

Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro

Thelma Lucia Pinto Polon¹

Da Administração à gestão pedagógica escolar

A origem das discussões sobre o campo da administração escolar aponta a centralidade do papel dos diretores para a obtenção de bons resultados pela escola. No entanto, como outros temas sociais em estudo, o significado dessa centralidade vai sendo redimensionado em função do contexto histórico em que as reformas educativas e mudanças societárias ocorrem. Por isso, da concepção que chegou a considerar o administrador escolar como “o sol” em relação às outras funções da burocracia escolar, tal como discutido nos simpósios da Anpae nos anos 1960², à concepção de gestor escolar presente nos documentos institucionais do MEC na atualidade, muita coisa mudou. A perspectiva atual, em consolidação desde início dos anos 1990, com a reforma educacional brasileira, enfatiza, através das políticas públicas voltadas à capacitação de gestores para atuação em todos os níveis do sistema, a dimensão pedagógica da gestão escolar como estratégia para a obtenção de melhores resultados³. Essa nova perspectiva se insere na demanda gerada no contexto de reordenamento das funções do Estado que traz em seu bojo a perspectiva de desconcentração e descentralização aplicada à gestão pública, com

¹Thelma Polon Graduiu-se em Pedagogia pela PUC-SP em 1986, concluiu o Mestrado e o Doutorado em Educação na PUC-Rio respectivamente em 2004 e 2009. Além da docência em cursos de formação de professores de nível médio (E.E. Caetano de Campos/SP) e Licenciaturas (PUC-SP e UFRJ), trabalha como coordenadora pedagógica e supervisora de ensino há mais de vinte anos em escolas de educação básica e em secretarias municipais de educação. Durante o doutorado realizado na PUC-Rio (2005-2009) sob orientação da professora Alicia Bonamino, atuou no Grupo de Pesquisa do LAEd, pesquisando dados do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. Atua como professora nos cursos de Especialização em Administração Escolar e Gestão Educacional CCE-PUC-Rio e no Mestrado Profissional da UFJF/MG.

²Conforme atas do Simpósio Interamericano organizado pela ANPAE em 1968, citado por CATANI E GILIOLI (2004).

³Esta perspectiva é destacada: no Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Públicas Educacionais - PPO/Projeto Nordeste (1996); Programa de Apoio aos Secretários de Educação Municipal/PRASEM(1997 e 1999); PROGESTÃO – Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares (2001); PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação(2006); PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola (iniciado no governo FHC,1997 e continuado no Governo Lula a partir de 2003); O Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica (2005). Conforme site www.mec.gov.br – acesso dezembro de 2009.

consequente aumento da autonomia – ainda que relativa – para as escolas (ABOUDHOU 2002; LOPES 2009; SOUZA E FARIA 2003).

Na literatura especializada sobre o tema da descentralização e autonomia das escolas, tal como proposto nas reformas educativas contemporâneas, encontramos autores que incorporam às suas análises a discussão dos aspectos conjunturais que influenciaram o cenário educacional brasileiro, tais como a presença dos organismos internacionais, as tendências macroeconômicas e aspectos da política local. Raramente, no entanto, os estudos fazem menção a pensadores brasileiros que vinham sinalizando desde a década anterior quanto à necessidade de se garantir a ampliação dos espaços de participação e decisão dentro das escolas, bem como a necessidade de fazer com que a figura do diretor escolar se voltasse mais aos aspectos político-pedagógicos do que aos administrativos, com vistas à (re) valorizar o papel social da escola e, para muitos, dos próprios conteúdos escolares, entendidos naquele contexto como instrumentos de inserção na cultura letrada e no mundo do trabalho, além de ferramenta de transformação social. Estamos nos referindo aqui aos autores de orientação crítica que, desde meados dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980, debateram as alternativas voltadas à construção de uma escola pública democrática e de qualidade, tais como SAVIANI (1978), LIBÂNEO (1985), PARO (1986), entre outros.

Como exemplo dessas contribuições podemos citar o artigo produzido por Saviani (1978) para o Jornal da UDEMO, Entidade representativa dos Diretores do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, em que o autor discorre sobre “o papel do diretor numa sociedade em crise”. Segundo ele, o diretor, “responsável máximo no âmbito da instituição escolar e a quem caberia garantir o bom funcionamento da unidade de ensino pela articulação das diferentes funções e harmonização dos diferentes interesses” tinha muita dificuldade em cumprir com sua função precípua de educar, tendo em vista as exigências burocráticas próprias do sistema de ensino. Para o autor, este era o reflexo – dentro da escola - de uma crise de legitimidade política pela qual a sociedade brasileira passava naquele contexto histórico pós-golpe militar de 1964, o que o leva a sugerir a necessidade de fazer do diretor uma figura mais atenta e atuante em relação aos aspectos pedagógicos da prática escolar.

LIBÂNEO (1985), que se manteve no centro desses debates, por sua vez, contribuiu para o esclarecimento de que o amplo tema da democratização da escola poderia ser entendido a partir de dois enfoques diferentes e complementares: a

democratização entendida como “conquista e permanência bem sucedida das crianças das camadas populares na escola” e como mudança nos processos de tomada de decisões no âmbito do sistema escolar, o que incluía a participação de professores e pais, eleição para cargos diretivos, realização de assembleias, eliminação da burocracia considerada excessiva no interior das escolas, além do estabelecimento de novas formas de relação professor-aluno. Para Libâneo, no entanto, estas duas dimensões não se equivaliam quanto ao grau de importância, por considerar “insuficiente” a democratização do processo de decisão, sem que houvesse a democratização do conhecimento junto aos alunos das classes populares ou, dito de outra forma, sem que se aumentasse a eficácia ou efetividade do ensino oferecido às camadas demandantes da educação pública. Libâneo criticou também o que ele chamou de “critiquices antitécnicas” como negação ao valor de qualquer forma de racionalidade técnica ou meio pedagógico planejado visando determinados fins (op. cit: 53).

Outro autor considerado leitura obrigatória nos cursos de formação de diretores de orientação progressista foi PARO (1986). Por considerar insuficientes tanto o posicionamento dos defensores da Administração como atividade supostamente neutra, como o posicionamento daqueles que rejeitavam por completo as formas de racionalização do trabalho por considerá-las ideologicamente condicionadas e necessariamente opressoras, propunha-se em sua obra a “examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social” afirmando que esta nova perspectiva deveria se pautar, por: a) considerar a diferença de especificidades existentes entre a administração de uma empresa capitalista e a administração escolar, que deve ter como objetivo maior garantir a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica à classe trabalhadora (op.cit., p.150); b) considerar a “racionalidade social da escola” ou “racionalidade externa”, traduzida pela consciência de que “aquilo que se realiza na escola tem repercussão na vida do todo social”. (ibid., p.152-153); c) considerar a “racionalidade interna da escola”, que estaria na dependência direta de sua racionalidade externa, uma vez que a administração escolar comprometida com a transformação social deveria caminhar no sentido da superação de uma práxis espontânea na perspectiva de uma práxis reflexiva, visando o desenvolvimento da competência técnica no interior da escola.

Esta competência técnica deveria ser buscada em especial no corpo docente, que, de posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades, garantiria o

oferecimento de um ensino de melhor qualidade, bem como a possibilidade de participação na gestão escolar. Para ele: quanto mais aberta a participação, mais necessários seriam os conhecimentos, habilidades e técnicas também administrativas, já que na perspectiva democrática “se aumentava a variedade e o número de pessoas envolvidas no processo de gestão escolar” (ibid., p.159).

Estes são alguns exemplos do pensamento crítico da década que antecedeu à Reforma Educacional dos anos 1990, e que ansiava pela revisão do papel do Estado e pela redefinição das relações, funções e prioridades no interior da escola, em favor da democratização do ensino.

Entendemos que elementos desse pensamento crítico dos anos 1980 estão presentes nas políticas públicas atuais, contribuindo para a constituição da concepção de “gestão pedagógica” ou “dimensão pedagógica da gestão escolar”, tal como presente nos textos oficiais⁴.

Com base nestas referências, a pesquisa em pauta⁵ toma a gestão escolar em sua dimensão pedagógica como aquela que:

- a) define-se como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para organizar o trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (LUCK 1994), bem como incentivar o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos (FULLAN & HARGREAVES, 2000);
- b) realiza-se na conjunção de fatores políticos, humano-relacionais e técnicos (PLACCO 1994) e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a constitui (FELDMAN 2001);
- c) deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (PORTELA & ATTA 2001).

⁴Portela, Adelia & Atta, Dilza. A dimensão pedagógica da gestão da educação. Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III. Organizado por Maristela Marques Rodrigues e Mônica Giágio. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. E Portela., A L, Luck, Heloisa e Silva, A.F.G. – Gestão Pedagógica da educação escolar – Material de apoio ao desenvolvimento do PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação 2004/2005 www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf - acesso em 15.02.2007.

⁵Polon, Thelma Lucia Pinto; Bonamino, Alicia Maria de Catalano. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2009. 323p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Por isso, considera-se que a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curricular que, tal como definido por Sacristán. (1998), constitui-se numa “realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.” Estes comportamentos, em última instância, revelam as disputas político-ideológicas em torno do *quê* e *como* ensinar, sobre o *quê* e *como* avaliar, sobre qual decisão tomar em relação aos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de socialização e/ou aprendizagem, entre outras, e, não obstante, sobre a legitimidade de seus integrantes para opinar e decidir sobre estes aspectos.

Metodologia da Pesquisa

Com base na revisão bibliográfica e nas considerações anteriormente expostas, a investigação visou buscar respostas às seguintes questões:

1. No cotidiano escolar, fortemente marcado por uma diversidade de tarefas e mediações, é possível dizer que uma gestão é “pedagógica” ou “administrativa”? Em que estas dimensões se completam ou se excluem?

2. É possível estabelecer “tipos ideais” de gestores ou lideranças escolares, a partir de aspectos extraídos da cultura institucional ou tarefas prioritárias realizadas pelos diretores e demais membros de equipe de gestão escolar?

3. Quais características de gestão podem ser identificadas nas escolas que apresentam melhores resultados, considerando-se a proficiência média em leitura? Essas características mudam quando consideramos o tipo de rede de ensino ou o nível socioeconômico dos alunos?

A hipótese inicialmente estabelecida para este trabalho foi que deveria haver distintos perfis de liderança e que os mesmos condicionariam as condições do trabalho escolar e estariam associados aos resultados obtidos pelas escolas.

Os dados que subsidiaram a análise foram obtidos pelo GERES, Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, que acompanhou o desempenho escolar de uma amostra de alunos em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além de permitirem a análise das proficiências dos alunos, os dados do Geres também possibilitam a compreensão da relação entre fatores extraescolares e intraescolares, associados com a gestão da escola. Esses fatores puderam ser

identificados e analisados através de questionários do aluno e dos pais, do professor e do diretor, que verificam, respectivamente, as características socioeconômicas e os hábitos de estudo dos alunos, o perfil e a prática dos professores e o perfil do diretor e as características da gestão escolar.

Dentre as muitas informações produzidas pelo Projeto Geres, esta pesquisa foi realizada com base nos seguintes instrumentos:

i) O Questionário do Diretor – Base 2005 e 2006. Da base 2005, extraíram-se principalmente informações mais gerais relacionadas ao perfil socioeconômico, formação e atualização de 58 respondentes dentre uma amostra composta por 68 diretores do pólo Rio de Janeiro, sendo: 30 da rede pública municipal, 05 da rede pública federal e 23 da rede privada. A base de 2006 esteve composta pela reposta de 60 dos 68 diretores da amostra, 30 deles da rede pública municipal, 08 da rede pública federal/estadual e 30 da rede privada. Os questionários de 2005 e 2006 indagavam, ainda, sobre um conjunto de itens relativos às tarefas prioritárias desenvolvidas pelo(s) membro(s) de equipe de gestão escolar, nos termos do que a literatura especializada define como sendo precípua ao exercício desta função, em especial os trabalhos de Sammons, Hillman e Mortimore (1995).

ii) O Questionário do Professor, base 2006, composta por 166 respondentes, sendo 83 da rede pública municipal, 32 da rede pública federal/estadual e 51 da rede privada, por possibilitar o tratamento de alguns itens que captam a percepção dos professores das turmas participantes do Projeto Geres acerca da capacidade de liderança do diretor, clima institucional, formas de trabalho coletivo, entre outras, por serem estas categorias de análises bastante valorizadas pela literatura especializada em gestão empregada na tese.

iii) Os relatórios de campo e transcrições das 30 entrevistas realizadas com 18 professores, 06 diretores e 06 coordenadores de seis escolas municipais cujos alunos apresentavam proficiência média acima, na média e abaixo da média geral nas provas cognitivas de Leitura do Geres.

Quanto à metodologia o estudo buscou, portanto, a complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas, com o intuito de melhor caracterizar a situação estudada. Neste artigo daremos destaque apenas aos achados obtidos através de análises bivariadas e da análise de fatores. As variáveis consideradas na análise de fatores estão sintonizadas com a literatura sobre gestão escolar em escolas eficazes (SAMMONS, HILLMAN e MORTIMORE 1995) e podem ser observadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 01 - Itens incluídos no questionário dos diretores GERES com base nas características-chave presentes em escolas eficazes identificadas por Sammons, Hillman e Mortimore (1995)

Itens incluídos Questionário Diretor	Justificativa para a inclusão dos itens no questionário diretor e hipóteses iniciais
1. Acompanhar a entrada e saída dos alunos	Se recorrente, pode indicar a presença regular do diretor na escola, bem como a disponibilidade para atender os responsáveis que trazem as crianças para a escola. Pode ser indicativo, ainda, da atenção à pontualidade e assiduidade de professores, alunos e funcionários, que são aspectos ligados à organização e funcionamento da rotina escolar. De acordo com Sammons (1995) as características-chave presentes em escolas eficazes a que este item se refere são: “presença do diretor”; “disponibilidade para o contato/integração com as famílias”; “ambiente organizado” e “regras claras para todos os envolvidos.”
2. Atender aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais)	Este tipo de tarefa pode indicar a disponibilidade, por parte da equipe, em apoiar as ações de sala de aula e garantir aos professores as melhores condições de realização da prática pedagógica. Se, no entanto, este fator preponderar em relação a todos os outros, esta tarefa pode indicar a prevalência de aspectos burocráticos sobre os pedagógicos. Característica-chave: “Uma organização voltada à aprendizagem.”
3. Assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas	A presença desta atividade no cotidiano escolar pode, em princípio, indicar o grau de legitimidade/liderança do profissional sobre a sua equipe e capacidade de estabelecer um clima de cooperação, com foco no atendimento aos aspectos didático-pedagógicos. Características-chave: “liderança do diretor”; “ênfase acadêmica” e “foco na aprendizagem.”
4. Elaborar relatórios, atas, mapas de notas, etc.	O item pode indicar preocupação quanto à produção de instrumentos que viabilizem o diagnóstico e o monitoramento das condições e resultados do ensino. Característica-chave: “Monitoramento de resultados visando ao replanejamento pedagógico”. O isolamento ou sobreposição deste item em relação aos demais, no entanto, pode indicar uma ênfase na dimensão administrativa ou burocrática e menos nos aspectos pedagógicos e acadêmicos.
5. Orientar a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação	Esta tanto pode ser uma tarefa praticada com regularidade ou de forma esporádica nas “semanas de planejamento”, “centros de estudos”, etc., por isso, independente de sua regularidade, o assinalamento dessa questão pode indicar aspecto positivo ligado à atuação do agente por se relacionar com dimensão acadêmica do currículo. Característica-chave: “Planejamento adequado; ênfase acadêmica.”
6. Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores	A garantia do espaço de encontro entre os profissionais da escola é considerada tarefa central visando à construção de um projeto educativo próprio. O conteúdo e dinâmica das reuniões, no entanto, tanto podem contribuir para criar e aprimorar permanentemente o trabalho colaborativo e a cultura de participação, quanto para encaminhar aspectos burocráticos da rotina. Este item refere-se à seguinte característica-chave identificada por Sammons (1995) nas escolas eficazes: “Valoriza o trabalho em colaboração” e “Clareza dos objetivos propostos visando a unidade na ação.”

7. Atender os pais	Pode indicar disponibilidade para buscar envolvimento dos pais com aprendizagem dos filhos, monitoramento dos alunos e preocupação com a autoestima dos mesmos. Característica-chave: “Participação dos pais na vida escolar dos filhos.”
8. Organizar festas e eventos da escola	Pode indicar disponibilidade por parte da equipe para “trazer” a comunidade para a escola. Sua recorrência, no entanto, combinada com a realização de outras tarefas de perfil mais burocrático, pode indicar o exercício de uma função “secundária”, própria ao profissional não legitimado na função de compartilhar ou discutir as questões relativas ao fazer do professor em sala de aula. Características-chave: “Participação dos pais na vida escolar dos filhos.”
9. Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas	Tal como o item 5, pode indicar preocupação com “ênfase acadêmica e melhoria do rendimento escolar”, uma das características centrais identificadas por Sammons (1995).
10. Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados	Pode indicar legitimidade junto ao grupo e disponibilidade, por parte da equipe, para propor/sustentar a busca de alternativas para as questões de aprendizagem ou mobilização dos alunos para as atividades escolares. Características-chave: “Ênfase acadêmica”; “Foco na aprendizagem.”

Resultados

Para situar os tipos identificados, apresentaremos de forma breve alguns aspectos do perfil dos diretores das escolas participantes do Geres, conforme subitem a seguir.

A. Perfil dos Diretores

As frequências simples e análises bivariadas realizadas serviram à identificação do perfil demográfico e das condições de trabalho dos respondentes. De forma bem sintética, podemos dizer que este perfil indica a existência de um público predominantemente feminino (apenas 3% dos respondentes são do sexo masculino), constituído por pessoas que se autodeclaram “brancas”, com idade predominante entre 40 e 50 anos, sendo que, em 2005, aproximadamente 50% deles recebem como remuneração por esta função o equivalente à faixa entre 07 e 09 salários mínimos e outros 40%, entre 10 salários mínimos ou mais, numa composição familiar com variação predominante entre 2 e 4 pessoas. Os dados permitem constatar, também, que esses diretores, em 87% dos casos, não exercem outra atividade remunerada fora de sua função de dirigente escolar e apenas 11% trabalham em dois ou mais empregos. Os dados são indicativos de uma dedicação à função, já que a carga horária de trabalho dos diretores chega a 40 horas semanais

ou mais em 50% dos casos, e chama a atenção o fato de 90% afirmarem que trabalham em educação há mais de 15 anos, embora haja bastante variação no tempo que cada um tem de experiência acumulada neste tipo de atividade.

Nos itens relativos à formação e atualização profissional do diretor, o estudo revelou que embora haja profissionais formados apenas em nível médio (com ou sem habilitação para o magistério), predomina a formação em Pedagogia em instituições particulares de ensino superior. A atualização se dá principalmente através de cursos de especialização *lato senso*, com predominância de temas relacionados à administração/gestão escolar e outros assuntos que apóiam o desdobramento do trabalho na escola. Constata-se, ainda, que, nos aspectos relacionados a estudos e leituras complementares, o único fator que discrimina diretores das escolas com diferentes níveis de proficiência é a leitura de livros de literatura em geral, já que a leitura de livros ou revistas especializadas é declarada por todos como sendo atividade feita com bastante regularidade.

Sobre os aspectos infraestruturais as respostas revelaram que, na opinião dos diretores, as condições materiais da escola ainda preocupam, sobretudo com relação à carência de pessoal administrativo e de professores, infraestrutura precária em relação às condições do prédio e instalações elétricas e sanitárias, equipamentos deteriorados ou precisando de reparos, atraso no recebimento de materiais didáticos e falta de espaços para atividades curriculares complementares (bibliotecas, laboratórios, salas-ambiente, etc.) além de espaços para atividades “extracurriculares”, tais como ambientes externos à sala de aula. Na rede pública municipal, o problema foi sentido especialmente por diretores das escolas que apresentam baixa proficiência média, o que confirma pesquisas sobre a variabilidade de infraestrutura e recursos escolares e a relação da mesma com a qualidade do ensino (FRANCO, ALBERNAZ e ORTIGÃO, 2002; SOARES, MAMBRINI, PEREIRA e ALVES, 2001; LEE, FRANCO e ALBERNAZ, 2004; ESPÓSITO, DAVIS e NUNES, 2000; ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002; FRANCO, SZTAJN e ORTIGÃO, 2004).

Curiosamente, a violência que paira sobre a cidade do Rio de Janeiro não chegou a afetar diretamente o interior da escola neste segmento de ensino nos turnos em que funcionam as turmas participantes do Projeto Geres e, aparentemente, o clima institucional e disciplinar está assegurado, conforme 86% dos respondentes a esta questão.

B. Perfil das tarefas realizadas no cotidiano escolar

No item relativo à incidência com que a direção acompanha a entrada e saída dos alunos constata-se que a grande maioria declara fazê-lo com regularidade diária (87%), em oposição aos 13,5% que se dedicam a esta tarefa algumas vezes por semana ou até mesmo por mês. Um percentual significativo de diretores (81,5%) afirmou que predomina o atendimento diário aos professores em suas necessidades de reprodução de materiais, pedidos de compras, consertos de equipamentos, etc., embora para 18,5% afirmem que se dedicam a isso apenas algumas vezes por semana ou mês. Quando a tarefa se relaciona mais diretamente ao fazer pedagógico, os resultados massivos desaparecem para evidenciar a existência de uma variedade maior de situações vividas no cotidiano escolar. Assim, apenas em 10% dos casos, membros de equipe de gestão escolar declaram entrar diariamente em sala para acompanhar as aulas dos professores, enquanto que 18,5% não o fazem “nunca”. 38,5%, dos diretores dizem realizar esta tarefa algumas vezes no mês e 30%, aproximadamente, algumas vezes na semana. De qualquer forma, é bastante expressivo o número de membros de equipe pedagógica atuando em parceria com professores ou observando o desempenho dos profissionais a partir de sua função precípua que é “lecionar”. A resposta “algumas vezes por mês” prepondera dentre as alternativas relacionadas à produção de relatórios, atas, mapas de notas, etc., para 66,5% dos diretores ou membros de equipe. Não deixa de chamar a atenção, no entanto, que aproximadamente 27% dos diretores fazem estas tarefas com regularidade semanal ou diária. Embora se registre a existência de diretor ou membro de equipe que “nunca” orienta a produção dos planos de ensino, preponderam, dentre os respondentes, aqueles que afirmam que esta atividade - que pode ser considerada central numa escola que busca constituir-se com ênfase acadêmica -, se dá com regularidade mensal em 47% dos casos, semanal para 33% dos membros da equipe ou mesmo diária para 18% dos respondentes. Também o uso do tempo da equipe de gestão com reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos com professores parece ser bem ocupado, já que 75% dos gestores declaram realizá-las “algumas vezes ao mês”, e quase 20% todas as semanas. Um percentual significativo de diretores (83%) atende pais de alunos todos os dias e 14% semanalmente. Também é bastante significativo o percentual de diretores (80%) que usa o tempo na escola com organização de festas e eventos abertos à comunidade algumas vezes por mês, e de 15,5% aqueles que o fazem semanalmente. Os gestores se preocupam em orientar os professores na

elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas: 20% todos os dias da semana, 36,5% algumas vezes por semana e 40% algumas vezes por mês, contra apenas dois casos em que esta tarefa não chega a ser realizada pela direção em nenhuma situação. Tais resultados são compatíveis com os obtidos no item seguinte, que investiga a regularidade com que a coordenação ou direção escolar orienta os professores na produção de projetos diferenciados, a saber: 53,5% algumas vezes por mês, 30% algumas vezes por semana e 13,5% diariamente, enquanto apenas 3% nunca realizam este tipo de atividade.

Consideradas estas frequências passamos a apresentar os resultados obtidos por análise de fatores para este conjunto de itens relacionados à gestão escolar. Esses resultados foram utilizados na identificação de perfis de liderança a partir das tarefas realizadas no cotidiano escolar com base nas informações obtidas através do Questionário do Diretor.

C. Perfis de Liderança dos Diretores

Análise de Fatores é uma das técnicas que compõe a Análise Multivariada de Dados pela aplicação de modelos matemáticos específicos. Seu principal objetivo é viabilizar a análise de associações existentes entre um grande número de variáveis, nem sempre possível com métodos univariados ou bivariados.

De acordo com Aguiar (2000), tais análises geram novos “fatores” que podem ser entendidos como “dimensões latentes que se manifestam de forma redundante em algumas variáveis originais”. Isto significa que as variáveis da base de dados em uso são agrupadas em função da correlação existente entre elas, revelando aspectos que só podem ser percebidos (ou que fazem mais sentido) quando analisados em conjunto. Com isso, cada grupo obtido é composto por variáveis que são altamente correlacionadas entre si e, conseqüentemente, apresentam baixa correlação com as outras variáveis da base, fazendo com que cada novo grupo-fator possa representar uma única dimensão latente e explicar parte considerável da variância existente entre elas. A aplicação da Análise de Fatores permitiu a caracterização dos perfis de liderança existentes nas sessenta e oito escolas participantes do Projeto Geres, a partir da identificação de três novos fatores: Fator 1 – “Liderança Pedagógica” (LP); Fator 2 - “Liderança Organizacional” (LO); e Fator 3 “Liderança Relacional” (LR). Em vista disso, apresenta-se de forma mais detida o processo para a obtenção desses novos construtos.

A partir da seleção do bloco de itens do Questionário do Diretor, procedeu-se à análise de fatores pela utilização do software SPSS-11.5, obtendo-se, inicialmente, uma explicação da variância encontrada, conforme quadro 02.

Quadro 02 - Variância Explicada para Identificação dos 3 Fatores

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,509	35,088	35,088	3,509	35,088	35,088	3,152	31,525	31,525
2	1,528	15,282	50,371	1,528	15,282	50,371	1,710	17,097	48,622
3	1,351	13,510	63,880	1,351	13,510	63,880	1,526	15,258	63,880
4	,774	7,737	71,617						
5	,744	7,444	79,062						
6	,634	6,341	85,403						
7	,590	5,902	91,305						
8	,444	4,443	95,748						
9	,294	2,941	98,689						
10	,131	1,311	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Output - SPSS – Base Coordenação 2006 - Variância Explicada

O quadro 02 expressa os fatores extraídos (*eigenvalue* maiores que 1) e o percentual de explicação da variabilidade dos dados da base utilizada. Matematicamente, isso significa que o Fator 1 explica 35% da variância, o Fator 2 explica 15,2% e o terceiro Fator 13,5%. Estes três fatores juntos explicam 63,8% da variabilidade dos dados de toda a base selecionada, o que tecnicamente define a validade estatística dos novos fatores obtidos. Apresenta-se, a seguir, no Quadro 3, a Matriz de Correlações contendo a carga fatorial de cada item na composição dos fatores extraídos. No procedimento, optou-se por suprimir valores abaixo de 0,3 por representarem cargas fatoriais consideradas como sendo de pouca relevância, a fim de facilitar a leitura dos dados mais importantes. Importante esclarecer que a interpretação dos fatores se dá pela força com que os itens interagem entre si, formando arranjos altamente correlacionados.

Quadro 03 - Matriz de Correlações - Cargas Fatoriais

Fonte: Output-SPSS – Base Bloco Tarefas da Direção, 2006.

	Component		
	1	2	3
Com que frequência a coordenação/direção da escola acompanha a entrada e saída dos alunos?	,312		,600
Com que frequência a coordenação/direção da escola atende aos pedidos dos professores (reprodução de material etc.)?	,360	,561	,374
Com que frequência a coordenação/direção da escola assiste as aulas e orienta pedagogicamente os professores a partir delas?	,635		
Com que frequência a coordenação/direção da escola elabora relatórios, atas, mapas de notas etc.?	,691	,381	
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino etc.?	,857		
Com que frequência a coordenação/direção da escola promove reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores?	,544	,425	
Com que frequência a coordenação/direção da escola atende os pais?		,317	,768
Com que frequência a coordenação/direção da escola organiza festas e eventos da escola?		,664	
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas?	,855		
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados?	,759		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Fonte: Output-SPSS – Base Bloco Tarefas da Direção, 2006.

Com base no quadro 03, os três fatores identificados puderam ser definidos da seguinte forma:

Tipo 1 - Liderança Pedagógica, pela forte correlação apresentada entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, que se traduz, de acordo com os itens propostos, por: “Assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir

delas” (item 3); “Orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação” (item 5); “Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas”(item 9); “Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados”(item 10); e, com menor carga fatorial que os demais itens, mas ainda assim fortemente relacionado a este conjunto, o item “Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores” (item 6), conforme matriz, expressa no quadro 03.

Tipo 2 – Liderança Organizacional – Caracteriza a situação em que a análise fatorial indica forte correlação entre tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados através da produção de mapas, planilhas, etc., o que no questionário corresponde aos seguintes itens: “Atender aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais etc.)” (item 2); “Elaboração de relatórios, atas, mapas de notas, etc.”(item 4). Interessante observar que dentre este conjunto de itens, a carga fatorial referente à participação da direção ou membros da equipe nas reuniões pedagógicas foi bem expressiva.

Tipo 3 – Liderança Relacional – Para os casos em que as cargas fatoriais indicam forte correlação entre tarefas associadas à presença no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores, tais como indicados nos itens: “Acompanhar a entrada e saída dos alunos”(item 1); “Atender os pais” (item7); e “Organizar festas e eventos da escola” (8).

Considera-se importante esclarecer que a busca por essa “tipologia” se deu em reconhecimento ao fato de que o objeto em estudo – Gestão Pedagógica ou Gestão Escolar - carece de definições ou conceitualizações mais formais. Por isso, considerou-se necessário produzir várias explorações de dados na tentativa de “cercar o problema”, ou seja, delimitar algumas variáveis para que se pudesse, a partir daí, realizar as análises qualitativas cabíveis. Assim, estes perfis foram inicialmente analisados no conjunto das redes de ensino que compõe a amostra Geres – Pólo Rio de Janeiro, em sua relação com a proficiência média em leitura obtida pelos alunos na Onda 3⁶ (2006).

Com isso, espera-se contribuir para o entendimento do significado dessas práticas em função dos contextos em que as mesmas se realizam. O [gráfico 01](#) e o

⁶Sobre a medida de Proficiência utilizada, esclarece-se que foram consideradas as proficiências médias das escolas para que o foco permanecesse nos aspectos relacionados à gestão e não em possíveis efeitos ligados à atuação específica de um ou outro professor.

[gráfico](#) 02 evidenciam o comportamento dessas novas variáveis no conjunto das escolas pertencentes às três redes.

Observa-se, no [gráfico](#) 01, que as escolas da rede privada (1) e as do estrato especial, compostas pelas escolas da rede pública federal e uma escola estadual (2) apresentam proficiências médias em leitura de 156,31 e 166,73, respectivamente, enquanto as escolas da rede municipal (3) apresentam proficiência média de 132,03, sendo a mais baixa dentre as três redes.

Quando se observa o comportamento da nova variável “Liderança Organizacional - LO” em relação a esse conjunto de escolas, constata-se que a mesma se mantém em torno da média (representada pelo coeficiente 0,0 no eixo horizontal) na maioria dos casos, mas se encontra um pouco acima da média nas escolas do estrato especial (2), uma vez que 3 dentre 5 escolas apresentam LO acima da média; e na média ou um pouco abaixo da média nas escolas privadas (1) e na rede municipal(3).

No [gráfico](#) 02, temos o mesmo conjunto de escolas com suas distribuições por proficiência, relacionadas ao novo fator “Liderança Pedagógica”. Em relação a esta nova variável, nota-se que as escolas da rede privada (1) estão predominantemente acima da média em relação à Liderança Pedagógica – LP, com 09 das 22 estão abaixo da média. Dentre as escolas do estrato especial, 04 entre 05 estão acima da média. Já na rede municipal, a variável LP se situa predominantemente abaixo da média, uma vez que apenas 08 de 27 escolas estão acima da média. Em síntese, pode-se afirmar, em relação a esta variável, que as escolas municipais (no geral com menor proficiência média) situam-se abaixo da média de proficiência em LP, enquanto que as escolas com maior proficiência têm Liderança Pedagógica acima da média. Registre-se, como exceção, uma das escolas do estrato especial - que tem baixa Liderança Pedagógica e alta proficiência -, o que nos leva a hipotetizar que a escolha de professores super-selecionados (concurso público, prova de títulos, exame de aula perante banca, etc.), como próprio àquela realidade, faz com que a equipe docente seja capaz de compensar qualquer ausência ou defasagem dos profissionais que ocupam esta função, mas que aparentemente não valorizam esta dimensão no desenvolvimento de sua prática diária. No [gráfico](#) 03, temos o fator Liderança Relacional (LR) caracterizado no mesmo conjunto de escolas. Neste gráfico fica evidente que a Liderança Relacional é predominante na rede municipal e nas escolas privadas, nas quais este fator se situa acima da média. Já o conjunto das escolas do estrato especial, com valores

acima da média nos fatores Liderança Organizacional e Liderança Pedagógica, no entanto, situa-se predominantemente abaixo da Média na Liderança Relacional.

Este conjunto de gráficos evidencia que as escolas não se constituem a partir de um tipo “único” de liderança, e seu perfil se compõe por uma combinação de fatores que, nesse caso, pode se expressar pela predominância LO/LP para o estrato especial, LP/LR para a rede privada e LO/LR para a rede municipal. A separação dos dados por rede de ensino permite discriminar bem as diferenças existentes entre as realidades observadas.

Nas escolas municipais, o fator “Liderança Pedagógica” situa-se abaixo da média, nas escolas privadas em torno da média e acima da média e predominante acima da média nas escolas do estrato especial.

A hipótese que se assume na análise desses dados é que o fator Liderança Pedagógica está associado à média e alta proficiência da rede privada e do estrato especial. Há uma exceção à regra, no estrato especial, que se refere a uma realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais bem formados, atualizados, titulados e com competência didática observada desde o processo de seleção, fazendo com que o “efeito-professor” supere possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte ou contribua para redefinir ou “modelar” o perfil de atuação da direção, nesse caso específico eleita pelos próprios pares, por um tempo determinado, para o exercício da função.

Quanto ao segundo tipo identificado, a “**Liderança Organizacional**”, nas outras escolas do estrato especial, situa-se próximo à média ou acima dela, o que revela que esta liderança acontece de forma conjugada com a Liderança Pedagógica, fortemente caracterizada no gráfico anterior, numa rede que apresenta alta proficiência média.

Já na rede privada, com proficiência média em Leitura acima da média geral, observa-se que a Liderança Organizacional não se dá nesse tipo de escola de maneira tão expressiva quanto a forma de Liderança Pedagógica. Nesse caso, arrisca-se como hipótese o fato de existir, nesse tipo de rede, auxiliares de ensino, assistentes ou secretárias desempenhando dessa função, liberando, assim, a direção ou outros membros da equipe de gestão para o trabalho mais focado nas funções de Liderança Pedagógica e Relacional.

Na rede municipal, com proficiência média em leitura abaixo da média geral, a variável Liderança Organizacional se distribui abaixo, na média e acima da média,

com discreta tendência a se manter abaixo da média, possivelmente em virtude das dificuldades relacionadas à infraestrutura física e material.

Procedendo-se à análise da terceira nova variável, “Liderança Relacional”, e da proficiência média em Leitura obtida na onda 3, constata-se que nas escolas da rede municipal, este fator apresenta-se predominantemente acima da média, o que contribui para caracterizá-lo como sendo o perfil prevalente neste tipo de rede de ensino.

Na rede privada, o fator Liderança Relacional se mostra acima da média em doze das vinte e duas escolas pesquisadas, e em torno ou um pouco abaixo da média em outras seis, o que indica uma tendência em se manter predominantemente em torno e/ou um pouco acima da média neste tipo de escola. Não deixa de ser interessante notar a existência de quatro exceções, ou seja, escolas que se mostram com este índice bem abaixo da média, o que contraria um pouco a lógica da instituição privada que, via de regra, acaba precisando cuidar desse aspecto relacional, senão por princípios educacionais, no mínimo como estratégia de sobrevivência dentro desse cenário educacional.

Em relação às escolas do estrato especial, o fator Liderança Relacional mostra-se distribuído, porém com tendência a concentrar-se abaixo da média. Esta distribuição de certa forma se justifica pelo perfil das escolas que compõem este grupo: são unidades escolares pelas quais chegam a circular mais de 2.000 crianças por turno, que tem várias turmas e, conseqüentemente, um número maior de professores e funcionários a administrar. Além disso, considera-se que a forma de acesso às vagas (por sorteio ou outras formas de seleção) de certa forma contribui para definir o tipo de vínculo das famílias com a escola, pois, se por um lado, há um grande respeito pela instituição e credibilidade em relação ao trabalho que lá se realiza, por outro, pode haver um maior distanciamento em relação aos membros das equipes de gestão, conforme se pôde observar na etapa qualitativa em que aspectos da rotina e rituais de entrada e saída foram acompanhados.

Em síntese, no que se refere à **Liderança Pedagógica**, fator composto pelos itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores, confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se constituir numa influência positiva sobre os resultados dos

alunos. Isso porque, pela análise de fatores realizada, a categorização por redes de ensino permitiu discriminar bem as diferenças existentes entre as realidades observadas, e evidenciar que nas escolas da rede municipal, que apresentam menor proficiência média, a “Liderança Pedagógica” se situa abaixo da média. Nas escolas da Rede Privada, a Liderança Pedagógica distribuiu-se numa faixa próxima e/ou acima da média e a proficiência média das escolas também é maior que nas escolas da rede municipal. Nas cinco escolas do estrato especial (escolas federais/estadual), todas com proficiência média acima da média, quatro das cinco escolas apresentaram o fator “Liderança Pedagógica” expressivamente acima da média. Por isso, se reafirma a hipótese anteriormente assumida em relação a este aspecto, em que se torna pertinente considerar que a alta ênfase em Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, e que a exceção à regra se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte.

Conclusão

Com base em tais achados afirma-se que, dada a complexidade do campo educacional e das condições em que a gestão se realiza, há distintos perfis de liderança e estas distinções se fazem por processos de combinação e recombinação de prioridades em face de: a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe; b) as pressões exercidas pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais; c) as condições materiais da escola e o nível socioeconômico do público atendido; d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pelo fato dessas redes serem em grande parte determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho e e) pela cultura institucional estabelecida. Por outro lado, os resultados parecem confirmar a importância da liderança escolar no desempenho dos alunos.

Com isso, oferece-se como contribuição ao debate sobre possibilidades de atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, na construção de uma escola democrática e de qualidade para um maior número de alunos, os resultados desta pesquisa que indica a necessidade de superação dos problemas identitários ligados à origem e desenvolvimento histórico

dessas funções pela revalorização e (re)significação da dimensão “técnica e pedagógica”, considerada aqui como aquela capaz de viabilizar a prática de lideranças pedagógicas mais eficazes pelos diferentes atores que - no cenário atual marcado por políticas públicas educacionais pautadas por princípios de descentralização-desconcentração e conseqüente ampliação da autonomia das escolas-, são chamados a ocupar uma função estratégica na construção de uma escola de mais qualidade a um número maior de alunos.

Referências Bibliográficas

Livros

CATANI, Afrânio. M. e Gilioli, R de S P. Administração escolar: a trajetória da ANPAE na década de 1960. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FELDMAN, Daniel – *Ayudar a Enseñar*: Relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FULLAN, M. e Hargreaves, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

NÓVOA, Antonio (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, Victor H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PLACCO, Vera M. N. S. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SACRISTÁM, José G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Donaldo B. e FARIA, Lia C M. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Artigos: Jornais, Periódicos e Coletâneas

DEROUET, Jean-Louis; A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. In: Sociologia. Portugal: n. 45, p.131-143, mai. 2004. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n45/n45a07.pdf>. Acesso abril, 2009.

FRANCO, Creso; FERNANDES, C; SOARES, J.F; Beltrão, K.; Barbosa, M. E.

e Alves, M. T. G. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB, 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: n. 28, p.39-71, ago. 2003.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes: alcançando a maioria no século XXI. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 335 a 392.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez. 5^a ed., 2006, p.13 a 38.

SAVIANI, Dermeval. O papel do diretor numa sociedade em crise. In: *Jornal UDEMO*, fev.1978.

Documentos institucionais

ABU-DUHO, Ibtisam. Uma gestão mais autônoma da escola. *Série Documentos*. Brasília:UNESCO, IIEP, 2002. 172p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129724por.pdf> - acesso jan/2011.

PORTELA, A. & ATTA D. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: *Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III*. RODRIGUES, Maristela M. e GIAGIO, Mônica (Orgs.). Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

LUCK, Heloisa; PORTELA, A. e SILVA, A. F. G. Gestão pedagógica da educação escolar. In: *Material de apoio ao desenvolvimento do PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2004/2005. www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf - acesso em 15.02.2007.

Teses, dissertações e outras produções acadêmicas

AGUIAR, Glauco da S. Quem ensina matemática no Brasil? Um estudo dos perfis dos professores a partir dos dados do SAEB de 1997 e 1999. 99f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

BONAMINO, Alicia M. C. Colaboração entre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa sobre características intra-escolares promotoras de aprendizagem. 90p. Relatório de Pesquisa Projeto GERES. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-Rio, 2005. (Mimeo)

BONAMINO, A. M. C.; BERNARDO, Elisangela da S. e POLON, T. L. P. *Da Arqueologia das escolas às práticas escolares: um estudo exploratório sobre as características das escolas participantes do Projeto GERES no*

Pólo Rio de Janeiro. 45p. Publicação Anais do II Encontro Nacional da ABAVE. Disponível em www.abave.org.br ISBN: 1696-4713 e Pôster.

FRANCO, G. e BONAMINO, A. M. C. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf

LOPES, Valéria Virginia. Cartografia da avaliação educacional no Brasil. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, SP, 2007.

POLON, Thelma Lucia Pinto. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>