

# Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo

**Autor:****Alex Moreira Roberto**

*Mestre em Gestão e Avaliação pela UFJF, doutorando em Educação pela Universidad Diego Portales e Universidad Alberto Hurtado em Santiago no Chile e gerente de educação no Vetor Brasil*

**Resumo**

O presente artigo descreve a liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo. Para isso, realizou-se um estudo de caso etnográfico que relata as ações que estão destinadas a planejar, organizar e avaliar o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Os resultados revelam convergências e divergências entre as orientações oferecidas no âmbito global e local; a influência da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no modelamento do trabalho da escola; e o desenvolvimento dos gestores intermediários como estratégia adotada pela diretora para a realização da liderança pedagógica.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Currículo. Ensino. Aprendizagem.

DOI: 10.58203/Licuri.83231

**Como citar este capítulo:**

ROBERTO, Alex Moreira. Liderança pedagógica de uma diretora de escola da rede estadual de São Paulo. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 134-153. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-2-2

## INTRODUÇÃO

Investigações sobre o papel dos gestores escolares têm evidenciado que a liderança exercida por eles é uma variável indireta importante que contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (BOLÍVAR, 2010; LEITHWOOD, et. al., 2004; LEITHWOOD; JANTZI, 2008; MARZANO; WATERS; BRIAN, 2005; ROBINSON, 2007). Dentre os diferentes tipos de liderança, sabe-se que a liderança pedagógica é a que apresenta maior efeito sobre a aprendizagem dos alunos quando comparada com outros tipos de liderança educativa (ROBINSON et. al., 2014).

Ainda que estudos recentes tenham se debruçado sobre a importância dos gestores escolares e, especificamente, sobre o papel do diretor de escola como líderes pedagógicos, há ausência de bibliografia que aborde quais práticas esses gestores realizam e como exercem essa liderança pedagógica. Sepúlveda e Volante (2019) reiteram a ausência de estudos e apontam que grande parte das investigações sobre o tema não precisam com clareza a forma com que os gestores exercem influência pedagógica em função de qualificar as práticas docentes e alcançar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Isso posto, faz-se importante conhecer e descrever as práticas que são realizadas pelos diretores de escola no exercício da liderança pedagógica. Para isso, optou-se por investigar essas práticas a partir de uma experiência brasileira, pois ainda que existam relatos de boas práticas de gestores brasileiros (IEDE, 2020), há uma lacuna de estudos teóricos sobre o tema no país. Isso se fortalece uma vez que a perspectiva investigativa relacionada ao tema da liderança escolar ainda é recente nos estudos acadêmicos brasileiros, que historicamente atuam a partir de um viés teórico pautado na perspectiva da gestão escolar (LÜCK, 2009). Assim, debruçar-se sobre a realidade brasileira permite contribuir significativamente para o fortalecimento desse debate acadêmico nesse contexto.

Ainda sobre o contexto brasileiro, outro fator potencializador para estudos sobre a liderança educativa é que o Brasil é um dos países da América Latina com o menor percentual de dedicação de tempo dos gestores ao exercício da docência em sala de aula concomitantemente com o exercício da gestão escolar (MURILLO; CARRASCO, 2013). Ou seja, os gestores brasileiros, em média, estão mais dedicados à função diretiva dos que os demais gestores da América Latina, o que aumenta as possibilidades de maior dedicação ao trabalho de liderança pedagógica.

Ainda que a equipe gestora seja composta por diferentes membros, como o vice-diretor e o coordenador pedagógico, este estudo opta por investigar o papel desempenhado pelo diretor. Essa escolha se deu por considerar a forte influência que este profissional pode exercer sobre os demais membros da equipe gestora, professores e profissionais da escola (SEBRING, 2017). Assim, a literatura sobre o tema corrobora com “o papel que desempenha o diretor do estabelecimento é

um componente relevante sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior das escolas” (SEPÚLVEDA; MOLINA, p.488, tradução nossa).

Considerando a importância da liderança pedagógica, a centralidade do papel do diretor e a relevância de ampliar estudos sobre o tema no Brasil, esta pesquisa tem por objetivo descrever a liderança pedagógica do diretor de escola. Para isso, optou-se por investigar o fenômeno em uma escola da rede estadual de São Paulo. A partir de um estudo de caso etnográfico, a investigação tem por objetivos específicos descrever e analisar as ações realizadas pela diretora destinadas a planejar, organizar e avaliar: o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

A escolha de uma escola da rede estadual de São Paulo se deu amparada pelo fato de que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seesp) aparece entre os estados brasileiros que possuem melhor definidas as atribuições dos gestores escolares no Brasil (SIQUEIRA E SILVA, 2020).

Os achados do estudo revelam convergências e divergências entre as orientações oferecidas no nível global e local; a influência da Seesp no modelamento do trabalho realizado na escola; e o desenvolvimento profissional dos gestores intermediários como estratégia adotada pela diretora para a realização da liderança pedagógica.

## LIDERANÇA PEDAGÓGICA E FUNÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR

Os estudos na área de melhora escolar têm fortalecido as evidências da importância da escola para o desenvolvimento dos estudantes (MURILLO, 2003), sendo a liderança educativa dos gestores escolares um dos fatores de influência positiva para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos (BARBER; MOURSHED, 2007; HALLINGER; WANG, 2015; PONT; NUSCHE; MOORMAN, 2008).

A gestão escolar vem passando de um modelo mais administrativo e burocrático para um modelo que exige cada vez mais uma atuação dos gestores no campo pedagógico (BOLÍVAR, 2010). Nesse sentido, entra em jogo a necessidade de os gestores desenvolverem a capacidade de influenciar a comunidade escolar de maneira a se organizarem e mobilizar-se em função do alcance de objetivos comuns voltados à melhoria do ensino e da aprendizagem (BOLÍVAR, 2010a).

Liderança pedagógica é um conceito emergente na discussão sobre liderança educativa e surge a partir da aproximação de dois conceitos: liderança instrucional e liderança centrada na aprendizagem (BOLÍVAR, 2019). Sendo assim, liderança pedagógica está relacionada à melhoria do ensino e da aprendizagem, pautando-se em um trabalho centrado

em planejar, organizar e avaliar: o currículo, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores (BOLÍVAR, 2019; GAJARDO E ULLOA, 2016). A partir desse paradigma, acredita-se que sem lideranças pedagógicas na direção das escolas que apoiem e realizem esse trabalho voltado ao currículo, ao ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento dos professores, há poucas chances de que a melhoria e desenvolvimento escolar aconteçam (CONTRERAS, 2016).

## METODOLOGIA

### Estudo de caso etnográfico

O estudo realizado pautou-se em um paradigma qualitativo e optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico, aplicando a abordagem etnográfica ao estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo de um caso é bem delimitado e indicado quando se deseja investigar algo singular e que possui um valor em si mesmo (MARTUCCI, 2001), sendo o exame de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida” (YIN, 1994, p.13).

A ênfase etnográfica adotada permite ao pesquisador fazer interpretações a partir das interpretações dos sujeitos acerca de fenômeno ou realidade, sendo, no caso desta investigação, a liderança pedagógica do diretor de escola. Nesse processo investigativo, a partir do senso questionador do pesquisador, busca-se compreender os significados que os sujeitos constroem, bem como interpretar essa realidade de maneira a compreender e a revelar esses fenômenos por meio dos sentidos que concebem o contexto e a cultura (GEERTZ, 2014). Desse modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não obedece a padrões rígidos ou predeterminados, pois estão intimamente relacionados ao sentido que o investigador desenvolve em seu estudo a partir do trabalho de campo, estando imerso no contexto de pesquisa (MATTOS, 2011).

Nessa perspectiva, o estudo de caso etnográfico pode ser usado quando se está interessado numa instância particular e deseja conhecê-la em profundidade; quando se está mais interessado no que está ocorrendo e como está ocorrendo do que em seus resultados; quando se deseja descobrir novas relações sobre um determinado fenômeno; e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação de forma próxima a como ocorre em seu contexto natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para descrever a liderança pedagógica de uma diretora a partir de uma abordagem etnográfica, realizou-se uma descrição densa. Na descrição densa, descreve-se o objeto

de estudo a partir de suas mais diversas peculiaridades, levando em consideração todos os pequenos fatos que o cercam em sua vida social. Essa estratégia busca significados, interpretando expressões que são enigmáticas em sua superfície (GEERTZ, 2008).

### **Análise documental e entrevistas abertas**

Além da análise de documentos da Seesp sobre as atribuições vinculadas as funções do diretor de escola, realizou-se o estudo de documentos da escola a qual a diretora estudada estava vinculada, como o Plano de Gestão da instituição.

A escolha pelo uso de entrevistas abertas se deu pelo fato de que permite indagar sobre um fenômeno e, a partir disso, formular conceitos e percepções. Nas entrevistas abertas, o pesquisador apresenta o tema, e o entrevistado pode falar livremente sobre ele, possibilitando explorar o problema de forma mais ampla. Os sujeitos respondem aos questionamentos do pesquisador, enquanto o pesquisador assume o papel de ouvinte e evita interromper a narração (BONI; QUARESMA, 2005).

Na entrevista aberta, o pesquisador obtém informações sobre determinado assunto a partir do relato do entrevistado, o que permite obter melhor entendimento sobre o tema em estudo. Por meio dos dados coletados com as entrevistas e análise dos documentos, foi possível produzir uma análise sobre a liderança pedagógica da diretora, o que permitiu ao pesquisador entrar em contato com a realidade investigada e constituir suas interpretações.

### **Decisão amostral e aplicação das técnicas**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de São Paulo. Dois critérios foram utilizados para selecionar o estabelecimento de ensino: que a diretora estivesse no cargo há pelo menos três anos e que a escola estivesse localizada em um bairro vulnerável, uma vez que as investigações sobre melhora escolar reconhecem a complexidade de engatar e sustentar processos de melhoramento em contextos vulneráveis (ROZAS; POZO, 2015).

Realizou-se entrevistas abertas com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com professores da escola. As entrevistas foram realizadas a partir de tópicos disparadores, de maneira que os informantes puderam relatar suas interpretações sobre temas relacionados

ao objeto de investigação desse estudo. As entrevistas ocorreram virtualmente, amparadas pelos referenciais propostos por Salmons (2012).

### **Análise e interpretação**

Foi realizada a transcrição da entrevista e, posteriormente, a organização das informações coletadas em uma matriz de dois eixos: um vertical, que constam as categorias e subcategorias do marco teórico-referencial sobre liderança pedagógica; outro, horizontal, que constam as informações sobre a liderança pedagógica da diretora. Em posse da entrevista transcrita, da análise dos documentos e da matriz construída, realizou-se a leitura e análise do texto transcrito e a inclusão das informações nas categorias e subcategorias estabelecidas. Os dados incluídos na matriz foram interpretados e organizados em formato de um texto articulado que se apresenta na seção de resultados e que descreve a liderança pedagógica da diretora a partir do marco teórico-referencial utilizado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir dos dados coletados, organiza-se o capítulo de resultados em quatro dimensões da liderança pedagógica e que envolvem o planejamento, a organização e avaliação. São elas: currículo, ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Inicialmente, apresenta-se uma caracterização da escola e da diretora.

### **Caraterização da escola e da diretora**

A escola pública estadual investigada foi fundada em 1983 e está localizada na cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, em um bairro periférico da cidade. De acordo com as informações do Plano de Gestão da instituição, atende alunos de baixo nível socioeconômico e as famílias não participam ativamente da vida escolar dos estudantes. O documento informa que os pais frequentam a escola, em geral, apenas em caso de problemas disciplinares ou para tratar de assuntos relacionados à ausência dos alunos.

A escola atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, atende alunos dos 6 a 17 anos ou mais. As aulas são ministradas apenas no período

da manhã e à tarde, pois não há oferta noturna. No total, são 1.088 alunos atendidos em 2020 e a escola conta com: 78 professores; 14 funcionários; e uma equipe gestora de 4 pessoas: a diretora, uma vice-diretora e dois professores coordenadores.

A estrutura física do prédio da escola inclui: salas de aula, sala dos professores, biblioteca, sala de vídeo, cozinha, sala de jantar, sala dos alunos, quadra poliesportiva, sala de informática e banheiros. Em seu Plano de Gestão, a escola sinaliza como propósito contribuir para:

- elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos;
- promover a integração escola-comunidade;
- formar cidadãos cientes dos seus direitos e deveres;
- proporcionar um ambiente favorável para estudo e ensino; e
- incentivar os alunos a participarem e agirem solidariamente com a comunidade.

A diretora tem 47 anos de idade, é formada em História, filha de uma família de quatro filhos e afirma ser a única com Ensino Superior completo. Atua há quatro anos à frente da gestão da escola e tem uma história bastante particular sobre sua relação com a instituição. Ela foi aluna do estabelecimento em 1985, dois anos após a inauguração da escola, e, também, professora por cinco anos. Como resultado, hoje, muitos dos pais dos estudantes foram seus alunos no passado. Ela, reiteradamente, reforça sua crença no poder de transformação social que a escola pode trazer para a vida dos alunos, destacando ser “a prova viva de que a escola muda a vida das pessoas”.

Antes de ingressar na direção da escola, integrou a equipe da Direção Regional de Educação de Ribeirão Preto e lembra que fez inúmeros cursos voltados para o seu desenvolvimento profissional e que se autodenomina como uma “pessoa muito estudiosa”. Já atuou como formadora de professores e gestores, e indica que a maior experiência sobre gestão escolar que possui até o momento parte desse momento de sua carreira.

### Liderança pedagógica da diretora: currículo

A diretora orienta o planejamento do currículo escolar com base no currículo do estado de São Paulo, destacando que “o currículo estadual é o currículo da escola”. Não há um processo de adaptação, recorte, aprimoramento ou escolha a partir do que é

proposto pelo currículo oficial do estado. A maneira como os documentos oficiais são ofertados é a maneira como os documentos curriculares são utilizados no contexto escolar.

Com base nesses documentos oferecidos, como é o caso de materiais voltados para a alfabetização dos estudantes, no início de cada ano a diretora, demais gestores e professores planejam o trabalho escolar, tendo como premissa as orientações dos documentos estaduais e a oferta de alguns projetos pedagógicos que são realizados juntos aos estudantes. Os projetos são planejados a partir das diretrizes curriculares dos documentos estaduais e compõe o Plano Gestor da escola. Sobre esse processo de planejamento curricular, a diretora reforça: *“não tem assim, ‘olha, vamos trabalhar isso do currículo e não vamos trabalhar isso’. Não, não! O currículo da escola é o currículo da rede!”*.

Mediante o excesso de atribuições administrativas e burocráticas presentes na rotina de um diretor de escola, como verificar a compra de merenda, a diretora relata ser muito desafiador participar ativamente do planejamento e organização do currículo da escola e que, por conta disso, *“gostaria muitíssimo de que todas as escolas pudessem ter um diretor administrativo-financeiro e um diretor pedagógico”*, pois isso auxiliaria muito a realização do trabalho. Se isso fosse possível, ela relata que desejaria *“se a diretora pedagógica”*.

O principal momento de planejamento do currículo ocorre no início de cada ano em uma reunião coletiva com todos os professores e gestores escolares. Além desse momento, há, no meio do ano, uma ação de replanejamento. Ambos os momentos já são previstos pela Seesp no calendário oficial proposto para as escolas. A diretora lidera tanto a reunião de planejamento quanto de replanejamento.

Durante o processo de organização e implementação do currículo há uma menor participação por parte da diretora que, em geral, participa mais em relação as práticas voltadas para o ensino dos professores. As ações realizadas por ela são apresentadas na dimensão ensino.

A diretora e professores sinalizam que os docentes e coordenadores se organizam nesse processo de implementação do currículo e que há pouca influência por parte da diretora sobre esse trabalho. A organização curricular é mais efetiva no ciclo I do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) e mais fragmentada no ciclo II (6° ao 9° ano) e no Ensino Médio. A diretora sinaliza: *“o número de professores é muito grande no Fundamental II e no Ensino Médio, e tudo chega mais distorcido em sala de aula”*.



A avaliação feita pela diretora em relação ao currículo da escola se pauta no trabalho realizado pelos professores. Ela relata que há um excesso de uso de livros e apostilas por parte deles, pouca inovação nas práticas pedagógicas e a existência de professores que *“não cumprem o currículo escolar”*. Devido a essa postura de alguns docentes, ela avalia que a escola segue *“estagnada e patinando”* em relação a melhoria do trabalho pedagógico. No processo de avaliação da organização do currículo, ela relata que, por vezes, precisa cobrar alguns professores para que o trabalho possa avançar. Ela informa precisar chamar a atenção com comentários do tipo: *“olha, você não está cumprindo com o currículo da escola! Não foi isso o combinado.”*, e que mesmo sendo desafiador ter conversas como essa, acredita que isso é parte da função de um diretor.

### Liderança pedagógica da diretora: ensino

Por ser parte da organização do currículo escolar, o processo de planejamento do ensino também ocorre a partir dos documentos curriculares oficiais do estado de São Paulo. A diretora relata a dificuldade dos professores em planejar o ensino e demonstra ter ficado surpresa quando notou que muitos não sabiam fazer um plano de aula. Ela diz: *“plano de aula é uma coisa que eles não faziam antes. Faziam apenas o plano de ensino geral, aquele plano anual. E que acabava sendo uma cópia do ano passado para o ano atual. Só mudam o nome da escola, entende?”*.

O problema da falta de construção de um plano de aula que seja efetivo e esteja de acordo com a realidade de cada sala é um dos desafios apontados pela diretora em relação ao planejamento do ensino docente. Ela relata não conseguir apoiar esse trabalho do professor e afirma que gostaria muito de *“chegar a ter uma rotina em que consiga planejar pelo menos duas observações de sala de aula por semana, pois sei que mais do que isso é impossível. E que eu tenha planejado momentos para analisar as atividades que eles prepararam para os alunos”*.

Mediante o desafio de falta de tempo para participar mais do processo de planejamento do ensino, sua aposta é em *“munir as coordenadoras para que elas e a vice-diretora possam fazer isso e que realizem bem esse trabalho”*, mas ainda não consegue estruturar essa demanda previamente, de maneira organizada e rotineira.

Ainda que existam lacunas em relação ao trabalho de planejamento do ensino na escola, as ações voltadas para a organização já possuem maiores avanços na visão da diretora. Falta planejamento, mas *“muito tem sido feito”*, como ela e os professores

reconhecem. A diretora consegue participar de algumas reuniões de Atividade Técnica Pedagógica Coletiva (ATPC), que são as reuniões semanais coletivas de formação dos professores. Durante esses momentos, na maioria das vezes, ela atua como ouvinte, para que possa entender o que está sendo discutido e, em outros, ela participa orientando os professores, como informa: *“eu entro mais como ouvinte. Um ATPC ou outro eu falo com eles. No último, por exemplo, eu falei sobre o MMR, que é o Método de Melhoria de Resultado, que a gente trabalha com o Estado de São Paulo, que nada mais é do que a gestão de resultados e gestão do tempo”*.

Com o pedido de saída de uma das coordenadoras durante o período de pandemia por covid-19, a diretora precisou ocupar o lugar da coordenação até a chegada de uma nova pessoa, e foi durante esse momento que se aproximou mais intensamente do trabalho dos professores. Isso evidenciou as dificuldades didático-conceituais que eles possuem, como os desafios em diferenciar objetivo de ensino, objetivo de aprendizagem e habilidade. Ela informa: *“com a saída da coordenadora eu tive de ocupar essa função concomitantemente com as funções do meu cargo, né?! [risos] Quando comecei a observar os planos de aula, foi assim, uma experiência nefasta para mim [risos], porque eu percebi que eles não conseguem corresponder a comandos simples e pré-estabelecidos”*. Em alguns casos, ela informa que precisou chamar os professores para conversar em particular, como quando notou que um deles estava pedindo conteúdo de Ensino Universitário para alunos que estavam no 1º ano do Ensino Médio.

Além do acompanhamento dos planos de aula e participação nos ATPCs, outra maneira como a diretora atua na organização e avaliação do ensino dos professores é por meio da observação de aula. As observações realizadas são esporádicas, sem aviso prévio ao professor, sem planejamento de sua parte e, em alguns casos, sem um critério a ser observado. Ela relata que muitas das observações feitas são para *“marcar território”*. Ela diz: *“muitas vezes eu não entro assim para fazer aquela observação criteriosa da sala, mas eu entro mais é para marcar que aquele território seja reconhecido como meu. Eu quero que isso seja compreendido tanto pelo aluno quanto pelo professor”*.

A observação de aula também objetiva observar os recursos e estratégias didáticas que estão sendo utilizados pelos professores, bem como *“se os alunos estão livres e sem fazer nada”*. O bom uso do tempo de aula é algo que a diretora preza como de extrema relevância e que seja sempre garantido pelo professor. Ela diz: *“se eu chego vinte para o*

*meio-dia, a aula termina 12h35 e todos os alunos já estão de mochila nas costas, eu já fico em alerta e ‘levanto minha sobrancelha’. Como assim já terminou a aula?”.*

Para apoiar esse trabalho de observação das aulas, a diretora colocou câmeras em todas as salas como uma maneira de supervisionar o trabalho dos professores, pois entende que a aula é pública e quem faz um bom trabalho não tem nada a esconder. Sobre esse aspecto ela relata: *“eu lembro que quando nós colocamos câmeras nas salas uma professora falou assim: ‘eu espero que essas câmeras não sejam pra vigiar professor’. Eu só virei e falei para ela e para os demais que estavam presentes: se for preciso, por que não? Eu, quando dava aula, queria mais é que fosse filmada mesmo, porque aquilo era um palco para mim. Agora assim, quem tiver alguma coisa a esconder, a gente precisa conversar um pouco mais sobre isso”.* Ela conclui: *“eu já deixava o recado claro que era para ninguém falar mais nada. A aula é pública e é para todos. Ele (o professor) recebe por aquilo e isso não o torna o dono da aula”.*

Outra maneira de apoiar a organização do ensino docente é com a oferta de materiais, ferramentas e recursos didáticos. A diretora busca parcerias para equipar a escola e relata *“não medir esforços”* para conseguir recursos financeiros e comprar o necessário para que o trabalho ocorra. Sobre esse aspecto, ela ressalta: *“ah, na questão do equipamento, dos espaços, graças a Deus a escola está muito bonita e é muito melhor para o professor trabalhar desde que cheguei. A gente está com uma parceria nova que eu consegui. Além do dinheiro público que a gente recebe, eu consegui um empresário aqui da cidade que está nos apadrinhando. Ele já foi conhecer a escola e começou a investir dinheiro lá. A gente fez uma sala de informática que ficou maravilhosa! Nós melhoramos a sala de vídeo e criamos uma ‘matemoteca’. Está tudo lindo só esperando os alunos na pós-pandemia.”*

Em relação ao processo de avaliação do ensino docente, a diretora relata frustração com o baixo repertório metodológico dos professores, que acabam inovando pouco nas estratégias de ensino. Ela relata que um dos aprendizados construídos durante a pandemia foi que *“a parte pedagógica da escola ‘está gritando’ por um trabalho mais organizado e efetivo”* e que ela reconhece como um aspecto a melhorar.

### **Liderança pedagógica da diretora: aprendizagem**

Assim como o currículo é pautado nos documentos curriculares da SEESP, o planejamento da aprendizagem também ocorre com base nesses materiais. Há pouca menção por parte da diretora, coordenador e professores em relação ao processo de

planejamento da aprendizagem dos alunos. A diretora relata que para melhorá-la é preciso construir uma “rede” de condições dentro da escola. Sendo assim, ela tem se concentrado em organizar essa rede. Ela complementa: *“e o que é essa rede? É você proporcionar espaços físicos apropriados e com equipamentos, insumos, pra que a aprendizagem ocorra; capacitar o professor pra utilizar esses materiais; diminuir o número de faltas do professor; tentar fazer com que ele olhe para o aluno com um pouco mais de compreensão, de carinho mesmo, de falar: tudo bem. Você pode não estar conseguindo agora, mas você vai aprender”*.

Garantir a construção dessa rede tem sido o grande foco de energia depositada pela diretora em relação ao planejamento para que a aprendizagem ocorra. Para organizar essa rede em função da aprendizagem, ela tem investido na motivação dos professores e na melhoria da infraestrutura da escola. Sobre a motivação docente ela relata: *“para que ocorra a aprendizagem do aluno, o professor precisa estar motivado. Ele precisa olhar o aluno com solidariedade e com compaixão. E isso é um trabalho árduo e exige muito esforço porque no final ele tem que querer. Você pode implementar quantas cursos forem possíveis, enquanto esse professor não for tocado por esse olhar de que ele não ensina nada se o aluno não aprender, nada vai mudar”*.

Sendo assim, o planejamento ocorre em função dos documentos oficiais curriculares da SEESP e a organização enfatiza a motivação docente, a oferta de materiais, recursos e infraestrutura e a construção dessa rede em favor da aprendizagem. Não há menção. Pelos alunos, sobre o acompanhamento dos aprendizados construídos e/ou em construção.

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, a diretora retoma o tema da saída da coordenadora, pontuando que esse processo revelou lacunas importantes em relação à gestão pedagógica na escola e que *“ter delegado totalmente a ela esse processo fez com que algumas áreas do trabalho estavam desgovernadas”*. Segundo ela, com a chegada na nova coordenadora, pretende desenvolvê-la para realizar melhor esse trabalho.

### **Liderança pedagógica da diretora: desenvolvimento profissional docente**

Sobre o desenvolvimento dos professores, a diretora relata que um desafio é que a Seesp não fornece materiais específicos para que esse desenvolvimento ocorra, o que dificulta o planejamento e organização do trabalho. Sobre essa situação, ela relata o exemplo do trabalho com situação de aprendizagem e diz: *“e aí eu me pergunto: ‘quando*

*é que esses professores foram capacitados para desenvolver uma metodologia de situação de aprendizagem?’. Não tem material que nos orientem a apoiar o professor em relação a isso.”.*

Em momentos críticos, é ela quem planeja e realiza as reuniões de ATPC e, em geral, isso ocorre quando é preciso tratar de temas mais complexos e que podem causar resistências ou “*confusão*” por parte dos professores. No entanto, a sua principal atribuição em relação ao planejamento do desenvolvimento profissional docente é em relação aos momentos de planejamento e replanejamento anual. Sobre esse aspecto, ela informa: *“o planejamento, no início do ano, e o replanejamento em julho, num ano normal, sem pandemia, são de minha responsabilidade. Eu assumo a pauta e sou eu que formo e desenvolvo eles.*

Em relação a organização desse desenvolvimento, há um maior número de ações que são realizadas. A diretora atende individualmente professores com dificuldades; orienta as coordenadoras mediante as necessidades teóricas e conceituais apresentadas em relação ao trabalho com os professores; participa esporadicamente dos ATPCs; acompanha planos de aula dos professores; busca parceiros técnicos para atuar no desenvolvimento docente; e forma as coordenadoras mais inexperientes e quando em início de carreira.

O tema da formação das coordenadoras é uma demanda citada pela diretora como a principal estratégia para desenvolver os professores. Sobre as ações realizadas para formar uma delas, a diretora relata: *“agora, com essa coordenadora, o que eu estou fazendo? Eu estou tentando formá-la. Eu estou tentando! Quando eu percebi que ela não sabia sobre objetivo e habilidade, eu falei: ‘nossa, o negócio vai ser bem mais embaixo’. Ela me apresentava a pauta de formação dos professores. Ela me apresentou assim, umas cinco pautas. Eu falei: ‘não. Volta, e refaz isso, tira isso e põe aqui, tira isso aqui! Isso aqui é para você, é uma pauta cheia. Você não precisa colocar as dicas [risos], para o professor’. É mais ou menos assim, e está sendo um trabalho muito intenso”.*

A diretora relata dar espaço para que as coordenadoras possam ter liberdade para formar os professores e que possam ir *“ganhando autoridade”* nesse ofício. Para manter esse espaço e ainda assim não deixar de saber como o processo está acontecendo, ela relata: *“posso falar uma coisa? Eu escuto atrás da porta as vezes, dou uma olhadinha na pauta, sabe? Entro assim na sala de reunião, para dar um ‘oi, gente! Vocês não estão judiando das minhas meninas (as coordenadoras) não, né?’ Isso me ajuda a saber como as coisas estão e ainda assim dar o espaço que elas precisam nesse início”.*

Outro tema importante no trabalho da diretora em relação ao desenvolvimento dos professores é a construção de relações de confiança. Ela acredita muito que construir confiança entre a equipe permite que os professores se sintam mais abertos a aprender. Ela relata: *“as relações de confiança, com alguns, são muito sólidas. Não é a maioria. Tem professor que a gente conseguiu ter uma relação de confiança bem legal! Tem professor que eu posso me sentar chorando com ele, e contar: ‘Ah, aconteceu isso e não sei o que’. Tem professor que eu posso ligar e falar: ‘eu preciso desabafar com você’. Mas também tem professores assim, que dão tapinha nas costas segurando a faca do outro lado, sabe? Porque você trabalha com uma gama de profissionais muito diferentes, são muitas pessoas”*.

Em relação à avaliação do desenvolvimento dos professores, ela ocorre essencialmente por meio das observações nos ATPCs e nos momentos de apoio individual que são fornecidos aos docentes com dificuldades. A avaliação geral feita pela diretora é que *“o trabalho pedagógico dos professores ainda tem muito a melhorar e hoje é o tema mais desafiador para a escola”*. Outro tema que preocupa a diretora é que os professores se sentem pouco responsáveis pelo próprio desenvolvimento e estão *“esperando que alguém sempre diga o que eles têm que fazer. E, se não der certo, a culpa é do outro, pois ele fez o que foi orientado a fazer e não deu certo”*.

Mesmo diante dos desafios existentes, ela conclui: *“eu quero muito deixar um legado aqui nessa escola. Quero ser reconhecida pela comunidade como alguém que fez um ótimo trabalho. Sabe quando as pessoas falam assim: ‘aquela diretora foi muito boa. Melhorou muito nossa escola!’ Quero muito que lembrem de mim assim (e se emociona)!”*.

Diferentes fatores influenciam o trabalho pedagógico realizado pelos gestores escolares. A partir do conceito de liderança pedagógica utilizado neste estudo (BOLÍVAR, 2010; BOLÍVAR, 2019; GAJARDO; ULLOA, 2016) e dos documentos referenciais produzidos pela Unesco (WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNÁNDEZ, 2014) e pela Seesp (SEESP, 2016) procurou-se descrever a liderança pedagógica de uma diretora de escola.

Compreender esse fenômeno por meio do viés teórico-referencial permitiu identificar aspectos que tensionam o fazer da diretora, e nessa seção apresenta-se os dois principais tensionamentos identificados. Posteriormente, relata-se a principal estratégia adotada pela diretora para lidar com essas tensões, de maneira com que o trabalho de liderança pedagógica possa ser realizado.

Um primeiro tensionamento identificado está vinculado às divergências em relação às orientações propostas pela Unesco e Seesp, o global e o local, em relação ao conceito teórico de liderança pedagógica utilizado neste estudo. Ainda que a quantidade de funções propostas para os diretores, por ambos os documentos referenciais, seja próxima: onze funções estabelecidas pela Unesco e oito pela Seesp, sua distribuição possui importantes variações a serem consideradas.

Conforme os dados descritos na Tabela 1, um tensionamento inicial é que Unesco e Seesp convergem em uma menor orientação em relação as funções voltadas ao planejamento e divergem em relação às ações voltadas para as funções de avaliação, uma vez que há maior orientação por parte da Unesco, ou seja, o global, e pouca cobertura por parte da Seesp, o local.

**Tabela 1.** Distribuição das funções dos gestores escolares em relação a Liderança Pedagógica.

Ação	Currículo	Ensino	Aprendizagem	Desenvolvimento profissional docente
<b>Planejar</b>	Seesp (1)	Não há	Não há	Não há
<b>Organizar</b>	Seesp (1) Unesco (1)	Seesp (2) Unesco (2)	Seesp (1) Unesco (1)	Seesp (2) Unesco (2)
<b>Avaliar</b>	Seesp (1)	Unesco (2)	Unesco (1)	Unesco (2)

\*Os números entre parêntese são referentes a quantidade de funções estabelecidas para o diretor de escola pela Unesco e pela Seesp.

O menor repertório de funções voltadas para o planejamento das ações vinculadas ao currículo, ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente produz tensionamento sobre o fazer da diretora, e isso reverbera em sua prática, uma vez que as funções voltadas ao planejamento são aquelas menos realizadas por ela. A ausência de planejamento das ações gera menor capacidade de produzir melhores resultados a médio e a longo prazo. Nesse sentido, em relação à ausência de planejamento, o trabalho realizado pela diretora revela a influência das orientações referenciais produzidas em contextos globais e locais que pouco têm direcionado e apoiado o trabalho do diretor de escola em relação às atribuições voltadas ao ato de planejar.

Outra convergência em relação às orientações da Unesco e da Seesp é o maior direcionamento em relação ao trabalho junto aos professores e que está relacionado com



o ensino e desenvolvimento profissional docente. A maior concentração de funções em relação a esses dois aspectos se mostra presente na liderança pedagógica desenvolvida pela diretora, que está mais envolvida com o trabalho voltado para o exercício da função docente, e menos em relação a aprendizagem dos estudantes e o currículo escolar.

A aprendizagem dos estudantes é a dimensão como menor indicação de funções por parte dos documentos referenciais. Quando interpretada a partir da liderança pedagógica desenvolvida pela diretora, percebe-se que a aprendizagem é pouco discutida, analisada e refletida, sendo tratada como consequência do ensino dos professores. Ainda que o ensino receba maior energia, isso ocorre sem uma reflexão em relação a como está impactando e direcionando a aprendizagem, ou seja, a melhoria do ensino, na prática, acaba sendo um fim em si mesma.

As convergências e divergências em relação às orientações propostas pela Unesco e Seesp revelam que, em alguns momentos, a influência proposta pelas orientações locais são maiores e exercem forte direcionamento em relação ao trabalho realizado pela diretora. Isso fica evidente quando se analisa a dimensão do currículo que se apresenta como uma função burocrática, com pouca reflexão e apropriação por parte da escola e fortemente impulsionado pela utilização exclusiva dos documentos curriculares propostos pela Seesp, tal qual como são disponibilizados. A influência local é tão forte que o currículo da escola se torna o currículo do Estado, sem que isso envolva a discussão e articulação da equipe sobre as necessidades e demandas existentes na unidade escolar.

Outro tensionamento e influência exercida pela Seesp diz respeito à complexidade da estrutura estatal que impõe inúmeras demandas administrativas e burocráticas em relação ao trabalho do diretor de escola. Essas demandas dificultam fortemente uma maior atuação em relação ao trabalho pedagógico. Isso fica evidente na rotina da diretora e dialoga com outros estudos (ARAVENA *et. al.*, 2019; LILJENBERG, 2016) que também identificam que as demandas administrativas e burocráticas têm tensionado o exercício da liderança pedagógica dos gestores.

As convergências e divergências entre as orientações local e global, juntamente com a forte influência exercida pela Seesp, produzem tensões em relação ao trabalho de liderança pedagógica da diretora, o que, por vezes, impossibilita que ele ocorra de maneira a envolver todas as dimensões relacionadas.

Como estratégia para lidar com esses tensionamentos impostos, a diretora tem buscado fortalecer e desenvolver os gestores intermediários da escola, no caso as



coordenadoras, para que também possam liderar o trabalho pedagógico na escola. Isso revela a preocupação em honrar o rol de atividades administrativas e burocráticas existentes sem deixar de realizar as funções voltadas ao pedagógico e que deveriam ser o coração do trabalho escolar. Sobre esse aspecto, o estudo realizado por Bøe e Hognestad (2015) corroboram com a estratégia adotada ao reforçar a necessidade de o diretor apoiar e orientar seus assistentes, uma vez que isso aumenta a compreensão profissional de sua equipe, cria oportunidades de compartilhamento de experiências e promove relacionamentos que sejam colaborativos. Além disso, a prática de liderar o desenvolvimento da equipe gestora possibilita ofertar maior apoio ao trabalho dos professores e enfraquece o caráter heroico que, muitas vezes, envolve o fazer do diretor como líder no contexto escolar. Distribuir essa liderança permite tornar esse trabalho mais sustentável e perene.

Faz-se importante considerar que o processo de fortalecimento dos gestores intermediários não deve significar ausência de atuação do diretor em relação a essas demandas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Liljenberg (2016) sinaliza certa preocupação relacionada ao fato de que os gestores intermediários alegam que os diretores, muitas vezes, transferem para eles as suas responsabilidades e que acabam atuando como interlocutores entre o diretor e os professores. Isso reforça a necessidade de realizar esse processo de descentralização das funções sem que isso se traduza em transferência de responsabilidades e sobrecarrega dos demais gestores escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação descreve a liderança pedagógica de uma diretora de escola a partir de um marco teórico-referencial. A interpretação dos dados coletados permite identificar a presença de tensionamento em relação: i) às convergências e divergências entre as orientações propostas pela Unesco e Seesp; e ii) à forte influência exercida pela Seesp, possibilitando que, em algumas instâncias, a orientação local se sobressaia à global. Mediante essas tensões, a diretora adota como estratégia o desenvolvimento profissional dos gestores intermediários, para que eles possam atuar frente ao trabalho de liderança pedagógica, evitando assim que ele deixe de ser realizado.

O estudo revela que há maior influência da diretora em relação à organização do ensino e do desenvolvimento profissional docente, e que há menor influência em realização às funções voltadas para o ato de planejar. O currículo da escola é pouco influenciado pela diretora que, mediante o forte tensionamento exercido pela Seesp, opta por usar integralmente os documentos curriculares oferecidos pelo Estado. Por ser entendida como uma consequência do ensino, a aprendizagem dos estudantes não é recorte prioritário das demandas pedagógicas da escola e é pouco discutida em relação às práticas docentes.

Sobre as limitações deste estudo, cabe sinalizar que devido a suspensão do trabalho presencial da escola por conta da pandemia por Covid-19, não foi possível a realização de observação participante, o que produz limitações em relação aos achados. Como sinalizado, os dados coletados são oriundos da análise documental e das entrevistas com a diretora, coordenadora pedagógica e professores o que, de certa forma, produz alguns limites em relação à extensão e profundidade da cobertura da matriz de análise utilizada. Ainda assim, é inegável a contribuição deste estudo para o fortalecimento da liderança pedagógica e sua vinculação com as funções dos diretores de escola.

O excesso de demandas administrativas imposto pela estrutura estatal da Seesp aparece fortemente, exercendo tensão sobre o trabalho da diretora, o que também alude à necessidade de reflexão sobre o senso de priorização de atividades que é estabelecido pelos diretores escolares. Como equilibrar essas atribuições? Qual é o papel das orientações globais e locais no fortalecimento do papel pedagógico a ser realizado pelos gestores escolares, bem como pelo diretor de escola? A oferta de políticas de formação pré-serviço, indutiva e de desenvolvimento profissional para os diretores com foco no desenvolvimento da liderança pedagógica poderiam qualificar a realização desse trabalho? Investigações futuras poderiam se debruçar a construir respostas para essas perguntas e políticas públicas poderiam atuar mais ativamente sobre esses pontos de atenção.

Muito se tem avançado em reconhecer a importância de líderes pedagógicos na gestão das escolas de maneira a potencializar que a melhora escolar ocorra. Para isso, a influência e o papel desempenhado pelos diretores em relação ao currículo, ao ensino, ao desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos estudantes são essenciais para que as escolas possam ser espaços de construção de aprendizagens, diminuição de desigualdades educativas e oferta de educação de qualidade para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

- ARAVENA, F. *et. al.* Liderazgo escolar: una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de unidad técnica pedagógica en Chile. Santiago de Chile: Revista Calidad en la Educación, N° 51, 2019
- ARREDONDO, C. S; DIAGO, J. C. Avaliação educacional e promoção escolar. Curitiba: Unesp, 2013.
- BARBER, M; MOURSHED, M. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. 2007.
- BØE, M; HOGNESTAD, K. Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 2015.
- BOLÍVAR, A. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revisión de la investigación y propuesta. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106, 2010.
- BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedade*, 9(2), 9-33, 2010a.
- BOLÍVAR, A. Una dirección escolar com capacidade de liderazgo pedagógico. Madrid: Editorial Arco, 2019.
- BONI, V; QUARESMA, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Soci.ais. Universidade Federal de Santa Catarina: Em Tese, 2005.
- CONTRERAS, T. Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 2016.
- GAJARDO, J; ULLOA, J. Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota Técnica n° 6, *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile, 2016.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALLINGER, P; WANG, W. C. Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Dordrecht: Springer, 2015.

IEDE. Educação que faz a diferença: boas práticas no ensino fundamental. Instituto Rui Barbosa. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020.

LEITHWOOD, K. *et. al.* How leadership influences student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2004.

LEITHWOOD, K; JANTZI, D. Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528, 2008.

LILJENBERG, M. Teacher leadership modes and practices in a Swedish context: a case study. *School Leadership e Management*, 2016.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positiva, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.25, n.2, p.167-180, 2001.

MARZANO, R; WATERS, T; BRIAN, M. *School Leadership That Works: From Research to Results*. USA: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. Campina Grande: EDUEPP, SciELO Books, 2011.

MURILLO, F. J. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, 53-92, 2003.

MURILLO, F. J. & CARRASCO, M. R. La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013, 141-170, 2013.

PONT, B., D; NUSCHE; MOORMAN, H. *Improving school leadership*. Paris, OCDE, 2008.

ROBINSON, V. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders, 2007.

ROBINSON, V. *et. al.* El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE*, 12(4), p. 13-40, 2014.

RODRÍGUEZ-MOLINA, G. Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ.Educ.* 2(14), 253-267, 2019.

ROZAS, T; POZO, F. La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación. En: Bellei, C. et. al. *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.* Santiago de Chile: LOM ediciones, 2015.

SALMONS, J. *Cases in online interview research.* SAGE, 2012.

SEBRING, P. B. Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En: *Merojamiento y el liderazgo en la escuela: once miradas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.

SEESP. Resolução SE 56: dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de Ensino, 2016.

SEPÚLVEDA, F; MOLINA, A. C. Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487-503, 2019.

SEPÚLVEDA, F; VOLANTE, P. Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 23(3), 2019.

SIQUEIRA e SILVA, F. Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2020.

WEINSTEIN, J; MUÑOZ, G; HERNÁNDEZ, M. (coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

YIN, R. P. *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks, Sage, 1994