos alunos e às famílias.

As evidências levantadas apontam para a necessidade de *orientações e definições claras das atribuições do diretor por parte do órgão central para auxiliar esse profissional no desenvolvimento da sua liderança escolar, mesmo em contextos disruptivos*, confirmando a primeira hipótese levantada pela pesquisa. No caso do estudo, verificamos que a RMSJR estabelece uma lista de atribuições que mais se assemelham com uma lista de tarefas, contudo, que não preveem condições

(estrutural, cognitiva e pessoal), conforme sinalizado pelas pesquisas (Leithwood, Harris e Hopkins, 2020; Canedo e Sales, 2018), bem como situações de flexibilidade, autonomia e (re)adaptação.

Confirmando em partes, segunda hipótese de que *escolas com melhores níveis de proficiência, com diretores que acessaram o cargo por formas consideradas mais democráticas e com mais tempo de experiência na função, são aquelas em que os atores possuem mais autonomia e menos dificuldade na reorganização e nas ações pedagógicas no período da pandemia*, no primeiro caso observado, Escola Buriti. Como vimos, nela encontramos uma situação atípica, uma diretora que acessou a função por indicação política e a segunda pela via de seletivo interno e curso de capacitação. A indicação, seja política ou técnica, são formas amplamente consideradas pela literatura brasileira como menos democrática, cujo exercício da liderança gestora está condicionada a direcionamentos do governante, ou seu preposto. Ou seja, nela há a possibilidade da diminuição da capacidade de desenvolvimento da autonomia e da democratização das relações no universo escolar (Souza, 2006; 2018; Drabach, 2017).

Apesar disso, identificamos um que a diretora (D1 da Escola Buriti) indicada possui uma vasta experiência no campo da gestão que, combinada com o estilo de liderança e formação da diretora adjunta (D2 da Escola Buriti) formam um arranjo de liderança da equipe gestora que articula, principalmente, estilos de lideranças distribuída e instrucional, tendo refletido positivamente nos processos internos apontados pelos docentes e nos resultados dos estudantes. Por outro lado, na Escola Juçara, identificamos uma gestão (D3 da Escola Juçara) que passou por um processo seletivo, que pressupõe formação e experiência para o exercício da função, contudo, que aponta diversas dificuldades na condução do trabalho. Talvez a pouca experiência desta diretora, tenha direcionado um pouco o perfil de uma gestão mais voltada para o acolhimento e empatia.

As evidências levantadas apontam que sim, a liderança exercida pelo diretor é um fator que pode fazer diferença na qualidade dos processos internos da organização escolar educação, confirmando em boa parte as hipóteses levantadas. Buscamos compreender a gestão escolar como uma dimensão composta por vários tipos de liderança que podem ser centrais para a gestão de uma organização. Compreendemos que a gestão escolar é uma função complexa que articula, entre outros aspectos, a autonomia, a participação, a relação com a comunidade e o

planejamento, os recursos materiais e financeiros da unidade escolar influenciando direta ou indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem. No contexto pandêmico, as escolas passaram a se reorganizar e readequar para tornar o mais efetivo possível seu trabalho, conhecendo e enfrentando as condições objetivas dadas. Por essa razão, faz-se necessário pensar no trabalho desenvolvido pelos atores que as compõem, em especial, o diretor escolar. É a partir desse cenário que surgiu essa pesquisa com o objetivo de contribuir para uma compreensão da importância e do papel da liderança do diretor escolar num contexto de crise e as dinâmicas assim vivenciadas.

Os resultados apresentados são consoantes com as pesquisas realizadas sobre a gestão escolar na pandemia do Covid-19, exceto por alguns aspectos fundamentais que não são apontados pela literatura internacional e que são encontrados em nosso estudo: carências na infraestrutura, falta de suporte por parte do órgão central e uma maior autonomia de ação dos diretores. Esses fatores foram apontados pelos participantes como essenciais na condução do trabalho dentro e fora de contexto de crise.

Limitações do estudo e dos dados

O nosso principal objetivo foi conhecer e compreender as experiências vivenciadas pelos diretores e professores das escolas da RMSJR e suas percepções a respeito das ações desenvolvidas por parte da Secretaria Municipal de Educação e da gestão escolar. Podemos dizer que cumprimos em parte nosso objetivo. Reconhecemos as limitações tanto dos dados, quanto de ordem contextual: os longos trâmites burocráticos da rede de ensino que dificultaram a autorização para a realização das entrevistas, as aulas remotas que impossibilitaram a realização de pesquisa de campo com observações, e a considerável dificuldade de engajar os atores escolares na concessão de entrevistas, limitaram as possibilidades de coleta de material empírico e, conseqüentemente, a abrangência da análise deste estudo.

Nossa proposta inicial contemplava 4 escolas, mas apesar das exaustivas idas presenciais à SEMED/SJR e tentativas de agendamento das entrevistas via *Google Meet*, tivemos um retorno muito baixo de professores e diretores. Outro ponto importante, foi a demora na confirmação da permissão e agendamento por parte dos professores, fazendo com que parte da pesquisa fosse realizada no ano de 2020 e

outra parte no início de 2021, o que impôs também alterações no roteiro de entrevistas com o segundo grupo de professores entrevistados. A sobrecarga de trabalho dos diretores, entre outros fatores, dificultou o contato com as escolas e a realização das entrevistas. Aliados à estas limitações, os questionários contextuais do SAEB das duas escolas, pelo baixo número de docentes respondentes, não ofereciam informações representativas da percepção dos professores sobre a direção.

Questões para futuras pesquisas

Apesar das limitações relatadas, consideramos que este estudo exploratório pode contribuir para pesquisas futuras sobre as dinâmicas das organizações escolares em contextos de incertezas e rápidas mudanças. Além disso, ao longo desta pesquisa outras questões surgiram, tais como:

- *É possível estabelecer relações entre as características contextuais, de estrutura e organização das escolas com as características da liderança dos seus diretores?*

- *Como a escola consegue garantir bons resultados educacionais, não obstante as desigualdades relacionadas ao sexo, cor/raça e nível socioeconômico dos seus alunos?*

- *Em que medida as estratégias desenvolvidas pelos gestores se relacionam com o grau de autonomia dessas escolas e com o desenvolvimento de suas respectivas lideranças?*

Essas e outras questões foram apontadas ao longo do texto, entretanto a empiria recolhida não foi suficiente para responde-las adequadamente no âmbito deste estudo. Ainda assim as retomamos aqui junto a outras questões que também consideramos fundamentais com o propósito de suscitar outros estudos no campo:

- Os achados mostram que o ensino remoto impôs mudanças e adequações no trabalho dos diretores e professores, ampliando as dificuldades já existentes, tornando as atribuições dos diretores ainda mais complexas e desafiadoras. Nesse sentido, indagamos: em que medida as abordagens conceituais existentes sobre liderança dão conta de explicar os novos desafios sobre o papel do diretor escolar? Qual (is) modelo(s) de liderança ou arranjos de

liderança atendem de forma mais efetiva os desafios deixados pela pandemia no plano das aprendizagens e da equidade?

- Consideramos que a autonomia é parte fundamental para as condições de desenvolvimento da(s) liderança(s) no ambiente escolar (Barroso, 2005 e 2006) e, por conseguinte, para melhoria dos seus resultados. Contudo, questionamos: a autonomia por si só é capaz de garantir ações efetivas voltadas para o ensino e aprendizado? Ou ainda para o desenvolvimento de lideranças efetivas?
- Para além da pandemia, há um peso colocado sobre os diretores escolares que precisam tomar decisões não raro lastreadas apenas em orientações genéricas das redes de ensino. Frente a tais situações, quais seriam as contribuições para pensar políticas públicas com vistas ao fortalecimento da formação dos diretores?
- No âmbito das secretarias de educação, muitas políticas e diretrizes são formuladas com ambiguidades e conflitos subjacentes, resultando em interpretações diferentes dos agentes implementadores. Nesse contexto, que fatores sustentam (e como o fazem) a implementação efetiva das ações e diretrizes propostas?

As reflexões elencadas na pesquisa são alguns indícios dos entraves vivenciados por diretores e professores, repercutindo diretamente na organização da escola pública e nos respectivos trabalhos, que esperamos que possam ser enfrentadas e aprofundadas em futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, V. do C.; SILVA, L. N. da; GRIBEL, P. M.; FERNANDES, R. B.; GARCIA, J. V. Desafios educacionais em tempos de pandemia: estratégias e vitórias no ensino remoto. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31623>. Acesso em 20 jun. 2021.

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, 241-274, 2010.

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>. Acesso em 07 jul. 2019.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e239688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em 21 dez. 2021.

ARRETCHE, M. T. S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 44-66, jun. 1996, p. 173-197.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e Trajetórias. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2008, pp. 482-500.

ALVES, M.T.G.; SOARES, J.F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

AZZI, R. G., GUERREIRO-CASANOVA, D. C., e DANTAS, M. Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. **Eccos Revista Científica**, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577003>. Acesso em 20 jun. 2020.

AZORÍN, C. Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>. Acesso em 20 jun. 2021.

BALASSIANO, A. L. G.; HILSDORF, M. L. S. **Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965): instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior**.

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17072012-104129/>.
 Acesso em 13 jun. 2019.

BANDURA, A. **Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning Educational Psychologist**, Educational psychologist, 1993.

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à Sociologia**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, 272 p.

BARBOSA, L. **O Jeitinho Brasileiro**: a arte de ser mais igual do que os outros. 2015. Disponível em: <https://mbafaveni.files.wordpress.com/2012/06/texto-03-o-jeitinho-brasileiro1.pdf>. Acesso em 13 jun. 2019.

BARRÈRE, A. Controlar ou avaliar o trabalho docente? estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003>. Acesso em 13 jun. 2019.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 167-189.

_____. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa, 2005.

_____. (org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. EDUCA. Faculdade de I&D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2006.

BEAUCHAMP, G. HULME, M; CLARKE, L.; HAMILTON, L.; and HARVEY, J. ‘People miss people’: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. **Educational Management Administration & Leadership**. 2021, Vol. 49(3) 375–392. DOI: 10.1177/1741143220987841 journals.sagepub.com/home/ema. Acesso em: 13 jan. 2022.

BONAMINO, A. M. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, pp.101-132, 1999.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 159-166.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CPNº: 5/2020**. Brasília, 28 de abril de 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Prova Brasil 2017** — microdados. Brasília, DF: MEC, INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 13 nov. 2021.

_____. **Portaria nº 343/2020**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRAZER, D.; BAUER, S.; JOHNSON, B. L. Leading Schools to Learn, Grow and Thrive. **Unsing Theory to Strengthen Practice**. Routledge, New York. 2019

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Construindo o Estado republicano**: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BROOKE, N.; REZENDE, W. S. **Os Dilemas da Gestão Escolar**. Fino Traço Editora; 1ª edição, 304 páginas. 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. *et al.* **School Social Systems and Student**. Achievement: Schools Make a Difference. New York: Praeger, 1978.

BURGOS, M. B.. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Pallas, pp. 59-131, 2009.

BUSH, T. From Management to Leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 36, n. 2, p. 271-288, 2008.

BUSH, T.; GLOVER, D. School leadership: concepts and evidence. **National Colledge for School Leadership**, v. 2005, p. 42, 2003.

_____. School leadership models: What do we know? **School Leadership & Management**. 34. 1-19, 2014. Disponível em: 10.1080/13632434.2014.928680. Acesso em: 13 nov. 2021.

CANEDO, M. L. ; SALES, A. L. H. . Desafios Atuais da Gestão Escolar: percepções dos diretores da Rede Municipal do Rio de Janeiro. In: PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A.C.P. de; CANEDO, M. L. (Org.). **Gestão escolar e qualidade da educação**: caminhos e horizontes de pesquisa. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, pp. 59-78.

CARRASQUEIRA, K. KOSLINSKI, M. C. Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], vol.49, n.173, pp.106-130, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146014>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. **Psicologia da educação**. São Paulo, n. 42, p. 01-11, jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150020>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CHAVES, V. L. J.; NOVAIS, V. S. de M.; GUEDES, G. B. A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 653-670, set./dez. 2018.

COLEMAN, J. S. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education, U. S., 1966. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, pp. 14-32, 2008.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>. Acesso em: 17 dez. 2020.

COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183-202, 2013.

COUTO, J. C. D. **Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas, financiamento e alternância de Poder**. Pôster. Eixo temático 4. Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação, 2014.

CUNHA, M. B. **Rotatividade docente na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, S. G. da. **Formas de provimento ao cargo de diretor, desempenho e liderança em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DALBEN, A.; ALMEIRA, L. C. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação e Sociedade**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., GU, Q., BROWN, E., AHTARIDOU, E. & KINGTON, A. The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report. **Educational Administration Quarterly**, 2009.

DAY, C.; GU, Q.; SAMMONS, P. The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. **Educational Administration Quarterly**, vol 52(2), 221-258, 2016.

DEROUET, J. L. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, p. 86-108, 1987.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. **Management in Education**, Vol. 30(4) 147–154, 2016.

DRABACH, N.; ADRIÃO, T. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 8. Setembro de 2017.

DRYSDALE, L. & GURR, D. Leadership in Uncertain Times. **International Studies in Educational Administration**, 45(2), 131-159, 2017.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUSI, C. S. C. O. **Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2017.

ESTEVAM, D. de O. **A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas**. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas. Área 11 – Estado e Políticas Públicas. In: <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1390>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C.; SANTOS, D.; SUAREZ, M.; ANDRADE, A. DO C. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J.C. (org.).

Sociologia da Educação - dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995, p.19-37.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

FRAZÃO, L. N.; FERNANDES, V. D. de O. **O LICEU RIBAMARENSE I: a prática pedagógica de educação integral no ensino escolar.** Trabalho apresentado no XII Encontro Maranhense de História da Educação, UFMA, São Luís, 2019.

GARNER C.L.; RAUDENBUSH, S.W. Neighborhood effects of educational attainment: a multilevel analysis. **Sociology of Education**, Washington, DC, n. 64, p. 251-262, 1991.

GREMAUD, A. P. PAZELLO, E. T. e Maluf, B. T. VIII Reunião da ABAVE, **Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinos, Aprendizagens e Tendências.** Nº 2, p. 313-336, 2016.

GONÇALVES, M. F. C. **A Invenção de uma Rainha de Espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico.** 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2008.

GRILL, I. G. "Ismos", "ícones" e intérpretes: as lógicas das "etiquetas" na política de dois estados brasileiros (MA e RS). **Revista de Sociologia e Política**, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782012000300009>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GÜNTHER, H. F. **Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2017.

GURR, D.; DRYSDAL, L. Leadership for Challenging Times. **International Studies in Educational Administration**, V. 48, No. 1, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342915017_Leadership_for_challenging_times. Acesso em: 15 dez. 2021.

GURR, D. (2020). Educational Leadership and the Pandemic. **Academia Letters**, Article 29. Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AL29>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GURR, D & DRYSDALE, L. (2020). Leadership for challenging times. **International Studies in Educational Administration**, 48(1), 24-30.

HARRIS, A. Distributed Leadership and School Improvement. **Educational Management Administration & Leadership**, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. “COVID-19 – School Leadership in Crisis?” **Journal of Professional Capital and Community**, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>. Acesso em: 28 dez. 2021.

HARRIS, A.; JONES, M. (2021). Leading in disruptive times: a spotlight on assessment. **School Leadership & Management**, p. 171-174, Disponível em: 10.1080/13632434.2021.1887643. Acesso em: 28 dez. 2021.

HEIFETZ, R. LAURIE, D. The Work of Leadership. **Harvard Business Review**, december, 2011.

JACKSON, K.; MARRIOT, C. The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n.2, p. 230-268, abr. 2012.

JETTEN, J., REICHER, S.D., HASLAM, S. A., e CRUWYS, T. **Together apart : the psychology of COVID-19**. Londres: SAGE Publications, 2020.

KOSLINSKI, M.C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. **E-metropolis**, n. 8, p. 8-20, 2012. Disponível em: http://www.emetropolis.net/index.php?option=com_edicoes&task=artigos&id=20&lang=pt. Acesso em: 15 dez. 2021.

KUHFELD, M.; SOLAND, B. T.; JOHNSON, A.; RUZEK, E.; LIU, J. Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. **Educational Researcher**, Vol. 49 No. 8, pp. 549– 565, 2020.

LAOUNI, NOUR-EDDINE. An investigation into the relationship between principals’ leadership styles and level of technology integration in Moroccan public schools. **International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1799436>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational school leadership effects: A replication. **School effectiveness and school improvement**, n.10 (4), p. 451-479, 1999.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACH, R. **Changing Leadership for Changing Times**. Open University Press, Philadelphia, 1999.

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. **School Leadership & Management**, 40, p. 5-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. **Educational Administration Quarterly**, Thousand Oaks: Sage, v. 48, n. 3, p. 387-423, 2012.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa: uma Abordagem Sociológica**. São Paulo, Cortez, 189 p, 2003.

_____. Director de Escola: subordinação e poder. In: MENDES-NETO, Antonio; COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre. (orgs). **A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais**. Atas do IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

_____. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (Série Cadernos de Gestão).

LONGMUIR, F. Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. **Educational Management Administration & Leadership**. Disponível em: 10.1177/17411432211027634 journals.sagepub.com/home/ema. Acesso em: 15 dez. 2021.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W. KELLAGKAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 112-140.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, Thousand Oaks: Sage, n. 39, p. 370-397, 2003.

MCLEOD, S.; DULSKY, S. Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, 2021.

MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2011.

MENEZES FILHO, N. **O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras**. Fundação Itaú Social. São Paulo, 2015.

MIRANDA, J. G. **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal**. Ribeirão Preto, SP. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2015.

NETOLICKY, D. M. "School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions." **Journal of Professional Capital and Community**, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>. Acesso em: 21 dez. 2021.

OECD. **Education Policy Outlook: Brasil** — com foco em políticas internacionais, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

OECD. **Education responses to Covid-19: implementing a way forward**, 2020. Disponível em: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)12&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En). Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) — Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; GIORDANO, E. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. In: PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A.C.P. de; CANEDO, M. L. (Org.). **Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. Curitiba, CRV, 2018, pp. 39-60.

OLIVEIRA, A. C. P. de; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2018, v. 23, e230015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>>. Epub 05 Mar 2018. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. C. P., PARADA, I. P., & CRUZ, L. G. M. da. Gestão Educacional em tempo de pandemia: o que propõem as redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro? **Raízes & Rumos**, 8(2), 09–35, 2020.

OLIVEIRA, B. R.; OLIVEIRA, A. C. P.; JORGE, G. S.; COELHO, J. F. Implementação da Educação Remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PAES DE CARVALHO, C. FELIPE, L. H. L.; MANDERLET, D. Desafios para a imaginação e o rigor metodológico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Vol. 19, nº 70, Rio de Janeiro, jan. mar. 2011.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A.C.P. de; CANEDO, M. L. (Org.). **Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. Curitiba, CRV, 2018.

PARO, V. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011.

PENA, A. C. **Um conceito para Liderança Escolar: estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2013.

POLON, T. L. P. **Políticas Públicas para o Ensino Médio nos Anos 90: Trajetória do Colégio Pedro II/RJ**. Dissertação De Mestrado. Departamento de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, 2004.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, T. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 297-328.

RITACCO REAL, M.; AMORES FERNANDEZ, F. J. Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e162034, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709162034>. Acesso em: 5 mai. 2021.

ROSISTOLATO, R. et al. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

RUTTER, M.; *et al.* Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and their Effects on Children. London: Open Books, 1979. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, pp. 225-251, 2008.

SAMMONS, P. School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 335-392, 2008.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SAVOIE, P. Création et réinvention des lycées (1802-1902). **Revista História da Educação**, Pelotas, n.22, p.9-30, maio/ago 2007.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. **Lei Orgânica do município de São José de Ribamar**, nº 04 de 15/12/2004.

_____. **Plano Diretor do Município de São José de Ribamar**. Lei complementar, Nº 09 de 08/11/2007.

_____. **Regimento Interno Escolar**. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

_____. **Regimento Escolar Único da Rede de São José de Ribamar**. Secretaria Municipal de Educação, 2020.

_____. **Plano Plurianual (2018-2021)**, Lei nº 1175 de 22/12/2017.

_____. Sobre a suspensão das aulas presenciais. **Decreto nº. 1661 de 17 de março de 2020**.

SEPLAN. **Perfil Municipal de São Luís**. Prefeitura Municipal de São Luís Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (SEPLAN), 2018.

SHEERENS, J. **A mensuração da liderança escolar**. (Série Documental: textos para discussão) Brasília, DF: INEP, 2005.

SILVA, F. S. de. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel**. São Paulo. Tese (doutorado CDAPG) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2020.

SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 137–150, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54808>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; GOMES, E. P. da S. n. 01 - a gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 15, jan. 2021. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, núm. 2, juliodiciembre, pp. 83-104, 2004.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, Â. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil. 2006**. Tese (Doutorado em História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Â. R. de. A gestão democrática da escola pública no Brasil: o que mudou entre 2003 e 2015? In: PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A.C.P. de; CANEDO, M. L. (Org.). **Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. Curitiba, CRV, 2018, pp. 213-232.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, A. R. de; PIRES, A. G. P. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SPILLANE, J. P. Distributed leadership. **The Educational Forum**, v. 69, p. 143-150, 2005.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 1, p. 3-34, 2004.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. **Éducation et sociétés**, v. 21, n. 1, p. 121-149, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>

TEIXEIRA, B. B. **Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo**. In: Congressos Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação de 2010, ANPAE. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>. Acesso em: 20/04/2015.

THORNTON, K. Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. **Educational Management Administration & Leadership**, vol. 49, 3: pp. 393-409, 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VIEIRA, S.L.; VIDAL, E. M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**. São Paulo, v. 1, n. 19, p.115-130, jan./jul. 2014. Disponível em:<https://doi.org/10.5585/dialogia.n19.4984>. Acesso em: 30 mar. 2019.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 163–186, 2017.

WALDHELM, Andrea Paula de Souza. **Gestão educacional em redes municipais de ensino do Rio de Janeiro: os casos de Itaboraí e Angra dos Reis**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WERLE, F. O. C. Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 38, núm. 2, abr-jun, p. 155-164, 2016.

ZALEZNICK, A. **Gerentes e Líderes**: eles são diferentes? Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

WILLMS, J. D. A estimação do efeito da escola (1992). In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, pp. 261-272, 2008.

WORLD BANK. **World Development Report 2018**: Development and the Next Generation. World Bank, 2007. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5989>. Acesso em: 21 jan. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUKL, G. **Leadership in organizations** (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

Constructos criados a partir do Questionário Saeb do Diretor(a) e do Professor (2019)

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Diretor(a)	Referência na literatura sobre liderança escolar
autoeficácia	Quanto você sente estar preparado(a) para realizar a seguinte atividade: TX_RESP_22. Liderar a equipe escolar. TX_RESP_27. Mobilizar a comunidade para auxiliar a escola. TX_RESP_29. Administrar conflitos. TX_RESP_30. Manter os(as) professores(as) motivados(as). TX_RESP_31. Avaliar o desempenho dos(as) professores(as). TX_RESP_32. Melhorar os processos pedagógicos da sua escola.	▪ Características da liderança: <ul style="list-style-type: none"> - autoeficácia para liderança instrucional (capacidade de criar um ambiente de aprendizagem) - autoeficácia para liderança gerencial (capacidade de administrar as demandas de tempo do trabalho) - autoeficácia para liderança moral (capacidade de promover a valorização do ambiente escolar para alunos e professores)
Recursos pedagógicos	Indique o quanto concorda ou discorda das afirmativas relativas às condições de funcionamento desta escola neste ano: TX_RESP_42. Havia professores(as) para todas as disciplinas. TX_RESP_44. Havia quantidade suficiente de pessoal para apoio pedagógico (coordenador, orientador etc.). TX_RESP_45. Os recursos pedagógicos foram suficientes.	Estrutura organizacional e pedagógica adequada.
Apoio da Secretaria	TX_RESP_46. Indique o quanto concorda ou discorda das afirmativas relativas às condições de funcionamento desta escola neste ano: Recebi apoio da Secretaria de Educação.	Apoio do sistema (Secretarias) à liderança escolar instrucional
Frequência e assiduidade	TX_RESP_47. Indique o quanto concorda ou discorda das afirmativas relativas às condições de funcionamento desta escola neste ano: Os(As) professores(as) foram assíduos(as). TX_RESP_48. Os(As) professores(as) iniciaram as aulas no horário marcado. TX_RESP_50. Os(As) alunos(as) foram assíduos(as).	Organização e monitoramento de pessoal e das atividades escolares
Participação da comunidade	TX_RESP_52. Indique o quanto concorda ou discorda das afirmativas relativas às condições de funcionamento desta escola neste ano: A comunidade apoiou a gestão da escola. TX_RESP_53. As famílias contribuíram com o trabalho pedagógico.	Apoio e parceria família e escola

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Diretor(a)	Referência na literatura sobre liderança escolar
Gestão Pedagógica	<p>A escola possui Projeto Político Pedagógico: TX_RESP_160. Os(As) professores(as) participaram da elaboração?</p> <p>TX_RESP_161. Os pais participaram da elaboração?</p> <p>TX_RESP_162. Os estudantes participaram da elaboração?</p> <p>TX_RESP_159. Seu conteúdo é discutido em reuniões?</p> <p>TX_RESP_163. Estabelece metas de aprendizagem?</p> <p>TX_RESP_164. Considera os resultados de avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais etc.)?</p> <p>TX_RESP_165. Há metas de alcance de indicadores externos (Ideb, índices estaduais ou municipais)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e colaboração dos atores chaves; - Liderança compartilhada - Apoio instrucional aos professores - Diagnóstico, avaliação e acompanhamento constante dos resultados acadêmicos
Crítérios de enturmação	<p>TX_RESP_Q176: Quais critérios foram considerados para a formação das turmas: Afinidade entre os(as) estudantes</p> <p>TX_RESP_177: Agrupar os(as) estudantes segundo a idade</p> <p>TX_RESP_178: Equilíbrio de meninos e meninas nas turmas</p> <p>TX_RESP_179: Manter as turmas existentes do ano anterior</p> <p>TX_RESP_180: Agrupar os(as) estudantes por critérios disciplinares</p> <p>TX_RESP_181: Agrupar os(as) estudantes com base no seu desempenho</p> <p>TX_RESP_182: Outro</p>	Gestão da distribuição de alunos por sala de aula em busca da qualidade no ensino-aprendizagem

Quadro 12: Constructos criados a partir do Questionário Saeb Diretor(a) (2019)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Professor	Referência na literatura sobre liderança escolar
Infraestrutura e recursos	<p>TX_RESP_23: AVALIE AS CONDIÇÕES DA SALA DE AULA QUE VOCÊ UTILIZA NESTA ESCOLA COM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ELEMENTOS: - Tamanho da sala com relação ao número de alunos</p> <p>TX_RESP_23: Acústica</p> <p>TX_RESP_25: Iluminação natural</p> <p>TX_RESP_26: Ventilação natural</p> <p>TX_RESP_27: Temperatura</p> <p>TX_RESP_28: Limpeza</p> <p>TX_RESP_29: Acessibilidade</p> <p>TX_RESP_30: Mobiliário (mesas e carteiras)</p>	<p>Estrutura organizacional adequada.</p> <p>Provisão e sistematização dos recursos</p> <p>Melhor aproveitamento dos recursos</p>

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Professor	Referência na literatura sobre liderança escolar
	TX_RESP_31: Infraestrutura (paredes, teto, assoalho, portas) TX_RESP_32: Lousa (quadro de giz ou quadro branco) INDIQUE OS RECURSOS QUE VOCÊ NORMALMENTE USA NESTA ESCOLA E QUAL A SUA ADEQUAÇÃO PARA AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA TX_RESP_33: Livro didático TX_RESP_34: Projetor multimídia (datashow) TX_RESP_35: Computador (de mesa, portátil, tablet) TX_RESP_36: Software TX_RESP_37: Internet TX_RESP_38: Acervo Multimídia	
Carga horária de trabalho	TX_RESP_39: Considerando TODAS as suas atividades profissionais remuneradas, quantas horas você trabalha em uma semana normal? TX_RESP_40: Nesta escola, quantas horas você trabalha em uma semana normal (dando aulas, preparando murais, planejando aulas, corrigindo atividades, participando de reuniões etc.)? TX_RESP_41: Numa semana normal de trabalho, quantas horas você dedica exclusivamente a dar aulas aqui nesta escola?	Disponibilidade e utilização do tempo com foco no ensino-aprendizagem
Autoeficácia	TX_RESP_42: EM QUE MEDIDA VOCÊ SE SENTE PREPARADO(A) PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES: - Desenvolver o conteúdo da(s) área(s) de ensino que leciono TX_RESP_43: EM QUE MEDIDA VOCÊ SE SENTE PREPARADO(A) PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES: - Aplicar diferentes metodologias de ensino TX_RESP_44: EM QUE MEDIDA VOCÊ SE SENTE PREPARADO(A) PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES: - Relacionar as outras áreas do currículo com aquela que leciono	- Confiança para desenvolver e criar estratégias de ensino-aprendizagem; - Comprometimento docente
Avaliação	TX_RESP_72: NESTE ANO, INDIQUE O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELAS SEGUINTE DEFINIÇÕES: - Instrumentos para avaliar os(as) alunos(as) TX_RESP_73: NESTE ANO, INDIQUE O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELAS SEGUINTE DEFINIÇÕES: - Peso de cada instrumento de avaliação na nota final do(a) aluno(a) TX_RESP_74: NESTE ANO, INDIQUE O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELAS	Coordenação do currículo e dos métodos de aprendizagem e avaliação

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Professor	Referência na literatura sobre liderança escolar
	SEGUINTE DEFINIÇÃO: - Seleção de conteúdos usados nas provas	
Percepção docente sobre o aluno	TX_RESP_94: INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE TEMAS ENVOLVENDO SEUS(SUAS) ALUNOS(AS) NESTA ESCOLA: - Respeitam os acordos estabelecidos em sala TX_RESP_95: Chegam pontualmente TX_RESP_96: Estão sempre presentes às minhas aulas TX_RESP_97: São respeitosos(as) comigo TX_RESP_98: São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma TX_RESP_99: Interessam-se pela disciplina que leciono	Ambiente escolar organizado, de respeito às diferenças e propício para aprendizagem.
liderança do diretor	TX_RESP_81: INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA COM OS SEGUINTE TEMAS: - O(A) diretor(a) debate com frequência metas educacionais com os(as) professores(as) nas reuniões TX_RESP_83: - O(A) diretor(a) informa aos(as) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional TX_RESP_84: - O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos TX_RESP_86: O(A) diretor(a) com frequência me anima e me motiva para o trabalho TX_RESP_87: Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar e valorizar o desenvolvimento profissional da equipe escolar; - Compromisso com o ensino e a aprendizagem - Promove um clima escolar favorável - Apoia e cuida das pessoas de sua equipe. Práticas de Liderança (Leithwood, 2019)
Projeto Político Pedagógico	TX_RESP_75: INDIQUE SE AS SITUAÇÕES ABAIXO SE APLICAM OU NÃO AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA: - Seu conteúdo é discutido em reuniões TX_RESP_76: Os(As) professores(as) participaram da sua elaboração TX_RESP_77: Estabelece metas de aprendizagem TX_RESP_78: Considera os resultados de avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais etc.) TX_RESP_79: Há metas de alcance de índices (Ideb, índices estaduais ou municipais)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordena equipes de trabalho; - Gestão democrática; - Visão sistêmica e estratégica voltada para aprendizagem
Ambiente colaborativo	TX_RESP_89: NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREU: - Colaboração das famílias para superar	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver e motivar as famílias nas questões escolares.

Constructo	Perguntas/afirmações no Questionário do Professor	Referência na literatura sobre liderança escolar
	<p>problemas que interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as) (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc.)</p> <p>TX_RESP_90: - Colaboração entre colegas (feedback, trocas, projetos interdisciplinares)</p> <p>TX_RESP_91: Colaboração da gestão da escola para superar dificuldades de sala de aula</p> <p>TX_RESP_92: - Colaboração da gestão da escola para superar problemas que interferem na qualidade das relações com os estudantes</p>	- Colaboração da comunidade escolar para um ambiente democrático, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem
Apoio da Secretaria	<p>TX_RESP_93: NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREU: - Apoio da Secretaria de Educação para superar as dificuldades do cotidiano escolar</p>	Apoio financeiro, pessoal, operacional e profissional para o desenvolvimento de uma liderança centrada na aprendizagem.

Quadro 13: Constructos criados a partir do Questionário Saeb Professor(a) (2019)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Observação: Ressaltamos que as questões/afirmações retiradas nos questionários utilizam diferentes modelos de respostas e escalas de medida.

ANEXO 2

Atribuições do diretor escolar da rede municipal de São José de Ribamar

TÍTULO III DA ESTRUTURA TÉCNICO - ADMINISTRATIVA CAPÍTULO I DA DIREÇÃO ESCOLAR

Art. 8º - A gestão escolar será exercida pelo Diretor, responsável pela execução, supervisão, coordenação e controle das atividades pedagógicas, administrativas e financeira, designado por Portaria do Chefe do Executivo Municipal.

Art. 9º - A Direção da Unidade Escolar é composta pelo Diretor Geral, Conselho Escolar e Secretário Escolar, constituindo-se no núcleo que planeja, organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola.

Parágrafo Único - A função gratificada de Diretor deverá ser exercida por professor do Sistema Público de Ensino de São José de Ribamar ou por cargo em comissão, legalmente habilitado para a função.

Art. 10 - São atribuições do Diretor Geral:

I. coordenar a elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico da Escola juntamente com a comunidade escolar, bem como, o plano de trabalho dos programas do Governo Federal/MEC responsabilizando-se pela sua correta execução, prazo e prestação de conta anualmente;

II. manter atualizadas as leis, regulamentos, instruções e despachos cumprindo os prazos determinados pela SEMED;

III. garantir que toda a escrituração escolar seja feita com qualidade e dentro dos prazos exigidos;

IV. expedir declarações, boletins, históricos, certificados de conclusão sem rasuras e devidamente assinados;

V. ser assíduo e pontual, assinando diariamente seu ponto, exigindo o mesmo dos funcionários da escola;

VI. orientar, acompanhar e avaliar os serviços do/a Secretário/a Escolar;

VII. reunir-se mensalmente, com a equipe técnica da SEMED para receber/ fornecer informações e orientações;

VIII. acompanhar, fiscalizar os serviços de limpeza e manutenção, garantindo que as instalações físicas estejam limpas, higienizadas, organizadas e com os ambientes agradáveis;

IX. acompanhar e fiscalizar os serviços de alimentação escolar, garantindo limpeza e organização da cozinha e despensa, higienização na

X. manipulação dos alimentos, refeições de qualidade e servidas nos horários estipulados;

XI. garantir que a biblioteca escolar esteja organizada e tenha sistema de controle de uso do seu acervo;

XII. reunir-se com os funcionários da Unidade Escolar para avaliação e orientação das atividades pedagógicas e administrativas;

XIII. garantir ambiente de trabalho harmonioso;

XIV. definir com toda a comunidade escolar as metas de desempenho, garantindo a qualidade e cumprimento dos indicadores educacionais;

XV. elaborar, planejar e executar, juntamente com a comunidade escolar, programas e projetos extracurriculares que venham beneficiar o processo educacional da unidade escolar;

XVI. garantir o cumprimento do Calendário Escolar de acordo com a legislação;

XVII. acompanhar a execução do planejamento dos professores;

XVIII. acompanhar e monitorar semanalmente o cumprimento da frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) para os alunos do ensino fundamental e 60% (sessenta por cento) para os alunos da educação infantil, do total de horas letivas.

XIX. acompanhar o desempenho pedagógico escolar individual e coletivo dos alunos, fazendo intervenção com o professor sempre que necessário;

XX. possibilitar a classificação e reclassificação em qualquer ano ou etapa, independente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola;

XXI. garantir aos alunos com baixo rendimento, a recuperação paralela no ano letivo;

XXII. promover reuniões e encontros com as famílias, ou responsáveis, a fim de possibilitar maior articulação entre escola – família – comunidade, visando melhor aproveitamento escolar dos seus filhos;

XXIII. dirigir, superintender e controlar a execução coordenada e integral das atividades, setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente, responsabilizando-se por seu bom desempenho;

11

XXIV. representar o estabelecimento de ensino, perante entidades e órgãos públicos e privados;

XXV. convocar e presidir as atividades e reuniões do corpo docente, discente e técnico-administrativo, de acordo com a necessidade da unidade de ensino;

XXVI. expedir e assinar a documentação escolar isoladamente ou em conjunto com o Secretário Escolar, quando necessário;

XXVII. cumprir e fazer cumprir as leis de ensino, as determinações legais das autoridades competentes e as disposições contidas neste Regimento;

XXVIII. promover a integração de toda comunidade escolar, com apoio do Conselho Escolar, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo e cultural, a fim de possibilitar um clima de harmonia e cooperação entre todos os envolvidos no processo educacional;

XXIX. manter atualizados os dados informativos sobre leis, regulamentos, instruções e demais normas emanadas pela Secretaria Municipal de Educação;

XXX. garantir que toda a escrituração escolar seja feita com qualidade e dentro dos prazos exigidos;

XXXI. expedir declarações, boletins, históricos, certificados de conclusão sem rasuras e devidamente assinados;

XXXII. orientar, acompanhar e avaliar os serviços do Secretário Escolar;

XXXIII. reunir-se quando convocado, com a equipe técnica da SEMED para receber/fornecer informações e orientações;

XXXIV. elaborar, planejar e executar, juntamente com a comunidade escolar, programas e projetos extracurriculares que venham beneficiar o processo educacional da unidade escolar;

XXXV. participar de Formação Continuada, Centros de Estudos, Encontros, Seminários, Planejamento e capacitações promovidas pela SEMED;

XXXVI. analisar as questões objetivas e subjetivas das avaliações, tabulando os resultados e fazendo intervenções para melhorar o desempenho dos alunos quando necessário;

XXXVII. realizar reuniões bimestrais ou quando necessário com familiares e/ou responsáveis para dar feedback do aproveitamento escolar dos seus filhos e/ou outras necessidades;

XXXVIII. encaminhar alunos da unidade escolar para avaliação, parecer e atendimento na divisão de Educação Especial, quando detectar necessidades de atendimento especializado;

XXXIX. receber as visitas técnicas da SEMED, facilitando o trabalho da equipe de apoio e acompanhar a execução das orientações recebidas.

ANEXO 3

Planilha de acompanhamento das rotinas de atividades no período de suspensão das aulas

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
ESCOLA MUNICIPAL _____

Acompanhamento das rotinas de atividades no período de suspensão das aulas.

Nº	ALUNO(A)	Rotina 1: 23 a 27/03		Rotina 2: 30/03 a 02/04		Rotina 3: 06 a 08/04		Rotina 4: 13 a 17/04										
		Recebeu	Executou	Recebeu	Executou	Recebeu	Executou	Recebeu	Executou									
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não									
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
TOTAL		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

PLANTILHA BIMESTRAL

EM-

AND

MUSTARD

TURNO

SONNET 30 61

Nº	PRAT	BTM	CNC										
				100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
NÃO AVALIADO													
	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
JARDIM DA REDILIA													
	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
SUA VILHIA													
	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
SERRA DA MELIA													
	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
SUA FOM CENHO													

ANEXO 5

Planilha de consolidação das rotinas

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
COORDENAÇÃO DE ENSINO

ESCOLA:

CONSOLIDAÇÃO DAS ROTINAS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL - ROTINA

Turmas	Qt Alunos	Alcance		Qt realizaram	
		Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
1º Per.	0		#DIV/0!		#DIV/0!
2º Per.	0		#DIV/0!		#DIV/0!
1º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
2º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
3º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
4º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
5º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
6º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
7º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
8º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
9º ano	0		#DIV/0!		#DIV/0!
EJA 1	0		#DIV/0!		#DIV/0!
6º/7º EJA	0		#DIV/0!		#DIV/0!
8º/9º EJA	0		#DIV/0!		#DIV/0!
TOTAL	0	0	#DIV/0!	0	#DIV/0!

Relatório individual da Educação Infantil

Prefeitura de São José de Ribamar
Secretaria Municipal de Educação- SEMED
Departamento de Educação Infantil

RELATÓRIO DESCRITIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCOLA MUNICIPAL: _____
TURMA: _____ PROFESSOR(A): _____
DATA: ____/____/2020

NOME DO ALUNO (A): _____

Assinatura do Professor (a)

ANEXO 7

Planilha de avaliação da Educação Infantil

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCOLA: _____

PLANILHA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nº ALUN(A)	O EU O OUTRO E O NÓS		CORPO GESTOS E MOVIMENTOS				LÍNGUA, LÍNGUA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS		ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
	Demônica autonomia de escolha no contexto de interação	Demônica interação, iniciativa em movimento e capacidade	Demônica equilíbrio e organização no uso e guarda de objetos	Estade e segue atividades que envolvem movimento corporal	Identifica e nomeia formas	Usa escrita espontânea	Identifica e usa adequadamente diferentes cores	Modela voz e cria movimentos de expressão	Usa estratégias de exploração (dois, objetos, etc.)	Conta até 10 e identifica o número seguinte etc.		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: marque com um (x) se sim ou não e automaticamente a planilha irá gerar um resultado.

Anexo 8

GESQ - ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETOR)

Bloco 1: questões relacionadas ao contexto anterior à Pandemia

Pós-Graduação (tipo e área)	
Experiência profissional fora do campo educacional	
Ocupou algum cargo/função na rede antes de ser diretor?	
Ocupou algum cargo/função nesta escola antes de ser diretor?	

- 1. Descreva sua formação/trajetória profissional** (fora/na educação, tipos de escolas/redes de ensino em que trabalhou)
- 2. Como chegou ao cargo de diretor desta escola?** (Impressões iniciais sobre a escola)
- 3. Como você descreveria esta escola? Quais as características mais marcantes desta escola para você?** (Entorno/localização, posicionamento/relação com a comunidade, a história acadêmica da escola, o trabalho com os alunos, as relações com os pais, trabalho dos professores, etc.)
- 4. Como você definiria o ambiente desta escola?** (Do ponto de vista dos professores e dos alunos, como acontece ou não a participação e a tomada de decisões, projeto político pedagógico, etc.)
- 5. Qual é a missão dessa escola?**
- 6. Em seu trabalho como diretor, o que considera mais importante?** (Objetivos gerais da gestão, objetivos em relação aos professores e alunos; como alcançará esses objetivos; qual a contribuição/papel da direção para a escola atingir os objetivos; conte um exemplo e/ou proposta de como a escola está atingindo os objetivos ou os atingiu)
- 7. Qual (quais) atividades do seu trabalho na gestão as pessoas mais valorizam?**
- 8. O que significa ser diretor de escola para você?** (E ser diretor desta escola?)
- 9. Como você define a sua relação com a secretaria de educação?** (Presença/relevância no cotidiano da escola e da gestão, facilita ou dificulta o trabalho pedagógico, etc.)

Bloco 2: Contexto Pandemia

- 1. Como tem sido a comunicação da gestão escolar com os professores e comunidade escolar durante a pandemia?**

- 2. A SEMED estabeleceu/estabelece comunicação com as famílias para explicar as medidas adotadas e obter feedback? Como?**
- 3. Quais foram as principais inquietações que os professores e as famílias relatam sobre a pandemia?** De acordo com os relatos a educação escolar é uma preocupação importante
- 4. Quais ações/estratégias foram organizadas pela gestão escolar durante a pandemia?**
- 5. E por parte da Secretaria de educação, existiu orientações pedagógicas para aulas remotas? Teve participação da gestão escolar na elaboração dessas orientações?**
- 6. Em geral, quais são os maiores desafios enfrentados pela escola durante esse período?**
- 7. A gestão escolar tem planos de ação para o período pós-pandemia? *Se sim, quais são?***
- 8. Há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?**

Anexo 9

GESQ - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)

Bloco 1: questões relacionadas ao contexto anterior à Pandemia

Pós-Graduação (tipo e área)	
Experiência profissional fora do campo educacional	
Ocupou algum cargo/função na rede antes de ser diretor?	
Ocupou algum cargo/função nesta escola antes de ser diretor?	

- 1. Descreva sua formação/trajetória profissional** (fora/na educação, tipos de escolas/redes de ensino em que trabalhou)
- 2. Como você veio trabalhar como professor nesta escola?**
- 3. Como você descreveria esta escola? Quais as características mais marcantes desta escola para você?** (Entorno/localização, posicionamento/relação com a comunidade, a história acadêmica da escola, o trabalho com os alunos, as relações com os pais, trabalho dos professores, etc.)
- 4. Como você definiria o ambiente desta escola?** (Do ponto de vista dos alunos, das famílias, da direção, colaboração/parcerias, disciplina, como são tomadas decisões que afetam seu trabalho como professor, projeto político pedagógico, etc.)
- 5. Como descrevia sua relação com os demais professores e com a gestão da escola?**
- 6. Qual é a missão dessa escola?**
- 7. Em geral, quais são os desafios que esta escola enfrenta?** (Relação com o ambiente externo - pais e comunidade -, trabalho pedagógico, expectativa quanto ao rendimento dos alunos, evasão/repetência dos alunos, concorrência, infraestrutura, ambiente interno, disciplina, organização administrativa etc.)
- 8. Em seu trabalho como professor, o que considera mais importante?** (Objetivos em relação aos alunos; alcance dos resultados esperados; cooperação com a direção, os colegas e os funcionários para a escola atingir os objetivos; conte um exemplo e/ou proposta de como a escola está atingindo os objetivos ou os atingiu)
- 9. Qual (quais) atividades do seu trabalho como docente a direção mais valoriza?**

Bloco 2: Contexto Pandemia

- 1. Como tem sido a comunicação da gestão escolar com os professores e comunidade escolar durante a pandemia?**

2. **A SEMED estabeleceu/estabelece comunicação com as famílias para explicar as medidas adotadas e obter feedback? Como?**
3. **Quais foram as principais inquietações que os professores e as famílias relatam sobre a pandemia?** De acordo com os relatos a educação escolar é uma preocupação importante
4. **Quais ações/estratégias foram organizadas pela gestão escolar durante a pandemia?**
5. **E por parte da Secretaria de educação, existiu orientações pedagógicas para aulas remotas? Teve participação dos professores na elaboração dessas orientações?**
6. **Em geral, quais são os maiores desafios enfrentados pela escola durante esse período?**
7. **Há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?**