



O Sistema de Formação de  
**LIDERANÇAS ESCOLARES  
DA INGLATERRA**

Possíveis Alternativas para o Brasil





O Sistema de Formação de  
**LIDERANÇAS ESCOLARES  
DA INGLATERRA**  
*Possíveis Alternativas para o Brasil*



### **Autores**

Adrian Ingham  
Maria Carolina Nogueira Dias



### **Diretor Brasil**

Richard Masters

### **Vice-Diretor Brasil**

Eric Klug

### **Diretor Educação e Sociedade**

Claudio Anjos

### **Vice-Diretora Educação e Sociedade**

Fernanda de Medeiros

### **Gerente de Projetos de Educação**

Igor Arraval

### **Head de Comunicação e Marketing**

Lúcia Alves

### **Vice-Presidente**

Antonio Jacinto Matias

### **Superintendente**

Isabel Santana

### **Superintendente Adjunta**

Angela Dannemann

### **Gerente de Educação**

Patricia Mota Guedes

### **Gerente Administrativo-Financeiro**

Lucia Helena Benedetti Elias

### **Coordenação**

José Gilberto Boari Neto

### **Leitura Crítica e Contribuições**

Claudio Anjos  
Patricia Mota Guedes  
Tatiana Bello Djrdjrjan  
José Gilberto Boari Neto  
Fernanda de Medeiros  
Igor Arraval

### **Projeto Gráfico, Diagramação e Revisão**

theSign

### **Fotografias**

Adrian Ingham

### **Coordenação Editorial**

Alan Albuquerque R. Correia

# ÍNDICE

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

Ingham, Adrian  
O Sistema de formação de lideranças escolares  
da Inglaterra : possíveis alternativas para o  
Brasil / Adrian Ingham, Maria Carolina Nogueira  
Dias. -- São Paulo : Fundação Itaú Social, 2015.

Bibliografia  
ISBN 978-85-66932-04-1

1. Educação - Brasil 2. Educação - Inglaterra  
3. Educação pública 4. Gestores escolares  
5. Liderança educacional I. Dias, Maria Carolina  
Nogueira. II. Título.

15-04673

CDD-371.2

### Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de gestores escolares : Educação  
371.2

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
Movimentos Políticos e as Reformas.....	21
<b>O CONTEXTO DA LIDERANÇA</b> .....	<b>29</b>
Escola: o Centro da Liderança.....	31
Liderança com Responsabilização.....	38
O Sistema de Inspeção Escolar Externa: Escritório de Padrões na Educação - <i>Ofsted</i> .....	44
O Papel dos Dados de Avaliação.....	55
REFLEXÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO.....	59
<b>A FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS ESCOLARES</b> .....	<b>63</b>
<i>National College</i> : uma Escola Nacional de Liderança.....	66
Líderes Nacionais de Educação.....	71
A Liderança Compartilhada.....	76
Apoio de Escola a Escola.....	82
<i>Teaching Schools</i> : Formação Baseada na Escola.....	90
REFLEXÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO.....	94
<b>O APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA</b> .....	<b>97</b>
As Academias.....	99
As Federações.....	102
A Chegada das <i>Free Schools</i> .....	120
Atração de Novos Líderes.....	123
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>139</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>149</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>154</b>



# APRESENTAÇÃO





A presente publicação é fruto de uma pesquisa de campo da parceria realizada a partir da parceria de duas instituições comprometidas com promoção da equidade e da qualidade da educação pública brasileira. Desde 1993, a *Fundação Itaú Social* desenvolve programas voltados à melhoria das políticas públicas educacionais por entender que o crescimento do Brasil de forma equânime e sustentável passa necessariamente pelo investimento na educação. Concentra seus investimentos em quatro áreas de atuação: *Gestão Educacional, Educação Integral, Avaliação de Projetos Sociais e Mobilização Social*.

O *British Council* é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Seu objetivo é a construção de engajamento e confiança para o Reino Unido por meio do intercâmbio de conhecimentos e ideias entre pessoas de todo o mundo. Destina-se a atingir os seus objetivos por meio do trabalho em *Educação, Ciências, Governança, Inglês e Artes*.

A partir de uma causa comum, mas com trajetórias e identidades diferentes, as duas organizações decidiram reunir esforços para desenvolver um estudo de campo aprofundado sobre a formação de lideranças escolares na Inglaterra – sendo que por liderança escolar entende-se a função do diretor escolar, que lidera sua escola, e também professores e gestores escolares, que passam a contribuir com o sistema de forma mais ampla, para além de sua escola.

Atualmente, relatórios de pesquisas apontam o sistema educacional inglês entre os dez melhores do mundo, reconhecendo também a busca de contínuo aperfeiçoamento das suas políticas. Os países que fazem parte desses esforços de melhoria possuem algumas características em comum que devem ser realçadas:

- ✓ Valorização crescente da profissão docente;
- ✓ Valorização e suporte da família para a educação desenvolvida no ambiente escolar, com intensa interação desses dois universos: o escolar e o familiar;
- ✓ Investimento na infraestrutura da rede, e;
- ✓ Alto investimento na atração, retenção, qualificação e desenvolvimento do recurso humano que atua no sistema.

Essas diferentes abordagens são implementadas de maneira sistêmica. Os programas são desenvolvidos de forma a criar sinergia entre si, tendo como cenário o contexto educacional em sua totalidade. Essa forma de atuação é complementada por uma abordagem estratégica de médio e longo prazo de direcionamento da política educacional, em que todo estudante é importante e a equidade é um eixo norteador da melhoria do sistema.

Há quase três décadas a Inglaterra iniciou uma reforma do seu sistema educacional, que teve como ponto de partida a definição de um currículo nacional ao final dos anos de 1980. Essa foi uma primeira etapa de alavancagem da melhoria do sistema, e uma série de outras medidas foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos, como será detalhado nesta publicação. Contudo, nos últimos quinze anos há um investimento em estratégias de desenvolvimento de lideranças escolares que conferem ao país pioneirismo nesse campo. Em uma pesquisa específica sobre o tema, a OCDE identifica o sistema inglês como exemplar em sua abordagem nesse campo, realçando a capacidade colaborativa entre escolas que se instala a partir desse investimento. Alguns elementos da experiência inglesa que têm atraído a atenção no mundo incluem:

- ✓ Desenvolvimento de lideranças para o sistema, a partir do pressuposto de que profissionais que estão nas escolas têm papel estratégico na formação de seus pares;
- ✓ Formação a partir de padrões nacionais para gestão escolar, com foco no pedagógico e na valorização da carreira, que também guiaram exames nacionais de certificação;
- ✓ Desenvolvimento de lideranças nos diferentes níveis e dimensões da vida escolar, que incluem mas não se limitam ao papel do diretor;
- ✓ Mapeamento e promoção de talentos ao longo da vida profissional;
- ✓ A entrada da escola como centro de formação inicial, inspirado no modelo de residência hospitalar, em parceria com a universidade;
- ✓ Sistema de inspeção escolar que combina avaliação institucional e pedagógica das escolas com apoio para melhoria dos resultados encontrados;
- ✓ Ampla produção e divulgação de dados de aprendizagem que norteiam as intervenções pedagógicas e as escolhas da comunidade pela escola.

No Brasil, a seleção e formação de diretores escolares é um tema que vem ganhando destaque na agenda da política educacional. A produção de dados nacionais e internacionais demonstra o impacto desse profissional no desempenho dos alunos. Depois do professor, cuja atuação exerce maior impacto no desempenho dos alunos, a ação do diretor é a de segunda maior relevância, o que torna inegável a importância da temática – quase 60% do impacto de uma escola sobre o aproveitamento dos alunos pode ser atribuído à eficácia da direção e dos professores.

Na publicação Estudos e Pesquisas Educacionais de 2011, realizada pela Fundação Victor Civita, são mapeados dados sobre perfil, seleção e formação de diretores que indicam um avanço no desenho das políticas na busca do profissional mais

adequado para a função de diretor escolar, que é complexa e exige competências e habilidades que vão para além da indicação de um excelente professor de sala de aula. Contudo, ainda não há um consenso sobre a melhor forma de identificar e preparar esse profissional para assumir a função de líder escolar. No que tange aos processos de formação, é constatado um hiato entre os cursos oferecidos e os desafios que esse profissional enfrenta no dia a dia da escola.

A literatura nacional identifica e descreve excelentes casos de sucesso na gestão escolar. Temos um rico material que pode nos auxiliar a compreender o que o diretor de uma escola pública exemplar realiza. Mas é importante avançar no apoio para que estados e municípios estruturarem respostas sistêmicas a essa questão. Não é possível alavancar a melhoria da educação a despeito da política pública, dependendo de diretores que emergem individualmente como heróis nas redes de ensino. Há um papel estratégico das secretarias de Educação na construção dessas respostas, inclusive como a própria experiência inglesa demonstra.

Nesse sentido, a partir do aprofundamento sobre uma política de formação de diretores desenvolvida em outro país, pretende-se com esta iniciativa inspirar gestores de todo o Brasil para o desenvolvimento de ações sistêmicas consistentes, de médio e longo prazo, que tragam inovações para a concretização desta agenda.

Para melhor dialogar com o leitor, o estudo apresenta uma *Introdução*, que traça de forma sintética um panorama do contexto educacional inglês e suas principais mudanças nas últimas três décadas, especialmente no que tange ao sistema de formação de lideranças. Em seguida, no capítulo *O Contexto da Liderança*, é possível identificar os elementos que criam uma ambiência para a rede de ensino operar. Autonomia e responsabilização são eixos-chave desse processo articulados a um sistema de inspeção e ampla produção de dados relacionados à aprendizagem.

No capítulo *A Formação de Lideranças*, são detalhadas as estratégias que possibilitaram a consolidação de um corpo de líderes que atuam nas escolas e, ao mesmo tempo, os mecanismos que identificam e formam ao longo da carreira docente, ainda que não exclusivamente, novas lideranças escolares. Antes de concluir, há um capítulo dedicado às *estruturas escolares e inovações na governança do próprio sistema*. Há uma diversidade de tipos de escolas públicas na Inglaterra. Neste trecho, procura-se mostrar como a organização sistêmica da rede em diferentes formatos impacta a gestão das escolas. Além do fluxo mais tradicional em que essas reportam a técnicos de um órgão regional, o sistema permite outras formas de organização, em que escolas se agrupam por território, por exemplo, e passam a se constituir como uma federação de escolas. Inovações de governança como essa e outras conseguem oxigenar percursos de carreira, criar colaboração entre escolas e inovações específicas aos contextos locais, além de abrir espaço para a entrada de novas lideranças.

Esta publicação, que tem como foco primordial o gestor público de educação, busca aprofundar o conhecimento sobre o sistema de formação de diretores da Inglaterra de forma a subsidiar e inspirar estratégias que fortaleçam e qualifiquem ainda mais o papel da liderança escolar que é o diretor. Para tanto, em capítulos de conteúdo mais práticos das iniciativas desenvolvidas no contexto inglês, procurou-se refletir sobre paralelos entre essas medidas e a realidade brasileira.

Vale ressaltar que este estudo não pretende importar uma fórmula pronta a ser aplicada para a formação de diretores no Brasil. Trata-se justamente do movimento contrário, por entender que o Brasil é um país diverso, com realidades e históricos culturais específicos. Olhar para uma outra realidade que traz evidências concretas de avanços no campo da gestão escolar pode inspirar e fortalecer nossos gestores a desenvolver soluções adequadas ao contexto brasileiro.



# INTRODUÇÃO





Nos últimos 15 anos assistimos a inúmeras mudanças na liderança das escolas na Inglaterra, independentemente do partido político que esteve no poder. O contexto geral foi marcado pela entrega da responsabilidade pela gestão dos assuntos do dia a dia às escolas e por uma redução importante do aparato do Estado, que, no passado, exerceu papel significativo. De maneira prática, isso significou centralização da gestão pedagógica e administrativa no “chão da escola”, com o diretor se responsabilizando por essa liderança, com autonomia financeira e técnica para fazer as escolhas que avalia serem as mais adequadas para a sua escola.

Essas transformações não ocorreram sem conflitos, mas foram desenvolvidos mecanismos para canalizar a oposição de maneira não antagônica. Um fator-chave para isso foi que a partir da década de 1990 a educação passou integralmente a fazer parte da agenda política, e todos os partidos passaram a incluir em suas propostas pré-eleitorais manifestos educacionais detalhados com a visão do que se pretendia para o setor.

Uma vez no poder, para implementação dessas políticas, há um trabalho constante de *lobby* por parte de associações profissionais, sindicatos e grupos de pressão de muitos tipos. Há um debate intenso sobre as propostas, que contribui para anular o elemento surpresa quando as políticas são anunciadas ao público geral, além de permitir que os políticos reflitam, longe dos olhos do público, sobre as objeções ou reservas que podem ter sido expressas a respeito de suas intenções.

Uma estratégia interessante durante o governo Blair foi a criação de uma **parceria social com associações profissionais e sindicatos do mundo da educação**. Essa parceria esteve vigente entre os anos de 2003 a 2010. Havia reuniões semanais entre funcionários do Departamento de Educação (*DfE*) e representantes dos diversos grupos de pressão, e as intenções de mudanças de políticas eram compartilhadas, debatidas, discutidas e modificadas. Havia todas as oportunidades possíveis para que objeções fossem expressas e alternativas fossem sugeridas. O resultado dessas consultas regulares foi que, até certo ponto, a rejeição a qualquer modificação especialmente controversa era suavizada, e, uma vez a nova política divulgada, os colaboradores da parceria social podiam apresentar

os argumentos em favor da mudança conjuntamente, em lugar de estarem em lados opostos de uma discussão.

O governo de coalizão que chegou ao poder em 2010 substituiu a parceria social por um **fórum de educação**. O governo e os lobistas eram mais ideologicamente divididos que no tempo de Blair, e a harmonia do arranjo anterior se reduziu muito. As reuniões do fórum têm sido realizadas a cada seis semanas, em vez de semanalmente.

Outro aspecto importante adotado como estratégia de implementação tem sido **o desenvolvimento de propostas piloto em vários locais pelo país afora, antes de adotá-las em nível nacional**. Os projetos são monitorados com cuidado, e lições são aprendidas antes de uma política nacional ser acordada. Um exemplo de uso de pilotos foi durante a adoção da delegação plena da responsabilidade financeira aos diretores de escolas – processo de centralização da gestão financeira e pedagógica nas escolas. O esquema foi testado em pilotos em todo o país antes de ser adotado em escala. O mesmo processo é usado quando as avaliações são modificadas. Amostras dos novos testes são dadas às escolas para ser aplicadas, e os resultados são comparados aos das avaliações existentes, antes de as modificações serem adotadas mais amplamente.



## Movimentos Políticos e as Reformas

Os anos de 1980 foram marcados por uma sequência de mudanças legislativas, a última das quais transformou o modo de operação das escolas inglesas. Na década de 1980 surgiu a exigência obrigatória de que todas as escolas tivessem um órgão governante, movido em parte pelo fortalecimento da responsabilização local, sendo que a partir de 1986 os *Conselhos de Governança*<sup>1</sup> foram obrigados a redigir um relatório anual para os pais sobre o progresso da escola e a promover uma reunião anual em que eles pudessem fazer perguntas sobre o trabalho e o progresso da escola. Essa abertura adicional do sistema escolar foi ampliada consideravelmente em 1988 com a *Lei de Reforma do Ensino (Education Reform Act)*, que impactou profundamente a complexa trajetória das escolas no caminho à liderança e autonomia.

A *Lei de Reforma do Ensino* afetou quase todos os aspectos da vida escolar e, por essa razão, pode ser descrita como tendo sido “revolucionária”. Até esse momento, o único currículo prescrito para as escolas inglesas era o do ensino religioso, mas a partir de 1988 haveria um Currículo Nacional abrangendo todas as disciplinas. Desde esse período, os resultados de avaliações e testes de todas as escolas primárias e secundárias passaram a ser publicados para ajudar pais a escolher a melhor escola para seus filhos. As escolas não eram mais obrigadas a ter áreas geográficas definidas das quais viriam seus alunos; os pais poderiam escolher a escola independentemente do local que residissem, desde que houvesse vagas disponíveis.

Para a grande maioria de observadores e líderes, a mudança mais radical de todas foi a centralização da gestão pedagógica e administrativa nas escolas, reportando-se apenas minimamente à autoridade local<sup>2</sup>. As escolas seriam responsáveis pela indicação de funcionários, aquisição de seus próprios materiais e manutenção e melhoria das instalações.

1. Conselhos de Governança são equivalentes aos conselhos escolares aqui no Brasil, mas com maior poder de deliberação sobre questões administrativas e pedagógicas da escola. Possuem representatividade da comunidade (com e sem filhos matriculados) e de funcionários da escola.

2. Equivalente às regionais ou superintendências de ensino.

A educação tornou-se mais competitiva, em parte porque o número de alunos na década de 1980 estava caindo e as escolas precisavam promover-se para atrair novas matrículas e em parte porque havia a crença política de que a competição entre escolas fosse um pré-requisito para o aprimoramento delas.

Se a ideia de autonomia das escolas já passou por variações de significado e prática ao longo dos anos, o mesmo se aplica à sua companheira quase contínua, a responsabilização. Pois, embora os políticos possam ter saudado, em seus discursos, a entrega de responsabilidade aos diretores de escolas, nunca hesitaram em afirmar seu direito e responsabilidade de assegurar que as escolas prestem contas da autonomia que lhes é concedida.

Para acompanhar as escolas mais de perto, há um sistema de inspeção nacional que foi criado nos tempos da rainha Vitória, há mais de 150 anos, conhecido como *Inspetores de Sua Majestade (Her Majesty's Inspectors - HMI)*. Até a década de 1990, as visitas podiam acontecer a cada cinco anos ou mais, e a carga de responsabilização gerada por essas avaliações ainda era pequena – nesse período são poucos os números de inspetores, diretamente nomeados pela rainha. Ainda assim, a *HMI* tinha a fama de ser um grupo de inspetores de elite que exercia grande influência junto aos ministros do governo.

Em 1992, o governo transformou a inspetoria nacional no *Escritório de Padrões na Educação (Office for Standards in Education - Ofsted)*. Foi mantido o núcleo de inspetores de elite da *HMI*, mas a estrutura do escritório mais ampla era composta principalmente por inspetores de empresas que prestam serviços ao governo – em geral, profissionais experientes da rede pública de ensino (diretores e vice-diretores). As transformações do *Ofsted* têm como objetivo inspecionar todas as escolas regularmente e avaliar seu progresso com relação a critérios muito precisos.

A partir de 1997, com a entrada de Tony Blair, a prioridade do governo podia ser resumida em três pilares: “Educação, Educação e Educação”. Haveria maiores níveis de responsabilização, os professores que não alcançassem os níveis desejados seriam desligados, mas existia a intenção de apoiar as escolas com estratégias nacionais amplas que mergulhariam fundo no coração e nas práticas da sala de aula.



O governo trouxe para o coração do processo decisório figuras líderes do mundo da educação. Ideias sobre como transformar os padrões da educação no país foram ouvidas de todos os lados. O status dos professores foi elevado com o aumento de seus salários. Eventos de comemoração foram organizados e mostrados na televisão no horário nobre, celebrando os professores do ano selecionados por juízes distintos. Escolas de qualidade foram incentivadas a compartilhar suas boas práticas de várias maneiras; um dos primeiros exemplos disso foram as *Beacon Schools* (Escolas-Faróis). Essas escolas, identificadas por seus resultados excelentes em exames ou provas ou por inspeções do *Ofsted*, recebiam verbas adicionais para compartilhar seu trabalho com escolas de baixo desempenho.

As cabeças do governo não estavam fechadas às evidências dos acadêmicos, e, em uma das iniciativas mais animadoras, foi criada em 2000 a *Escola Nacional de*

*Liderança Escolar (National College for School Leadership - NCSL)*, reconhecendo explicitamente a importância do diretor para o aprimoramento das escolas. O impacto do *National College* sobre uma geração de líderes de escolas foi profundo.

Na primeira década do século 21, praticamente nenhum ano se passou sem alguma iniciativa impactante para aumentar a eficácia, entendida em termos de qualidade e equidade, de um serviço público que já se tornara uma das principais prioridades da nação. Havia consciência crescente de que as escolas não estavam se saindo muito bem em comparações internacionais. Grande ênfase foi dada para melhorar os resultados em matemática, inglês e ciências. Quando analisada a relação entre os dados de aprendizagem dos alunos de 11 anos e os investimentos em educação entre 1995 e 2011, percebe-se sensível crescimento da concentração de alunos no estágio adequado, saindo do percentual 50 para o 80 em inglês e matemática. O investimento cresceu de forma contínua até 2010, praticamente dobrando o orçamento em educação.

Um grande trabalho de análise é feito todos os anos para trazer à tona as principais áreas de aproveitamento insuficiente e para tentar encontrar novas maneiras de lidar com elas. O aproveitamento persistentemente insuficiente de grupos específicos de estudantes – sendo um exemplo renitente desse o grupo de meninos brancos, de classe trabalhadora – vem recebendo atenção reiterada, com graus de êxito variados.

Houve interesse crescente pelo ensino nas zonas urbanas, onde pareciam estar algumas das maiores dificuldades. Foi lançada uma iniciativa intitulada *Excellence in the Cities* (Excelência nas Cidades). Formaram-se parcerias entre grupos de 20 ou mais escolas, encontrou-se dinheiro adicional e esperou-se que as escolas focassem sua atenção sobre três pontos: 1) alunos considerados talentosos ou com potencial de sê-lo; 2) uso de mentores de aprendizagem, que trabalhariam com alunos que tivessem dificuldades; 3) parcerias com centros de apoio à aprendizagem.

Desenvolveu-se uma convicção crescente de que os bons líderes escolares poderiam reforçar o trabalho de outras escolas, além das deles. Foi uma semente que se transformaria mais tarde no conceito de liderança do sistema e do apoio de escola

para escola. O *National College* formou grupos de diretores escolares excelentes para tornarem-se líderes consultores, que mais tarde se converteram em *Líderes Nacionais de Educação (National Leaders of Education - NLEs)*, que teriam o papel principal de oferecer apoio sistemático a escolas com baixo desempenho. Nesse sentido, as escolas desses líderes tornaram-se Escolas de Apoio Nacional (*National Support School*), e essa foi uma inovação que atravessou a mudança de governo em 2010, tamanho o seu potencial de alavancagem a partir da aprendizagem entre escolas.

O esforço incansável para aprimorar as escolas de desempenho mais baixo foi acompanhado por um foco cada vez mais intensivo sobre o papel da liderança nas escolas – não ficando mais concentrada apenas na figura do diretor. Todas as escolas criaram equipes de líderes, e o conceito de *líderes de nível médio* se generalizou. Os diretores viram sua renda subir muito, ao mesmo tempo que seus deveres cresceram exponencialmente. As escolas passaram a ter a responsabilidade pelo atendimento às crianças antes e depois da aula (atendimento escolar prolongado). Passaram a ficar abertas normalmente das 7h30 às 18h30, com clubes de férias e o aluguel das instalações escolares para outros eventos fazendo delas, cada vez mais, locais que ficam em uso de modo ininterrupto.



Os encargos dos líderes escolares agora abrangiam as questões fundamentais do êxito acadêmico, da qualidade da educação e da pontuação em inspeções, além da segurança e do bem-estar dos alunos, horário escolar prolongado e uma grande revisão dos papéis dos funcionários das escolas. Com o processo de centralização da gestão local das escolas, multiplicaram-se os assistentes que trabalhavam ao lado dos professores nas salas de aula; esse processo continuou e foi ampliado. Em 2003 houve mudanças que introduziram uma gama de novos papéis, como mentores de aprendizagem, gerentes de dados e administradores locais escolares. Também era preciso contratar funcionários adicionais para substituir os professores, que passaram a ter direito a ficar 10% de sua semana de trabalho fora da sala de aula, para fazer planejamento, preparo de aulas e avaliação.

A primeira década do novo século chegou ao fim com a maior *crise financeira* da história recente. O governo de coalizão que assumiu o poder em 2010 viu-se diante de desafios enormes, e estes foram agravados pela decisão de priorizar a redução dos gastos públicos para enfrentar problemas de dívida e déficit nacional.

Ainda com a necessidade de cortes reais dos gastos públicos, o novo secretário de Estado para a Educação (o equivalente ao ministro da Educação no Brasil), Michael Gove, não estava disposto a abrir mão de sua sede de reformas. Suas intenções podem ser resumidas nas seguintes palavras do manifesto do governo intitulado *A Importância dos Professores*:

“O que se faz mais necessário que tudo na Inglaterra é ação decisiva para libertar nossos professores de restrições e melhorar seu status e autoridade profissional, elevar os padrões definidos por nosso currículo e qualificações para que se equiparem com os melhores do mundo, e, tendo libertado as escolas do controle externo, cobrar a responsabilidade delas pelos resultados que alcançam. Os governos precisam assegurar-se de que as verbas

alocadas para as escolas sejam justas, com mais dinheiro para as que se encontram em mais desvantagem, mas devem então apoiar os esforços dos professores, ajudando-os a aprender uns com os outros e com as melhores práticas comprovadas, em vez de orientá-los sempre a seguir as iniciativas centralizadas do governo.” Departamento de Educação (DfE), *The Importance of Teaching: The Schools White Paper*, 2010

Do lado positivo da balança, foram criadas novas oportunidades que atraem os líderes escolares de espírito mais empreendedor. Estes abraçaram as mudanças e fizeram progressos acelerados no desenvolvimento de novas abordagens para a melhoria das escolas, por exemplo, sob a forma de federações<sup>3</sup> e *teaching schools*<sup>4</sup>, como veremos mais à frente. As perspectivas foram ampliadas, e os diretores escolares aceitaram que têm responsabilidade perante todas as crianças e os jovens do seu território, não apenas em relação aos que frequentam suas escolas. Existe uma ambição generalizada de aprimorar o padrão de ensino oferecido.

**A Inglaterra entra num processo de reforma de ensino no final da década de 1980 e desde então, independentemente das trocas políticas, vem efetivando uma agenda política que busca garantir a oferta de uma educação pública com qualidade e equidade. São realizadas mudanças na área de currículo, sistema de inspeção e produção de dados, mas percebe-se que o eixo dorsal está relacionado com o sistema de gestão centralizado na escola e com a capacidade de introduzir maior liderança em seu âmbito, sendo que essa liderança não se restringe apenas ao diretor, mas a outros gestores da escola e também de professores.** Nos próximos capítulos será detalhado com maior profundidade esse movimento.

3. Duas ou mais escolas que compartilham um único Conselho de Governança. O agrupamento de duas ou mais escolas forma famílias de escolas ligadas a um fundação própria.

4. Escolas regulares que também assumem o papel de formação de professores durante a graduação, na mesma lógica da residência médica.



# O CONTEXTO DA LIDERANÇA



## Escola: o Centro da Liderança

Nos últimos trinta anos houve uma mudança fundamental na cultura da gestão das escolas inglesas. Até 1988, o título do líder escolar, *headteacher* (literalmente *professor-chefe*), indicava que a pessoa no comando da escola era, antes de tudo, um professor. Havia pó de giz sobre suas roupas, e suas prioridades eram os alunos, os professores e os pais.

Nessa época, os diretores atuavam em um sistema bastante centralizado, eram agentes de uma organização maior e o apoio que recebiam nem sempre estava de acordo com as necessidades da escola, tanto as pedagógicas quanto as de infraestrutura. A impressão que se tinha é de que havia uma distância muito grande entre quem de fato vivia a escola e aqueles que pensavam sobre suas necessidades. Para os diretores, isso podia gerar um sentimento de que as escolas não lhes pertenciam no sentido concreto, e qualquer melhora significativa só seria conseguida se houvesse maior envolvimento com os escalões burocráticos superiores. A autoridade tinha seus próprios projetos favoritos. O acesso ao recôndito onde as decisões eram tomadas era algo cercado de mistério e distante do chão da escola.



“Era minha primeira semana como diretor, em 1985. Depois de quatro dias, a cadeira que eu usava em minha sala de trabalho quebrou (não que eu fosse pesado). Escrevi ao diretor de educação<sup>5</sup> – que era responsável por cem escolas na época, logo, era muito ocupado –, pedindo a substituição da cadeira, e ele respondeu que enviaria alguém para examiná-la. O homem veio, escreveu um parecer, e ficamos à espera da decisão. Após vários dias, chegou a resposta: a cadeira seria enviada à oficina da autoridade local<sup>6</sup> para ser consertada. Passei as seis semanas seguintes usando uma cadeira de criança, até ser devolvida a cadeira original, uma antiguidade.” Adrian Ingham (pesquisador e ex-diretor escolar)

Na década de 1990, a situação começou a mudar: o primeiro passo para essa transformação foi a reforma educacional de 1988. Uma grande geração de diretores se viu protagonista dessas mudanças, com aspectos positivos para uma gestão mais conectada com a realidade escolar, contudo, com maiores desafios não apenas no sentido da responsabilização mas também do conhecimento e do profissionalismo necessários para apoiar toda a equipe escolar no desenvolvimento de um trabalho que signifique aprendizagem com qualidade e equidade para todos os alunos.

Nesse sentido, as transformações resultantes da Lei de Reforma de 1988 talvez tenham tido um impacto maior sobre os próprios diretores, que passaram de funcionários a empreendedores de uma hora para outra. Durante esse período, não apenas a ênfase passou de *diretor a gestor* como, em muito pouco tempo, *gestor* deu lugar a *líder*.

“Meu tempo como diretor escolar foi dividido em dois pela introdução da centralização da gestão local das escolas. Não tenho a menor dúvida sobre qual metade foi a mais prazerosa! O importante não foi a autonomia financeira, mas a autonomia de gestão que ganhei pelo fato de dispor das verbas! Antigamente eu ouvia (da autoridade local), por exemplo, que no ano seguinte poderia empregar 55 professores, com dois atuando como substitutos. Meu primeiro orçamento foi de 30 mil libras (para uma grande escola secundária<sup>7</sup>) para gastar com livros e equipamentos. Então, da noite para o dia, aquelas 30 mil libras se converteram em 3 milhões de libras, e eu pude decidir quantos professores teria na escola e todo o resto. De repente me vi no comando do destino da escola.” John Dunford (campeão do *National Premium Pupil* e conselheiro do *Whole Education*<sup>8</sup>)

Complementar à reforma educacional de 1988, outro fator decisivo para a mudança desse quadro foi a dissolução das autoridades locais enquanto órgãos intermediários de repasse da política educacional. Nesse período, que se inicia na década de 1990, intensificou-se o sentimento de que quem conhece as reais necessidades da escola são aqueles que a administram diariamente. Administrar aqui abarca primordialmente os aspectos pedagógicos. A funcionalidade das

5. Diretor de educação é o equivalente ao diretor de uma regional ou superintendência de ensino, órgãos que intermediam a relação entre a secretaria de Educação e as escolas.

6. Sempre que houver menção à autoridade local, entenda-se regional ou superintendência de ensino, órgãos que intermediam a relação entre a secretaria de Educação e as escolas.

7. Equivalente ao ensino médio brasileiro.

8. *Whole Education* é uma organização não governamental que dá apoio às escolas. *Premium Pupil* é um programa governamental que oferece refeição para estudantes em vulnerabilidade social.

autoridades locais passa a ser questionada e vista como um gargalo para a implementação das políticas educacionais que buscavam impactar na melhoria da aprendizagem. A falta de legitimidade das pessoas que ocupam cargos burocráticos num gabinete da autoridade local fortaleceu a consciência de que são os líderes de escolas bem-sucedidas que têm os conhecimentos especializados necessários para alavancar melhorias na qualidade do ensino.

Como geralmente encontramos nos diferentes sistemas educacionais mundo afora, a organização do sistema inglês estava estruturada em três níveis: o governo central, o governo local e as escolas. Na Inglaterra, o nível intermediário – o governo local – era composto principalmente por políticos eleitos na região e que conseguiam modificar aspectos das políticas nacionais de modo a refletir as necessidades e circunstâncias locais – contudo, as decisões tomadas nesse nível nem sempre condiziam com as expectativas do governo central para a implementação da política nacional.

Algumas autoridades locais foram consideradas como um obstáculo à melhoria do ensino, em muitos casos tolerando padrões baixos e demorando demais para resolver os casos de desempenho insuficiente. Esse nível da governança do sistema passou a receber o mesmo tratamento dado às escolas fracassadas: as autoridades locais foram postas sob “medidas especiais” e, em alguns casos, submetidas à intervenção de profissionais privados.

Vale ressaltar que a delegação da liderança do sistema escolar às escolas, passando ao largo das autoridades locais, não tem sido feita unicamente com o intuito de enfraquecer a influência de políticos locais obstrutivos ou renitentes. Sempre que possível, o governo busca apresentar evidências científicas do poder da liderança eficaz que está presente no dia a dia da escola. Em um manifesto de 2010, alega-se que uma “lição tirada dos melhores sistemas educacionais do mundo é que eles delegam o máximo possível de poder à linha de frente, ao mesmo tempo que conservam altos níveis de responsabilização.” *White Paper, DfE, 2010.*

“Nesse sistema novo, que se aprimora sozinho, a ajuda vai ter que vir de dentro. As escolas precisam assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, por elas próprias, por seus colegas, pela comunidade. Se você for capaz de enxergar isso como uma oportunidade, é uma oportunidade enorme! E é aqui que o sistema depende crucialmente da qualidade das lideranças.” *Fiona Allen (diretora da Corsham Primary e inspetora do Ofsted)*

Um processo de redução gradual das verbas dificultou a situação das autoridades locais a tal ponto que hoje a maioria delas tem dificuldade em fornecer quaisquer dos serviços pelos quais eram responsáveis tradicionalmente. Estes incluíam: recursos financeiros, locais, recursos humanos, melhoria das escolas e até mesmo o apoio a crianças com necessidades educacionais especiais. Com isso, as escolas que passaram a deter os recursos financeiros para a escolha de como investi-los vêm recorrendo a outros provedores dos serviços necessários, fazendo surgir novas fontes privadas para suprir a carência de suporte.

Mas ainda é cedo para descartar o papel das autoridades locais. Isso porque, apesar de alternativas privadas constituírem a opção preferida para o fornecimento direto de serviços, parece estar se desenvolvendo um papel de responsabilização conjunta das autoridades locais à medida que o sistema evolui. Atualmente, encontramos escolas que preferem continuar ligadas à autoridade local, apesar de toda a autonomia que possuem, como forma de ter uma identidade junto a um grupo de escolas que é acompanhado por esse órgão intermediário. De alguma maneira, o isolamento que muitas escolas sentem pode ser revertido por meio de uma aliança com as autoridades.

O Pacto de Somerset, que foi criado por escolas localizadas nessa região da Inglaterra, para procurar alternativas que pudessem alavancar os indicadores de aprendizagem, ilustra essa busca por modelos que possam apoiar as escolas no desenvolvimento de um trabalho colaborativo, em que a autoridade local também tem espaço de diálogo. Nesse exemplo, as escolas se uniram, com a participação de profissionais da autoridade local, para definir as prioridades da região e encontrar soluções que atendessem aos desafios enfrentados.



“O Pacto nasceu num momento em que o sistema inteiro começou a rachar e quando a maioria das escolas secundárias estava decidindo pegar o dinheiro e tornar-se academias<sup>9</sup>. Foi também, em parte, por insatisfação com o que estava sendo dado pelas autoridades locais. O Pacto tornou-se um fórum para todas as escolas e um repositório para todos os tipos de negócios que a autoridade local já não tinha a capacidade de fornecer. Com todas as partes interessadas se unindo, há a oportunidade de planejar os avanços, de obter garantia de melhor qualidade, já que esse é o único fórum onde escolas secundárias, conselheiros da autoridade local, academias e escolas comunitárias se reúnem para pensar a educação para os alunos de Somerset. O Pacto define planos de ação e toma decisões sobre como será gasto seu fundo central de cerca de 6 milhões de libras. (...) Nesse sentido, o Pacto traz alguma estabilidade e coesão.” David Derbyshire (diretor da *Wadham School* e conselheiro do *Compact Somerset*)

9. Academias são escolas que optam por ter plena autonomia na relação com a autoridade local. Para se tornarem academia, recebem um investimento extra do governo.

Um nível intermediário eficaz não deve ser prescrito ou implementado centralmente, mas deve emergir em resposta às necessidades e expectativas das escolas e dos líderes das escolas.

[National College for School Leadership, *The New Landscape for Schools and School Leaders*, 2012]

Andy Hargreaves, pesquisador da área de gestão educacional, problematiza o papel das autoridades locais e indica que uma possível nova forma de organização intermediária vem se constituindo, onde as autoridades locais deixam de assumir uma ação direta de formação junto às escolas e passam a assumir um papel de fomento à formação de agrupamentos de escolas que desenvolveriam seu autoaprimoramento.

### Liderança com Responsabilização

A centralização da gestão, e com isso a autonomia decorrente da Reforma da Educação de 1988, foi um benefício universal concedido às escolas públicas. No sistema de ensino como um todo, é fortalecida uma cultura que coloca a escola como detentora dos conhecimentos para as tomadas de maior impacto na aprendizagem dos alunos. Por sua vez, dentro das escolas ocorre uma tendência semelhante à partilha ou delegação de poder. Um *éthos* de confiança, em que a autonomia individual possa gerar criatividade e aprimorar a aprendizagem, torna-se uma aspiração de muitos líderes escolares.

“Com as flexibilidades que usufruímos, realmente sinto a diferença. Eu herdei 130 políticas escolares, em sua maioria superadas, e, pelo fato de não mais sermos obrigados a respondê-las à autoridade local, acabo de rever as 40 políticas que são legalmente compulsórias. Foi o mesmo com o plano de desenvolvimento da escola e o formulário de autoavaliação. Isso nos deixa mais tempo e espaço para nos concentrarmos em coisas como ensino e aprendizagem.” Gavin King (diretor da *Bressingham Primary School*)

Consideradas por si sós, a liberdade e a autonomia são simplesmente estados de ser. Uma escola é ou não é livre e autônoma. O que importa é o que é feito com a liberdade e a autonomia. A utilidade da autonomia para as escolas será avaliada pela eficácia daquilo que resultar dela, muito mais que por sua denominação. Nesse sentido, ao longo dos últimos anos, mecanismos de responsabilização foram sendo implementados para conseguir avaliar os resultados das escolas e a qualidade da gestão. A aprendizagem dos alunos é ponto central, mas a responsabilização também recai sobre aspectos da gestão financeira, de pessoas, do currículo, entre outros. Em casos extremos, em que a escola não consegue reverter contínuos indicadores de baixo desempenho, o líder da escola está sujeito a perder o seu cargo.

Um sistema com alto nível de autonomia nos diferentes aspectos que regem uma escola gera uma demanda por algum tipo de controle de como os recursos estão sendo investidos e que resultados estão gerando. A responsabilização cria esse elo no sistema, na medida em que respostas são esperadas, dando a opção para cada escola escolher o percurso que a levará naquele ponto. É claro que isso não é algo simples, que não traga tensões na relação entre escola e governo central, em especial para as escolas que, por diferentes razões, têm dificuldade de alavancar a aprendizagem de seus alunos.

Derek Morris, superintendente regional de Londres da Associação Nacional de Diretores, recorda que 15 anos atrás “*havia menos responsabilização, e, portanto, existia uma autonomia de tipo diferente*”, explicitando um pouco dessa tensão, em que a autonomia traz consigo formas de responsabilização do líder escolar.

Uma política isolada de concessão de autonomia maior às escolas não produzirá resultados melhores, por si só. As escolas com mais autonomia tendem a apresentar desempenho melhor que as escolas com menos autonomia quando o sistema escolar, como um todo, utiliza acordos de responsabilização, como definir metas claras do que se espera que os alunos aprendam e compartilhar informações sobre os resultados, e/ou quando diretores e professores trabalham em conjunto para gerir as escolas. [OECD: *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practice*, 2013]



“O diretor escolar tornou-se muito vulnerável a perder seu emprego se sua escola não tiver passado com êxito pelas provas da responsabilização... Com a estrutura poderosa de responsabilização, as escolas tendem a ser ou muito confiantes ou muito contidas. As que são contidas hesitam muito em fazer qualquer coisa que não seja seguir as diretrizes do *Ofsted*<sup>10</sup>, porque, se não pressionarem os botões certos, alguém vai perder seu emprego.” John Dunford (campeão do *National Premium Pupil* e conselheiro do *Whole Education*)

Russell Hobby, diretor da Associação Nacional de Diretores (*NAHT*), manifesta reservas compreensíveis em relação ao ônus imposto às escolas pequenas, com toda a gama de deveres que agora se espera que elas cumpram. Ele também fala da capacidade das escolas de correr riscos em um ambiente potencialmente punitivo:

“É possível correr riscos, mas primeiro é preciso que os resultados da escola sejam pelo menos razoáveis. Temos o exemplo de algumas *free schools* que tentaram enveredar por um rumo novo, mas seus resultados foram pavorosos, e elas perderam sua licença de funcionamento! A direção de uma escola é como uma banqueta: desde que todos os pés estejam presentes, é possível perder um deles e ainda sobreviver, mas não é possível sobreviver se outro pé começa a ceder... Assim, se você conta com a confiança do Conselho de Governança e dos pais dos alunos (ambas as coisas que estão sob o controle dos diretores) e está produzindo resultados pelo menos suficientemente bons nos *rankings*, há muito que pode ser feito em matéria de inovação e riscos profissionais.” Russell Hobby (diretor da Associação Nacional de Diretores)

Por outro lado, muitos educadores e especialistas defendem a ideia de que um sistema autônomo sem responsabilização seria inviável em termos de gestão pública. “Acho que uma estrutura básica precisa existir antes de as escolas serem liberadas para agir por conta própria! Se há dinheiro público envolvido, é preciso existir algum grau de responsabilização embutida. A liberdade dada às academias neste país já foi longe demais, sob muitos aspectos, e alguns diretores escolares abusaram da situação, por exemplo, gastando dinheiro com eles mesmos!” Fiona Allen (diretora da *Corsham Primary* e inspetora do *Ofsted*)

10. Órgão responsável pela supervisão do sistema público inglês de ensino.

A tensão existe e precisa ser calibrada ao longo do processo. Os desvios de uma política de responsabilização que pode sobrecarregar determinados segmentos, como escolas muito pequenas ou localizadas em regiões rurais, bem como as mais vulneráveis, aos poucos vão recebendo outros tipos de suporte – e o caso da Inglaterra mostra isso. Há uma série de políticas que geram mais recursos, não só financeiros, para escolas que estão com dificuldades.

A responsabilização gera consequências. E, num raciocínio lógico, isso não poderia ser diferente. Uma escola que tenha recebido uma avaliação negativa do *Ofsted* terá maior monitoramento e, conseqüentemente, maior controle e menos autonomia sobre suas decisões do que uma escola que tenha sido bem avaliada. Um líder de autoridade local, Paddy McGuire, ponderou que as escolas que não estão se saindo bem nos termos do *Ofsted* precisam frear as liberdades e a autonomia até alcançarem a avaliação “bom” e depois precisam soltar as rédeas enquanto se esforçam para alcançar a avaliação “excelente”.

A maioria das escolas na Inglaterra é avaliada positivamente pelo *Ofsted* e, portanto, está mais bem posicionada para tirar proveito do grau enorme de autonomia que possuem quando comparadas com outros sistemas escolares do mundo. Isso é um aspecto de grande potencial inovador capaz de alavancar mudanças, a depender do líder que esta à frente dessa instituição.

“Em um Estado liberal e democrático, considero que a autonomia é uma coisa positiva. É desejável ter controle de quem você é e do rumo que você quer seguir. Isso é algo que eu sempre desejei para os alunos e para a escola que liderei. Mas a autonomia não existe no vazio – ela está sempre no contexto de uma comunidade. Somos encorajados a ser

autônomos, mas, se a autonomia está no vazio, você se torna um tirano. Se a autonomia é negada, você não pode fazer o que precisa fazer.” Rob Benzie (diretor da Associação de Diretores de Ensino Médio de Somerset)

Como apontado por Rob Benzie, a autonomia não existe no vazio, nem de uma comunidade, nem de uma equipe, muito menos no vazio de um líder que não possui as competências necessárias para o exercício de tal papel. O uso da autonomia para a geração de resultados positivos está relacionado, ainda que não exclusivamente, com a capacidade do diretor de ser um líder, e isso demanda conhecimentos de diferentes ordens, passando por aspectos emocionais, educacionais, administrativos, entre outros. Ousar no uso da autonomia pode ser um risco para aqueles que o fazem no escuro, e não sem consequências.

Nesse contexto, vale refletir sobre o equilíbrio entre autonomia e prescrição. Hoje, no sistema inglês, não se deseja retornar a uma era em que os diretores de escolas tinham que pedir permissão à autoridade local para realizar pequenos consertos nas escolas ou aplicar um currículo já formatado, mas também é necessário proteger os limites da autonomia. A noção de equilíbrio aplica-se igualmente ao conceito de responsabilização. Sua influência pode inviabilizar o potencial de inovação autônoma, na medida em que, ao experimentar o novo, existem riscos implícitos no processo.

A autonomia é uma condição, uma ferramenta que os líderes escolares podem usar para alcançar seus objetivos. Isoladamente, é um recipiente sem nada dentro. Para tornar-se significativa e efetiva, ela requer visão, valores e intenção. Um líder autônomo não servirá bem à comunidade se a própria autonomia for sua meta, como é o caso do líder descrito pelo renomado poeta Roger McGough:

Quero ser o líder  
 Quero ser o líder  
 Posso ser o líder?  
 Posso? Posso?  
 Promete? Promete?  
 Oba, sou o líder  
 Sou o líder

Ok, o que vamos fazer?

[McGough, R., *The Kingfisher Book of Funny Poems*, 2002.]

A fala do político David Simmons não deixa margem a dúvidas: *“Sou favorável a nosso grau de autonomia, mas apenas se houver bons líderes. Sem eles, é uma receita para o desastre. Para dizer a mesma coisa de modo mais suave, quanto maior a autonomia em um sistema escolar, mais importante é a qualidade da liderança das escolas.”*

### O Sistema de Inspeção Escolar Externa: Escritório de Padrões na Educação - Ofsted

Após a criação do Ofsted (*Office for Standards in Education – Escritório de Padrões na Educação*), em 1992, as escolas começaram a receber inspeções em escala integral, cobrindo todos os aspectos de seu trabalho: o ensino e a aprendizagem, liderança, finanças, instalações, documentação de políticas etc. Durante os primeiros dez anos, aproximadamente, as escolas eram visitadas por cinco dias a cada cinco ou seis anos. Elas eram avisadas das visitas com algumas semanas de antecedência, o que lhes dava tempo para se preparar de alguma forma.

A partir de 2005 as escolas passaram a ser avisadas apenas poucos dias antes de uma inspeção iminente. Eram encorajadas a manter um Formulário de Autoavaliação (*Self Evaluation Form – SEF*), no qual podiam fornecer informações contextuais e de desempenho para ajudar os inspetores antes da inspeção. As visitas do Ofsted agora duravam apenas dois ou três dias, com menos inspetores, e aconteciam a cada três ou quatro anos.

Cada inspeção era seguida por um relatório público disponibilizado *online* para consulta, e muitos pais o acessavam. O relatório passou a ser um indicativo importante utilizado pelas famílias na busca por uma escola “boa”. O relatório *online* fornecia uma avaliação numérica geral, acompanhada por avaliações de áreas específicas do trabalho da escola. A escala usada era 1 (excelente), 2 (bom), 3 (satisfatório) e 4 (insuficiente). As escolas na categoria mais baixa eram sujeitas a inspeções posteriores frequentes, até que se avaliasse que tinham alcançado o *status* de escola satisfatória.

O sistema de inspeção passou por modificações importantes em 2012, quando foram produzidas duas versões separadas. A novidade principal foi a decisão de abolir a avaliação “satisfatório” e substituí-la por “requer melhora”. A justificativa dada foi que nenhuma escola deveria poder contentar-se em ser apenas “satisfatória”. Todas deveriam ser incentivadas a alcançar o *status* de boas ou excelentes. Quando isso não acontecesse, haveria repercussões sérias.

Para muitos, esse de fato foi um incentivo para buscar melhores resultados. A fala de Richard Graydon, da Associação de Diretores de Ensino Médio da região de Somerset, cujas escolas precisam melhorar seus indicadores de desempenho, ilustra um lado do impacto dessa mudança: *“Éramos bons para o contexto rural, mas fracos para um mundo em progresso. A substituição do ‘satisfatório’ pelo ‘precisa melhorar’ injetou uma urgência que não estava presente antes.”*

As escolas que recebem a avaliação “requer melhora” ou “insuficiente” são monitoradas e apoiadas pelo Ofsted por vários meses – recebendo visitas frequentes dos inspetores, com relatórios escritos e publicados sobre seu progresso – e devem esperar uma inspeção completa de seguimento no prazo de um ou dois anos, dependendo da gravidade de suas insuficiências.

Cada passo do processo de inspeções do *Ofsted* é acompanhado por conjuntos anuais de dados sobre o desempenho da escola em provas e exames nacionais<sup>11</sup>. A maneira como esses resultados impactam os relatórios das inspeções mudou muito ao longo dos anos e constitui uma força poderosa na vida das escolas inglesas.

### As inspeções nos tempos atuais

O *Ofsted* tem uma equipe reduzida, do qual fazem parte os membros remanescentes da inspetoria de elite das escolas, os Inspectores de Sua Majestade (*Her Majesty's Inspectors – HMI*). A direção estratégica do *Ofsted* é liderada pela equipe central, enquanto as inspeções são realizadas por equipes de inspetores empregados por consultorias educacionais privadas. Para garantir alinhamento, todos os inspetores recebem treinamento sobre a forma e o conteúdo das inspeções. Complementarmente a isso, há padrões claros a serem seguidos nas inspeções, com rotinas definidas de como proceder em cada visita, com indicações claras do antes, durante e depois das visitas, como descrito a seguir.



## Movimentos da inspeção

### Antes

#### Notificação

Uma escola é notificada de uma inspeção ao meio-dia ou logo após o meio-dia do dia útil anterior ao início da inspeção. Mas o HMCI (*Inspetor-Chefe de Educação de Sua Majestade*) se reserva o direito de inspecionar qualquer escola sem aviso prévio, quando se considera que é o caso. Quando a inspeção é realizada sem aviso prévio, há um telefonema para a escola de 15 a 30 minutos antes da visita.

#### Informações utilizadas pelos inspetores para entrada na escola

Para a identificação inicial das questões a serem verificadas na inspeção, os inspetores recorrem a uma gama de evidências, incluindo dados de desempenho, o relatório da inspeção anterior da escola, quaisquer relatórios recentes e/ou cartas de monitoramento do *Ofsted* e informações do *Parent View*<sup>12</sup>.

#### Coleta de informações sobre as opiniões de pais, alunos e outros parceiros sobre o trabalho da escola, antes e durante a inspeção

Quando é notificada de uma inspeção, a escola deve tomar as medidas possíveis para avisar todos os pais de alunos matriculados nela, incluindo os que estão suspensos, aqueles que participam de algum tipo de formação externa à escola, em programas especiais, ou estão ausentes. A escola também deve avisar parceiros relevantes sobre a inspeção, incluindo as instituições que estão dando algum tipo de suporte para seus alunos.

O *Ofsted* fornece uma carta padrão, para notificar os pais da inspeção, que a escola deve distribuir. A carta dá informações e opções aos pais para que ofereçam suas opiniões. Esse documento será fonte primária de informação para os inspetores sobre as opiniões dos pais. Os inspetores também levarão em conta os resultados de pesquisas anteriores realizadas ou encomendadas pela escola.

Durante a inspeção, os inspetores conversam com vários alunos para tomar conhecimento de sua opinião sobre aspectos importantes do trabalho da escola. Os inspetores também levam em conta opiniões externas sobre o desempenho da escola. Estas podem incluir qualquer avaliação do desempenho da escola feita pela autoridade local.

11. No site do *Ofsted* é possível consultar as avaliações e todos os outros documentos produzidos pela instituição para cada escola inglesa. <https://www.gov.uk/government/organisations/Ofsted>

12. Pesquisa preenchida pelos pais sobre diferentes aspectos da escola.

## Durante

### Duração da visita

As inspeções geralmente não duram mais de dois dias, e o tamanho da equipe de inspeção varia de acordo com as dimensões e a natureza da escola, podendo chegar a cinco inspetores numa escola de grande porte.

### Rotinas da inspeção

Os inspetores passam a maior parte do tempo observando aulas e colhendo evidências para substanciar suas avaliações. Avaliam evidências relativas ao aproveitamento de grupos específicos de alunos e de indivíduos, incluindo os alunos com direito a apoio adicional. Eles prestam atenção específica na qualidade da aprendizagem nas aulas convencionais e nas aulas adicionais na própria escola e em evidências de aprendizagem em programas oferecidos fora da escola.

Outras evidências colhidas pelos inspetores incluem discussões com alunos e funcionários, ouvir a leitura de alunos e examinar seus trabalhos. Os inspetores também examinam os registros e a documentação da escola relacionados, por exemplo, ao aproveitamento e à segurança dos alunos. Eles têm o dever de levar em conta as opiniões de todos que possuem alguma relação com a escola.

### Registro das evidências

Durante a inspeção os inspetores colhem, analisam e registram evidências e anotam suas avaliações em formulários que seguem critérios específicos e comuns para todas as escolas. Os formulários são parte da base de evidências da inspeção. O inspetor-chefe é responsável por compilar e assegurar a qualidade da base de evidências.

### Contribuições da equipe escolar: diretor e funcionários

A inspeção exerce impacto maior sobre a melhoria da escola quando a equipe entende as evidências e conclusões que levaram às avaliações e compreende o que precisa fazer para melhorar. Assim, o inspetor principal se certifica de que o diretor e os funcionários:

- ✓ Estejam a par da inspeção;
- ✓ Entendam como a equipe de inspeção faz sua avaliação;
- ✓ Tenham oportunidades de tirar dúvidas sobre como as evidências são usadas para a formação de julgamentos;
- ✓ Tenham a oportunidade de apresentar evidências.

Os diretores são convidados a:

- ✓ Participar de observações conjuntas de aulas, conforme o acordado com o inspetor principal;
- ✓ Receber atualizações regulares do inspetor principal, a não ser que existam razões fortes para que isso não seja feito;
- ✓ Assistir às reuniões formais da equipe de inspeção ao término de cada dia da inspeção;
- ✓ Comentar as recomendações dos inspetores, para assegurar que elas sejam compreendidas.

A participação dos diretores em atividades de inspeção, como a presença em reuniões da equipe e a participação em observações conjuntas, não é obrigatória, e o(a) diretor(a) pode escolher se aceita ou não.

## Depois

### Avaliação

O inspetor-chefe tem a responsabilidade de assegurar que as avaliações da escola sejam acordadas coletivamente pela equipe de inspeção, que sejam baseadas nos descritores de graduação no esquema de avaliação e sejam fundamentadas de modo convincente pelas evidências registradas. Os inspetores identificam os pontos fracos e fortes da escola e o que ela precisa fazer para melhorar. Conclusões emergentes são discutidas com o diretor escolar em intervalos regulares e, quando apropriado, com funcionários seniores. O diretor deve ter a oportunidade de fornecer evidências, quando relevantes.

As avaliações finais só serão feitas quando todas as evidências tiverem sido colhidas e analisadas. Essas avaliações, incluindo a avaliação da efetividade geral da escola, representam o parecer corporativo da equipe de inspeção. Elas serão sujeitas a uma certificação de qualidade antes de o relatório ser publicado.



A estrutura final de um relatório de avaliação do *Ofsted* também possui um padrão. Atualmente, busca-se a elaboração de um relatório mais enxuto, que segue uma determinada estrutura:

#### Primeira parte

- ✓ Detalhamento dos motivos que resultaram em tal avaliação, seguido dos principais pontos fortes que a escola possui;
- ✓ Informações sobre a realização da inspeção, como a identificação do time de inspetores, a duração da visita, o número de professores observados, quais reuniões foram realizadas e documentos analisados.

#### Segunda parte

- ✓ Informações mais gerais, mas relevantes para o entendimento do contexto dessa escola (composição de imigrantes, de ingleses nativos, número de alunos que frequentam algum programa de apoio, composição do Conselho de Governança da escola, se é uma escola de porte grande para a média, se houve troca de diretor recentemente, entre outras);
- ✓ O que a escola precisa fazer para melhorar, com campos específicos sobre aprendizagem dos alunos, qualidade do ensino, comportamento e segurança dos alunos, liderança e gestão e, por fim, um comentário sobre a participação do Conselho de Governança.

O processo de inspeção, desde a notificação até o momento da publicação dos resultados, cria um misto de tensão e ao mesmo tempo expectativa de reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido. A escola de ensino fundamental *Whitehall Junior*, fundada em 1911, havia recebido a inspeção do *Ofsted* um dia antes da visita de campo desta pesquisa. Desde que assumiu a

direção da escola, há quase dez anos, Joanna Nightingale vem trabalhando para conquistar uma equipe engajada com a melhoria do aprendizado dos alunos, que em sua maior parte, por volta de 70%, não possui o inglês como primeira língua. A última inspeção aconteceu em 2010, e há uma grande expectativa de reconhecimento do trabalho que vem sendo construído, que fica explícita na mistura de sentimentos em relação a uma avaliação que gera responsabilização e à energia mobilizada por toda a equipe escolar para organizar os dados de aprendizagem e as estratégias desenvolvidas que demonstrem todo investimento que vem sendo realizado. Ainda que de forma reconhecidamente tensa, o papel do líder como catalisador desse comprometimento com a escola é muito forte.

O detalhamento dos passos de uma inspeção busca alinhar as equipes que desenvolvem esse trabalho, em especial, os profissionais terceirizados – vale ressaltar que a maior parte deles são experientes diretores de escolas públicas. Trata-se de uma estratégia que busca garantir o mesmo padrão de avaliação das escolas. Contudo, existe um certo incômodo nas equipes escolares com a natureza categórica desses instrumentos.

Há um sentimento de que as avaliações finais possuem um caráter definitivo que guarda pouca relação com a natureza da experiência em sala de aula. Vale ressaltar que, por vezes, a resposta de escolas às inspeções do *Ofsted* guarda relação direta com a avaliação feita pela equipe de inspeção: as escolas avaliadas como boas ou excelentes enxergam as inspeções de modo positivo, e as que recebem comentários negativos reagem ao processo todo com extrema indignação. Por sua vez, os inspetores do *Ofsted* alegam com frequência que a ansiedade gerada pelas inspeções é provocada pelos próprios diretores escolares.

É inegável que existe preocupação dos diretores com os mecanismos de avaliação utilizados pelo *Ofsted*, que, por sua vez, gera um movimento de busca por compreensão de como eles funcionam e do que a escola precisa produzir para gerar tais expectativas.

“Os diretores passam boa parte de seu tempo com medo do *Ofsted* e preparando-se para ele. (...) Muitas escolas que alcançaram avaliações de excelência têm diretores que também são inspetores do *Ofsted*. Se eu tivesse inspecionado uma escola recentemente (antes de receber os inspetores em minha escola), acho que teria estado em posição melhor para argumentar que merecemos a nota ‘excelente’! (...)”

Para mim, os aspectos positivos do *Ofsted* são que ele baseia sua atuação em pesquisas sobre ações efetuadas nas escolas, que levaram à elevação das expectativas em relação aos alunos e continuaram a elevar as expectativas, o que, a meu ver, promove a melhoria contínua. Acho que agora temos uma compreensão compartilhada do que são o bom ensino e a boa liderança.” Gavin King (diretor da *Bressingham Primary School*)

O relato do diretor Gavin King revela o aspecto positivo do que acontece quando diretores de escolas se familiarizam com o funcionamento do *Ofsted*, tornando-se inspetores qualificados eles próprios. Alguns líderes escolares se descrevem como “inspetores residentes”, em um sentido positivo: consideram que é seu dever monitorar suas escolas diariamente, preparando-as para quando os inspetores do *Ofsted* aparecerem. Em algumas escolas, esse processo é levado longe demais, e os professores precisam receber visitas constantes de líderes seniores para observar o que acontece em sala de aula. Os professores sentem que os líderes seniores dão demasiada atenção ao que é observado nas inspeções e deixaram de se interessar pelas questões mais amplas do ensino. Trata-se de encontrar um ponto de equilíbrio entre monitorar o ensino nas salas de aula e confiar no profissionalismo de professores colegas.

Apesar da ansiedade relatada por muitas equipes escolares, é importante realçar o apoio que o *Ofsted* oferece, especialmente para as escolas que encontram dificuldades para reverter percursos de insucesso. Como assinalado anteriormente, as inspeções muitas vezes funcionam como alavancas para mudanças que impactam na melhoria da qualidade do ensino. Complementarmente a isso, alguns grupos de escolas consideram os inspetores parceiros que podem provocar um olhar de estranhamento sobre as rotinas pedagógicas estabelecidas.

“No primeiro mês depois de as três escolas terem se unido na parceria, chamamos uma equipe de inspeção do *Ofsted* para vir e nos dar uma ideia clara de como estavam o ensino e a aprendizagem na academia como um todo. Foi catastrófico: descobrimos (se bem que não tivesse sido uma surpresa grande) que *Moorcroft* estava em dificuldades enormes. Se tivéssemos enfrentado uma inspeção oficial do *Ofsted*, ela teria ficado em medidas especiais! Em uma semana a diretora da *Moorcroft* se desligou da escola por iniciativa própria. Estávamos dispostos a trabalhar com ela para melhorar as coisas, mas a negação da realidade foi tão grande que ela simplesmente foi embora, e 15 dias depois seu vice fez o mesmo.” John Ayres (diretor da *Eden Academy* e líder nacional de educação - *NLE*)

#### Desligamento de um diretor

A decisão sobre o futuro do diretor depende do Conselho de Governança da escola. Se o diretor é novo na escola e não pode ser responsabilizado pelo desempenho atual dela, é muito pouco provável que seja demitido. Se, contudo, o diretor está na escola há muito tempo, a probabilidade de ele ser demitido aumenta.

Apesar da ansiedade relatada por muitas equipes escolares, é importante realçar o apoio que o *Ofsted* oferece, especialmente para as escolas que encontram dificuldades para reverter percursos de insucesso. Como assinalado anteriormente, as inspeções muitas vezes funcionam como alavancas para mudanças que impactam na melhoria da qualidade do ensino.

Até certo ponto, é esperado que um sistema com alta carga de responsabilização cause distorções no comportamento daqueles que têm mais chances de fracassar. Estes vão modificar sua abordagem de modo a aumentar suas chances de alcançar as metas impostas, e as modificações nem sempre vão favorecer os interesses dos alunos. Os dilemas em torno do sistema de inspeção do *Ofsted* têm levantado reflexões sobre outras alternativas que atendam às escolas, mas também possam fornecer dados suficientes para o monitoramento e a responsabilização.

“Acho que a jornada do *Ofsted* foi uma parte importante dos avanços que nos trouxeram até aqui. ... Acredito que as escolas neste país estão chegando ao ponto em que, na realidade, o *Ofsted* deveria ser menos rígido, e os trunfos em jogo deveriam ser reduzidos um pouco. Existe tanta capacidade no sistema que poderíamos passar para um mais semelhante ao sistema finlandês, em que ainda existe responsabilização, mas ela assume formas diferentes.” Andy Reid (ex-diretor do *Ofsted*)

Todo o tempo, o papel do sistema de inspeção é sujeito a escrutínio e revisão. Seu enfoque é modificado com grande regularidade, também influenciado por trocas de ministro da Educação e chefe do *Ofsted* que estiver no cargo em cada época. Muitas pessoas, a partir da experiência pessoal, pensam que o modelo é baseado na falta de confiança nos educadores e prefeririam um modelo baseado na melhora da formação e do desenvolvimento dos professores. Por outro lado, a comunidade externa, a sociedade e o governo apreciam resultados de inspeções

que sejam de leitura fácil; é pouco provável que acabem com o sistema do *Ofsted*, e sim, procurem transformar o papel da instituição.

## O Papel dos Dados de Avaliação

Hoje, o poder dos dados suscita entusiasmo em todo o mundo. Não seria diferente num sistema com alta carga de autonomia e responsabilização dos seus profissionais. O Departamento de Educação da Inglaterra (equivalente ao Ministério da Educação brasileiro), antes mesmo do final dos anos 1990, já havia desenvolvido um dos maiores e mais detalhados bancos de dados sobre alunos e escolas que em qualquer outro lugar do mundo, e ele vem ganhando novas categorias ano a ano.

Os líderes escolares de uma era anterior não teriam entendido a razão de todo esse entusiasmo. Teriam se perguntado que tipo de dados eram e para que serviam, uma vez que a maioria das escolas até aquele momento compilava dados sobre frequência dos alunos às aulas, e pouco mais que isso.

“Quando comecei a trabalhar nessa área, por volta do ano 2000, havia poucos dados sobre o desempenho de escolas. A quantidade de dados cresceu tanto que, por meio do censo das escolas (dados coletados em todas as escolas três vezes por ano), temos um registro dos dados de cada aluno da lista de chamada de uma escola, e esses dados são somados aos de sua frequência e suas notas. Essa base de dados vem crescendo ano a ano. Mas não houve realmente um aumento muito grande na compreensão dos dados. Essa é uma crítica feita não apenas à educação: ela se aplica à sociedade como um todo.” Dave Thomson (gestor de dados da *Fischer Family Trust*)

A abundância de dados nas escolas vem das avaliações do aproveitamento dos alunos geradas pelas avaliações feitas pelos professores ou pelos resultados de provas e exames formais. Essas avaliações se somam para gerar um perfil de desempenho para as classes inteiras e depois para a escola como um todo. Elas podem ser comparadas com resultados de ano a ano, de classe a classe ou de escola a escola. Os dados podem ser acessados por alunos, pais, supervisores e público geral.

As diferenças de opinião quanto à validade das avaliações são incessantes, mas as escolas gastam energia e tempo enormes no esforço de refinar esses processos movidos a dados. Esse é um dos atributos essenciais dos líderes escolares.

O diretor Dominic Cragoe não é o único a dizer que ele e seus colegas consideram a coleta de dados uma parte crucial do mundo educacional contemporâneo e que ignorá-la seria um risco grande. Como visto anteriormente, as primeiras palavras proferidas por um inspetor do *Ofsted* quando visita uma escola provavelmente são sobre os dados da escola, e qualquer diretor que não esteja bem preparado para falar do assunto ficará em maus lençóis.

Os diretores sagazes não precisam estar pessoalmente a par de todos os detalhes sobre os dados, mas é preciso que alguém entre seus colegas da liderança esteja. Hoje as páginas do *Times Educational Supplement* sempre têm várias vagas de gerentes de dados em escolas, anunciadas todas as semanas. Dave Thomson cita a observação de que algumas escolas são “democracias de dados”, sendo o conhecimento compartilhado livremente entre líderes seniores, enquanto outras escolas operam num esquema mais arriscado de “ditadura de dados”, em que as cifras são monopolizadas por um especialista que faz questão de transmitir a quem lhe solicita apenas dados que ele considera ser do interesse da pessoa.

“Os dados são importantíssimos, cruciais. Fazemos sessões de *feedback* sobre o ano de cada grupo, nos quais o meu líder de ‘avaliação, registro e relatório’ senta-se com a equipe de três professores e seus assistentes, e eles têm que ‘prestar contas’. (...) Temos claro que, partindo de onde os alunos estavam no ano passado, esperamos um resultado ou progresso X; se os alunos não fizeram progresso, questionamos a razão disso. As revisões são realizadas três vezes por ano, e é um trabalho de vulto.” Dominic Cragoe (diretor da *Seringham Primary National Teaching School Alliance* e inspetor do *Ofsted*)

Peter Earley é destacado pesquisador sobre liderança nas escolas inglesas. Ele descreve a importância das “melhorias movidas por dados”. As escolas na Inglaterra têm consciência das *consequências prolongadas do aproveitamento escolar insuficiente*, e agora espera-se que usem dados para acompanhar o progresso de grupos de alunos que podem não estar recebendo a devida atenção nas escolas. Os dados são uma ferramenta muito poderosa à disposição das escolas, e a utilização dessa ferramenta está sendo aperfeiçoada rapidamente. Peter Early descreve como as escolas com alunos de famílias mais pobres hoje recebem verbas extras (*Pupil Premium*, ou Adicional Aluno) para esses estudantes – mas as verbas são condicionadas a uma exigência. As escolas precisam dar conta exata de como o dinheiro é gasto e, o que é crucial, do impacto que a verba teve sobre o progresso acadêmico dos alunos em questão.

Nesse cenário, procurando contribuir com a melhor utilização que os dados podem gerar para o trabalho pedagógico nas escolas, algumas instituições vêm desenvolvendo guias que colaboram com essa leitura. Um trabalho bastante difundido entre os diretores é o da Fundação de Dotação para a Educação (*Education Endowment Foundation – EEF*), que procurou mapear as iniciativas usadas pelas

escolas para tentar lidar com o desempenho insuficiente dos alunos e criou um guia sobre o impacto estatístico relativo de cada iniciativa frente à melhoria dos padrões de aproveitamento. É um recurso útil, por meio do qual as escolas podem estudar estratégias pedagogicamente válidas, avaliar qual delas gera os melhores resultados de custo-benefício e decidir qual delas atende melhor às suas necessidades.

**É uma competência importante para o líder escolar a compreensão e interpretação dos dados disponíveis sobre sua escola e o sistema educacional.**

Contudo, as entrevistas e as visitas a campo mostram que o grande desafio desse líder é a criação de um ambiente onde os dados são uma ferramenta para toda a equipe pedagógica trabalhar, e isso implica conseguir desenvolver lideranças de apoio entre os professores, que possam colaborar com a aproximação do dado ao ambiente da sala de aula, onde acontece de fato a relação professor-aluno.



### REFLEXÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, a experiência inglesa nos traz reflexões sobre aspectos do sistema educacional que influenciam na forma como a gestão da escola é conduzida pelo diretor e sua equipe. O primeiro movimento mostra uma relação mais direta entre órgão central e escola, com redução do papel do órgão intermediário. Em consequência disso, o poder de decisão sobre aspectos pedagógicos e administrativos passa a ficar concentrado na escola, o que corresponde a uma enorme autonomia de escolha do que é mais adequado para cada unidade escolar. O monitoramento de como as escolas estão se desempenhando em termos de aprendizagem é feito por meio de um sistema de inspeção e com a produção abundante de dados, cujos resultados, por sua vez, geram responsabilização dos profissionais que estão à frente dessa gestão.

No contexto brasileiro, esses movimentos da política nacional nos oferecem a oportunidade de avaliarmos pontos convergentes e outros que ainda não encontram similaridade com o contexto inglês e nos provocam a refletir:

- ✓ **Autonomia e responsabilização:** a autonomia das escolas teve um crescimento exponencial, tanto para as escolhas pedagógicas quanto para as administrativas no que tange também à compra de serviços externos e investimentos na infraestrutura, e isso gerou um investimento massivo no desenvolvimento de diretores capazes de exercer uma função com tamanha magnitude. O órgão central passa a ter um controle mais distante do que acontece no chão da escola e, em contrapartida, desenvolve mecanismos de responsabilização sobre os resultados que cada unidade apresenta. O sistema de responsabilização é levado a sério e gera consequências para as escolas e para os profissionais envolvidos quando se comprova negligência pedagógica e/ou administrativa. No Brasil, o grau de autonomia experimentado pelas escolas depende do sistema em questão. De forma geral, pode-se dizer que há mais espaço para a autonomia das questões pedagógicas do que das administrativas. O nível de responsabilização ainda é baixo, mais concentrado em aspectos administrativos. O contexto da Inglaterra provoca reflexões sobre a importância do investimento nos recursos humanos para conseguir instalar um sistema mais autônomo com efetivo exercício.

✓ **Órgãos intermediários:** a redução do papel dessa estrutura no sistema educacional inglês encontra sua principal justificativa na crença de que é *a escola e na escola* que podem ser pensadas as melhores alternativas para responder aos desafios dessa realidade. Com essa iniciativa, busca-se romper com o sentimento de hiato existente entre quem pensa sobre as necessidades da escola e quem vive o seu dia a dia. No Brasil, em especial as secretarias de grande porte estruturam seu modelo de gestão com o apoio dos órgãos intermediários, que, como a própria palavra indica, intermediam a relação entre as decisões da secretaria e as unidades da ponta. A reflexão sobre a eficiência desse sistema é válida, uma vez que o mesmo sentimento de distanciamento entre quem pensa a política da escola e quem a conduz está presente no cotidiano das escolas e dos órgãos intermediários, que muitas vezes se questionam sobre a sua função. Há redes que já têm procurado redesenhar esse fluxo de gestão, o perfil e o papel dos seus profissionais envolvidos. Mas ainda é comum encontrar redes onde órgãos intermediários/regionais acumulam papéis burocráticos que dificultam a priorização dos aspectos pedagógicos na relação com as escolas, assumindo uma função mais transmissiva e pouco dialógica com a escola. Vale ressaltar que, mesmo em redes menores que contam apenas com um órgão central, podemos encontrar também certo nível de distanciamento entre o dia a dia da escola e a política educacional que vem de cima. Nesse sentido, repensar a estrutura de gestão da rede, para que ela responda com mais agilidade e sintonia às demandas e dificuldades da escola e da sala de aula, pode ser um passo estratégico.

✓ **Sistema de inspeção escolar:** a atual configuração das inspeções escolares na Inglaterra ganhou força na década de 2000. É um apoio de uma instituição autônoma administrativamente ao órgão central para monitoramento e responsabilização das escolas, e há grande investimento para que seja também um suporte de melhoria pedagógica para escolas que estão enfrentando grandes desafios. Isso vem ocorrendo de duas formas. Uma delas direta, com maior acompanhamento do inspetor em escolas com mais dificuldade, especialmente no trabalho com o diretor. A outra se dá a partir da inspeção, quando se aciona um líder de outra escola para apoiar o desenvolvimento de um plano de ação para reversão dos problemas encontrados. Esse plano de ação é monitorado pelo *Ofsted*, pelo Conselho de Governança, pela equipe escolar e pelo líder da escola, que oferece apoio ao seu par. A institucionalização de uma organização responsável pelo monitoramento das escolas oportuniza maior


transparência no processo e mais espaço para privilegiar as questões pedagógicas. Por sua vez, o passo a passo de como a supervisão acontece nas escolas da Inglaterra pode trazer alternativas para os sistemas de acompanhamento às escolas da forma como tradicionalmente são realizados aqui no Brasil. A maioria das secretarias de Educação já tem técnicos supervisores que visitam as escolas. Há espaço para avaliar o que ocorre nessas visitas e como podem ser aprimoradas para ampliar sua eficácia. Vimos que no caso do *Ofsted* não se trata apenas de ler estatísticas e fazer reuniões somente com o gestor da escola: há dados importantes que podem ser colhidos em diálogos com professores, estudantes, familiares e em observação de sala de aula. A seleção dos dados e a forma como eles são coletados pelo *Ofsted* mostram caminhos para uma leitura de contexto mais próxima da realidade das escolas e com o conseqüente apoio mais customizado ao que de fato elas precisam para reverter casos de insucesso.

✓ **Dados de avaliação:** já na década de 1990 o sistema inglês era reconhecidamente um dos que mais produziam os dados de aprendizagem da sua rede de ensino. Nesses anos que se passaram, essa tendência se intensificou e se qualificou ainda mais: os dados podem ser combinados de inúmeras formas, buscando tendências por escola, por disciplina, por professor, território, enfim, é possível agregá-los de diferentes formas, e esse banco de informações está disponível para as escolas com fluxos de atualizações quase simultâneos às aplicações de provas e inspeções realizadas. A divulgação dos dados para a comunidade numa linguagem acessível, que auxilie as famílias a escolher e acompanhar a qualidade da escola de seus filhos, também vem avançando, até mesmo com a inclusão de dados de avaliação do ponto de vista dos pais. A maior parte das escolas se preocupa em traduzir para a comunidade seus valores e compromissos com a aprendizagem dos alunos. No Brasil, quando comparado o estágio de produção de dados de avaliação na década de 1990 com o atual, constata-se um grande avanço e uma tendência dos programas nesse campo que dialogam com a experiência inglesa. O principal desafio hoje para as secretarias é promover melhor uso dos dados para o trabalho pedagógico das escolas e uma comunicação mais fácil para famílias e sociedade do que eles indicam. Também permanece um desafio de nível mais sistêmico, que é a utilização dos dados de avaliação para incrementar gestão das redes, pensando no aspecto equitativo do apoio dado às escolas, na proposta de formação continuada dada aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos.



# A FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS ESCOLARES





Entre a grande gama de responsabilidades dos diretores escolares, nenhuma é mais importante que a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola. Pode ser extremamente difícil para os líderes escolares conservarem essa como sua prioridade número um quando as finanças estão frágeis, o prédio da escola precisa de consertos, é difícil recrutar professores e incidentes importantes da comunidade estão contagiando a escola. Mas a aprendizagem é o único aspecto da vida escolar no qual não há negociação.

Os inspetores do *Ofsted* praticamente ignoram o desejo intenso dos diretores escolares de “contextualizar as coisas”. Como visto no capítulo anterior, a tarefa dos inspetores é analisar as evidências (especialmente os dados de avaliações públicas) da posição anterior da escola, de sua posição atual, e buscar razões que expliquem o grau de progresso alcançado. As tentativas dos diretores de camuflar o desempenho fraco raramente dão certo.

Para lidar com esse número de responsabilidades sem perder o foco na aprendizagem dos alunos, o sistema educacional inglês assumiu diferentes estratégias para a formação de seus diretores. Parte delas está focada nas competências do indivíduo e parte está centrada na capacidade de criar uma equipe de líderes de apoio que trabalham conjuntamente.

Neste capítulo, veremos quais são essas estratégias e de que forma elas se complementaram no processo de fortalecimento do recurso técnico responsável pela gestão das escolas. Desde já, vale especial destaque para a concentração de estratégias que colocam a escola como espaço privilegiado de formação.

### ***National College: uma Escola Nacional de Liderança***

“Um dos pontos altos para mim, em matéria de inovações de liderança, foi o *National College*. Aprendi mais lá sobre desenvolvimento de liderança que em qualquer outro lugar. Foi uma coisa realmente excepcional. Eu participei de tudo que pude!” John Ayres (diretor da *Eden Academy* e líder nacional de educação)

A importância central da liderança na vida das escolas foi afirmada com a criação, em 2000, de uma escola nacional para a formação de diretores escolares. Sua localização no centro do país, Nottingham, era carregada de simbolismo, e em suas dependências havia ótimos alojamentos e instalações para reuniões e conferências. Quando foi criado, o *College*, como é chamado pela maioria, foi visto como o primeiro do mundo de seu tipo, tendo gerado um sentimento amplo de orgulho e lealdade com a profissão.

O centro de formação de lideranças exerceu um papel de primeira importância no desenvolvimento e na implementação da certificação para o cargo de diretor escolar na Inglaterra, a **Qualificação Profissional Nacional para Diretores Escolares (NPQH)**, que até 2012 foi obrigatória para os diretores novos, conseguindo garantir a formação de um grande contingente de diretores que hoje atuam nas escolas.

“A simples ideia de que havia um lugar para diretores se reunirem e de que a liderança escolar era valorizada, que havia um programa de formação pelo qual os diretores passavam – tudo isso teve importância enorme. Agora havia uma instituição à qual os diretores iam não para defender seus interesses próprios, mas em seu papel de membros da categoria dos diretores, valorizando sua integridade profissional e moldando o sistema, e o *National College* era um veículo para realizar tudo isso.” Russell Hobby (diretor da Associação Nacional de Diretores)

O *College* dava às pessoas a sensação de fazerem parte de algo que o governo valorizava. Mais de 90% dos diretores escolares sempre disseram que valorizavam o trabalho do *National College*, mesmo que nunca tivessem estado lá.” Steve Munby (ex-diretor do *National College*)

Desde sua inauguração, o *National College* passou a promover cursos em suas próprias instalações e conferências de qualidade internacional. Suas publicações são tidas como referência no campo da formação de lideranças, com ideias criativas e inovadoras que inspiram a prática dos diretores na Inglaterra. Seu site na internet disponibiliza recursos práticos e instigantes.

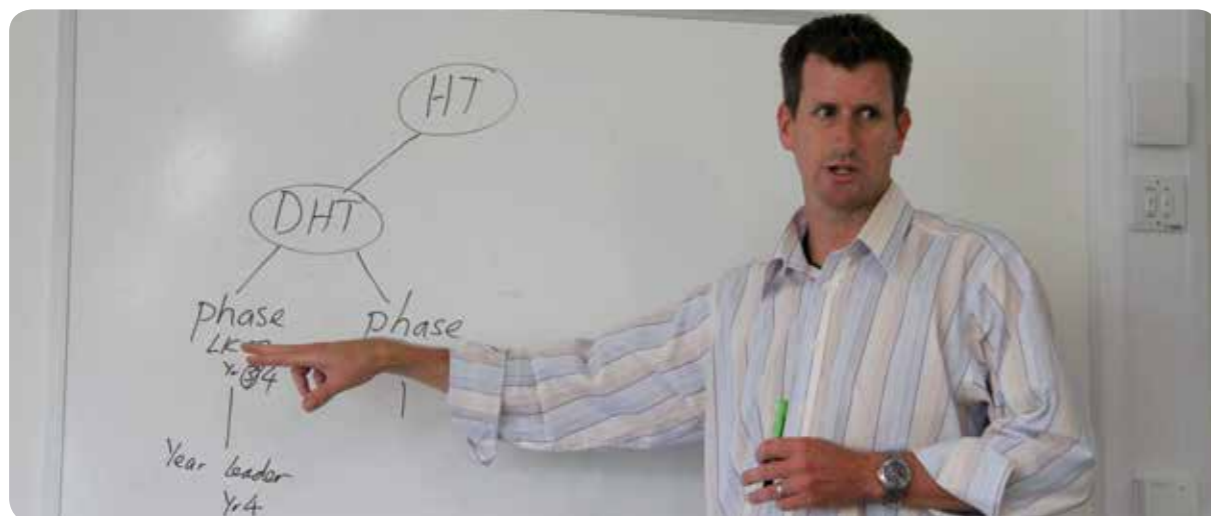
Atualmente, a certificação oferecida pelo *College* para atuar como diretor escolar é opcional, mas ainda vista como uma excelente preparação para o trabalho prático de comandar uma escola na Inglaterra. Leva-se entre 6 e 18 meses para completar a formação, e os candidatos precisam:

- ✓ Passar um mínimo de nove dias numa escola em um contexto diferente;
- ✓ Completar três módulos de estudo básico e dois outros módulos optativos;
- ✓ Passar por uma avaliação final.

Os conteúdos dos módulos básicos cobrem as seguintes temáticas<sup>13</sup>:

- ✓ **Liderar e aprimorar o ensino: aprender a desenvolver, aprimorar e manter o ensino de alta qualidade em sua escola;**
- ✓ **Liderar uma escola eficaz: conhecer os principais sistemas de administração necessários numa escola eficaz, em especial o desempenho dos professores, o comportamento dos alunos e a gestão financeira;**
- ✓ **Êxito na direção escolar: aprender sobre os elementos legais e contábeis essenciais do trabalho de diretor e da governança, com ênfase sobre como os diretores bem-sucedidos operam na prática.**

A avaliação final abrange três tarefas: uma na escola do próprio candidato, outra na escola onde ele busca uma colocação e uma avaliação baseada numa apresentação e entrevista. Por meio desse processo, o candidato precisa demonstrar como liderou a melhoria do trabalho escolar nas duas escolas e sua capacidade de apresentação numa entrevista.



O currículo proposto inclui aspectos importantes da gestão administrativa, mas dá ênfase aos aspectos pedagógicos e relacionais do papel que a liderança exige. Os diretores entrevistados possuem perfis completamente diferentes, alguns com maior ênfase no administrativo, outros claramente nos pedagógicos, mas, independentemente dessa predileção por uma área ou outra, fica explícito que todos eles navegam por esses dois campos com capacidade de discernimento sobre a qualidade do que está acontecendo na escola.

Um outro ponto importante a ser destacado é o *caráter prático* que a formação passou a ter ao longo do tempo – percebeu-se que num primeiro desenho havia demasiada ênfase à teoria, e foram aparecendo lacunas no momento da prática. A lógica do hiato entre quem pensa a escola e quem a pratica parecia estar se repetindo no curso de formação para os diretores ao concentrar um grande número de horas a seminários e aprofundamentos teóricos.

A resposta que o *National College* encontrou para isso foi concentrar parte da formação no ambiente escolar, oportunizando dessa forma o aprendizado no próprio trabalho, com o apoio de um mentor. Assim, a qualificação dos diretores passou de um programa baseado num curso para um programa prático, de aprendizagem no próprio trabalho.

Steve Munby, que esteve à frente da direção do *National College*, considera a criação da qualificação e da certificação (NPQH) um dos grandes sucessos da escola, mas faz algumas ressalvas. Para ele, num primeiro momento era fácil demais ter acesso ao curso: “O processo não era suficientemente rigoroso. O importante de um padrão nacional é o que nível de exigência precisa ser mantido elevado e precisa ser revisto.”

O atual diretor do *National College*, Charlie Taylor, reforça uma das grandes conquistas da formação oferecida: “Levar os diretores a pensar mais sobre a liderança, em oposição à gestão. Considerou-se que são as qualidades de um bom líder as que fazem a diferença. Uma boa gestão pode ser feita por muitas pessoas, mas a boa liderança é muito mais rara, mais preciosa e precisa ser mais bem aproveitada.”

13. Ver em anexo os tópicos cobertos em cada um desses temas e os optativos.



A essência do sucesso como líder não está fechada numa receita pronta. Entretanto, o trabalho de organizações como o *National College* ajuda a entender algumas das características essenciais do comportamento de liderança. O grande desafio passou a ser a tradução desses comportamentos em modos diferentes de trabalhar nas escolas. Inspirados em casos práticos, alguns estudos buscam elencar tipologias de competências de liderança que norteiam o desenvolvimento dos cursos de formação. Para saber mais, ver no Anexo II maior detalhamento.

Nos últimos dois anos o *National College* vem passando por transformações, e ainda é tudo muito recente para uma análise mais cuidadosa dos motivos que estão direcionando essas mudanças. Um ponto a ser citado, muito concreto para a realidade mundial, é a crise financeira. O centro de formação sofreu cortes financeiros feitos pelo governo em mais de 50% de seu orçamento e hoje, em vez de ser uma organização independente, faz parte do Departamento de Educação e, como tal, é muito mais suscetível à influência direta do governo.

Um papel importante que a instituição passou a ter de cumprir recentemente foi avaliar propostas de escolas para tornarem-se reconhecidos espaços de formação, as chamadas *teaching schools*, como veremos logo à frente. Essas unidades têm um papel estratégico na formação de novos líderes, com uma visão que fortalece a identificação e formação de lideranças intermediárias que futuramente assumirão a direção de escolas.

Nas palavras do próprio *College*, seu foco está centrado em:

“Melhorar a qualidade da força de trabalho educativa e ajudar as escolas a ajudar umas às outras a melhorar. Vamos trabalhar com as escolas para desenvolver um sistema de ensino do 0 aos 18 anos que envolva formação de professores e líderes, desenvolvimento profissional contínuo e apoio de escola a escola, tudo isso realizado localmente por parcerias lideradas pelos melhores diretores.” *DfE, The National College for Teaching and Leadership: Aims 1-2, 2013*

### Líderes Nacionais de Educação

Um dos principais legados do *National College* foi a criação, em 2006, dos Líderes Nacionais de Educação (*National Leaders of Education – NLE*). O grupo foi formado a partir da indicação pelo *National College* de lideranças escolares tidas como excelentes a partir de uma análise criteriosa, complementada por treinamento específico. A iniciativa do apoio entre líderes de escola a escola vem sendo mantida desde a sua implementação, mesmo com a troca de governo, e até o final 2015 a expectativa é de que seu número chegue a 1.000 profissionais (para atender a um potencial universo de 20 mil escolas mantidas pelo Estado).

“O governo estava preocupado com o que fazer com escolas que não estavam sendo bem conduzidas. As únicas soluções visualizadas eram fechar a escola e reabri-la, recomeçando do zero, ou tentar persuadir um bom diretor escolar a comandá-la. O problema é que, mesmo naquela época, os diretores sabiam que deixar sua escola e ir comandar outra submetida a medidas especiais era um risco para sua carreira; muitos tinham feito isso e acabaram se afundando. Assim, o modelo foi modificado; os melhores diretores foram identificados, e foram criadas condições para que eles e seus professores trabalhassem com a escola problemática, melhorando a capacidade dela. Foi uma mudança fundamental de tática; com isso, você, como diretor escolar, não precisava mais sair de sua própria escola para ajudar outra escola.” Steve Munby (ex-diretor do *National College for School Leadership*)

Os requisitos para ser um *NLE* não são apenas que a pessoa seja líder de uma escola excepcional, mas que possua as habilidades necessárias e experiência de trabalhar como formador de seus pares e de forma colaborativa com outras escolas. O sistema reconhece que nem todo ótimo diretor tem perfil para esse novo papel.

Ao lado do novo cargo de *NLE* foi criada a figura da Escola de Apoio Nacional (*National Support School - NSS*), que é uma escola liderada por um líder nacional. Por meio desse programa, os líderes nacionais passaram a acompanhar, juntamente com funcionários de suas escolas, instituições de ensino que precisam de apoio para melhorar seus indicadores de aprendizagem. Esse acompanhamento é feito por um determinado período de tempo, mas não menos que um semestre escolar.

Tanto a escola do *NLE* quanto a escola apoiada recebem um montante de dinheiro do Departamento da Educação (equivalente ao Ministério da Educação no Brasil) para viabilizar o trabalho de suporte de escola para escola, permitindo que professores sejam liberados de suas tarefas em determinados períodos sem que isso signifique perda para seus alunos.

Como sugere o título “líder nacional de educação”, esses profissionais podem ser enviados para qualquer ponto do país. O trabalho dos líderes e de suas escolas abrange:

- ✓ Apoio a professores nas áreas de gestão de sala de aula e planejamento;
- ✓ Observação de aulas e *feedback* aos professores sobre prática de ensino;
- ✓ Análise dos dados para identificar os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e os motivos;
- ✓ Visitas recíprocas de funcionários das duas escolas;
- ✓ Participação em reuniões da equipe de líderes da escola e do Conselho de Governança;
- ✓ Apoio com gestão financeira.

O recrutamento, a utilização e a ampliação de um grupo de escolas capazes de compartilhar seus conhecimentos com outras e, quando necessário, assumir o controle e resgatar instituições falidas, introduzem uma alavanca poderosa de transformações no sistema escolar.

Depois de indicados, os líderes nacionais são encaminhados pelo *National College* para trabalhar com escolas específicas. São trabalhadas essencialmente quatro etapas no processo de parceria:

**Começo:** o líder nacional tira tempo para criar um relacionamento com o diretor da escola que recebe apoio, usando técnicas de tutoria (*coaching*) e mentoria (*mentoring*).

**Engajar professores e mergulhar no contexto:** trabalho árduo para desenvolver relacionamentos abertos com os professores na escola que recebe o apoio e para gradualmente aprofundar sua compreensão dos problemas dessa escola.

**Impelir o trabalho para diante e fazer acontecer:** depois de entender os problemas, o líder nacional atuará rapidamente para implementar melhorias e fornecer evidências dos resultados, de forma a criar um sentimento de conquista e possibilidade de mudança.

**Continuar firme e gerar transformações sustentáveis:** o *NLE* pode prever alguns reveses e alguma resistência às mudanças, mas persiste com o trabalho e se certifica de que esse trabalho terá permanência e não será apenas um “tapa-buraco”.

Avril Newman é uma líder nacional dotada de enorme experiência. Sua escola, a *Sir William Burrough Primary School*, vive um cenário de contraste muito comum à realidade brasileira: está localizada numa das regiões mais vulneráveis de Londres, mas a poucos quilômetros encontra-se o maior centro econômico do país, com prédios suntuosos. Os alunos da escola são em sua maioria (95%) imigrantes de Bangladesh, o inglês não é a língua-mãe de mais de 70% das crianças.

Nesse contexto desafiador, Avril e sua equipe desenvolvem um trabalho que coloca sua escola entre aquelas com maior rendimento de aprendizagem em toda a Inglaterra e vem mantendo essa excelência de performance há mais de dez anos. Um ponto-chave que a própria diretora coloca como essencial para esse resultado é o seu envolvimento com a equipe no sentido de criar um grupo extremamente entrosado e envolvido com as questões da escola como um todo. Sua presença nos corredores, no pátio e em salas de aula é constante, conhece muito bem os dados de aprendizagem dos alunos e acompanha de perto o resultado de cada estratégia pedagógica formulada para alavancar os resultados. Seu vice-diretor, Anthony Wilson, mesmo após assumir a posição de gestor, mantém uma sala de aula na própria escola.

Para a diretora Avril e seu vice, Anthony Wilson, o modelo dos *NLEs* é entusiasmante. Para eles, o processo de apoio entre escolas é um fator essencial para a melhoria daquelas que ainda encontram dificuldades para reverter seus indicadores.



“O trabalho dos *NLEs* é construído de forma conjunta, e o diretor e a escola que dão apoio aprendem tanto quanto o parceiro que recebe o apoio. É coconstruído, porque não é possível transferir o que funciona bem em uma escola para outra escola. Tudo depende do contexto, do que funciona bem em lugares individuais. Quando estávamos trabalhando com uma escola em dificuldades, aprendemos com ela as vantagens da letra cursiva, e nossos professores tiveram que aprender com os professores da outra escola qual era a maneira certa de trabalhar. É um programa de mão dupla no qual, em última instância, a decisão sobre que caminho tomar cabe à escola que recebe o apoio.” Avril Newman e Anthony Wilson

O trabalho de apoio entre escolas, como visto ao longo deste capítulo, parte do pressuposto de que a escola apoiadora possui um trabalho consolidado e exemplar com sua equipe, nos aspectos administrativos e, principalmente, nos pedagógicos. Para tal, um diretor líder reconhece e delega responsabilidade para profissionais que podemos denominar como líderes intermediários ou seniores. São professores identificados como referência em um conjunto de competências e conhecimentos que passam a assumir a responsabilidade pela formação e pelo acompanhamento de outros membros da equipe.

### A Liderança Compartilhada

Hoje, em praticamente todas as escolas, existe uma estrutura clara de liderança organizada para trazer respostas eficazes às circunstâncias particulares que cada uma possui. Em algumas escolas vê-se uma hierarquia nítida que tem, em seu topo, a figura do diretor escolar. Em outras o que há é uma estrutura mais horizontal, indicando que a carga de trabalho é dividida de maneira mais balanceada entre vários professores experientes.

Os diretores normalmente contam com um ou dois vice-diretores e possivelmente também diretores assistentes – como visto anteriormente, a escola possui autonomia para definir a composição da equipe gestora e de lideranças intermediárias que colaboram com a gestão pedagógica. Os deveres de cada integrante desse time são definidos claramente e cobrem a maioria dos aspectos da vida escolar, desde currículo e avaliação até comportamento, do desenvolvimento profissional dos professores e outros funcionários às finanças e relações com a comunidade.

A equipe de liderança e o Conselho de Governança discutem regularmente as necessidades da escola e procuram funcionários da equipe que sejam capazes de assumir os deveres necessários. Procura-se somar visões e experiência para chegar ao quadro mais completo. Se não houver nenhum funcionário adequado, será realizado um processo de recrutamento externo, com descrição clara do cargo e das especificações pessoais buscadas. Para formar a equipe da escola, os diretores procuram pessoas com habilidades que atendam às necessidades do contexto escolar.

Em todos os níveis ou camadas da organização escolar, responsabilidades serão distribuídas para professores e funcionários não docentes. No caso dos professores, existe a expectativa de que todos entendam que seu trabalho vai além da sala de aula. Pode incluir a responsabilidade de coordenar colegas que ensinam para alunos da mesma faixa etária ou que lecionam a mesma disciplina. Alguns professores podem ser especialistas em comportamento ou nos aspectos gerais do ensino e da aprendizagem. Outros podem liderar uma área (matemática ou língua inglesa, por exemplo) ou uma “fase” em uma escola primária.

“O crescimento das equipes de liderança acompanha a transição de ‘gestão’ para ‘liderança’, e o crescimento das responsabilidades dos líderes impõe que a liderança não seja um papel exercido por uma pessoa apenas. Essa tendência é confirmada pelas pesquisas que identificam a liderança como o segundo fator mais importante, depois da qualidade do ensino, que determina os resultados obtidos pelos alunos.” Andy Reid

Cada professor é considerado em sua essência um líder: primeiramente do grupo ou grupos de alunos que ele ensina, mas também líder da área específica da vida da escola da qual ele é encarregado. Quando o trabalho dos professores é revisto anualmente, no processo de avaliação de desempenho, foca-se seu trabalho em sala de aula e sua área de responsabilidade na escola. Os professores com maior responsabilidade recebem maior remuneração e precisam prestar contas de como seu trabalho contribui para a melhoria da escola.

O compartilhamento da liderança parte do pressuposto de que o líder da escola, o diretor, não precisa saber responder detalhadamente todas as perguntas sobre o trabalho da escola. Sua missão passa pelo desenvolvimento de uma equipe que tenha claras referências de apoio para cada uma das áreas de desenvolvimento.

A capacidade de delegar passou a ser uma qualidade essencial dos diretores bem-sucedidos. Dadas as pressões de responsabilização que lhes são impostas, a tentação de centralizar as responsabilidades é grande, mas a ideia de que liderar pessoas depende da confiança que depositamos nelas passou a fazer parte do dia a dia dos diretores.

A liderança escolar é muito complexa para ficar a cargo de uma só pessoa, mesmo em escolas consideradas pequenas. Compartilhar as responsabilidades de liderança é essencial para obter sucesso. Os melhores líderes escolares são hábeis em compartilhar papéis e responsabilidades. Nesse contexto, o conceito de liderança intermediária se torna fundamental.

### Líderes Intermediários

Os líderes dos grupos etários, áreas ou disciplinas muitas vezes são descritos como “líderes intermediários”, e nos últimos dez anos a importância e o volume de trabalho deles vêm aumentando. Além de ser ótimos professores, apoiam e lideram equipes de adultos – professores, assistentes de professores e outros funcionários de apoio – e sabem o que está acontecendo nas salas de aula daqueles que fazem parte de sua equipe. Essa consciência do que está acontecendo abrange desde avaliações da qualidade do ensino e da aprendizagem (obtidas graças a observações regulares das aulas de seus colegas) até familiaridade com os dados relativos aos alunos em questão.

As escolas inglesas possuem autonomia para se organizar. Contudo, entende-se que as boas escolas precisam de líderes intermediários que compartilhem responsabilidades da liderança. Geralmente, líderes intermediários são identificados e nomeados pelo diretor e pela equipe de liderança sênior – um professor identificado como potencial líder é desenvolvido pela equipe de liderança antes de assumir essa posição. Tal formação se dá no cotidiano da escola e passa pelo crescimento progressivo de responsabilidades.

A rotina dos líderes intermediários inclui observar professores colegas e dar devolutivas (*feedback*<sup>14</sup>), formatar e analisar os resultados das avaliações, identificar

áreas que requerem mais atenção e lidar com as expectativas dos professores que estão sob sua responsabilidade. São vistos como peça fundamental por estarem muito próximos do dia a dia da sala de aula.

É claro que os líderes intermediários são entendidos como futuros diretores líderes. Nesse sentido, sua apresentação a elementos que envolvem dimensões de toda a escola constitui um preparo essencial para o desenvolvimento nessa cadeia de liderança. Hoje, com frequência, nas escolas inglesas, as salas de aula não têm apenas um professor e os alunos, mas também assistentes de professores, auxiliares infantis (para salas de crianças com menos de 4 anos), mentores de aprendizagem e ainda outros adultos.

Há quase dois anos Annette Szymaniak assumiu a direção da *Grange Primary*, uma escola primária que foi avaliada pelo *Ofsted* como “requer melhora” e desde então, há quase um ano, vem sendo monitorada por inspetores. Como estratégia-chave para criar um sentimento de equipe na escola, Annette se apoiou fortemente num grupo de professores que estavam há mais tempo na escola para ampará-la no processo de reversão dos baixos indicadores de aprendizagem. Esses professores foram escolhidos por seu potencial de liderança com o restante da equipe e pelos conhecimentos que poderão compartilhar nos processos formativos.

Podemos considerar que o Conselho de Governança das escolas também compartilha dessa cadeia de liderança. Um bom Conselho de Governança monitora o desempenho dos alunos, delibera conjuntamente sobre investimentos realizados na escola, estruturais e de equipe, além de desafiar o diretor a olhar para questões que podem passar despercebidas. É crucial que o diretor seja capaz de ser franco e transparente em relação à condição e ao progresso da escola e é igualmente crucial que o Conselho ofereça suporte. Contudo, não deve ser entendido como apoio incondicional – os alunos estão sempre em primeiro lugar. Um diretor escolar bem-sucedido não pode ignorar o Conselho de Governança e suas necessidades, pois o Conselho é um dos elementos mais importantes que compõem a comunidade escolar.

14. O *feedback* inclui devolutivas que propõem a melhoria da prática dos professores observados, mas também é uma forma de discutir práticas inovadoras que poderão ser compartilhadas com outros colegas da escola. É um momento de investigação e diálogo sobre a prática de sala de aula.

Há muitos anos os líderes escolares mais progressistas vêm dando espaço para os alunos contribuírem para a liderança da escola. Hoje são poucas as escolas que não possuem um conselho ou parlamento próprio. Crianças de apenas 4 anos podem ser observadas discutindo questões da escola e oferecendo sugestões.

“Cada líder de equipe organiza sessões regulares, realizadas a cada quatro semanas, para mostrar os cadernos dos alunos, em que professores individuais mostram o que consideram ser exemplos excelentes de trabalho de seus alunos. Dentro dos grupos de fases, isso desenvolve uma visão compartilhada do que se espera conseguir. Os líderes de fases levam à equipe de liderança sênior os resultados da partilha dos cadernos e lhe transmitem quais áreas decidiram focar no semestre seguinte. Essa é uma maneira muito poderosa de melhorar a aprendizagem e é essencial que seja incluída ao lado das observações dos professores em sala de aula, porque alguns professores conseguem dar uma aula fantástica, mas se os alunos não estiverem aprendendo... Não podemos julgar o ensino como sendo melhor ou pior se não houver evidências de progresso na aprendizagem, vistas no trabalho feito pelos alunos.” Annette Szymaniak (diretora da *Grange Primary* e inspetora do *Ofsted*)

Atualmente, na *Grange Primary* todos os professores são observados formalmente, com planejamento prévio, três vezes ao ano. Complementarmente a isso, são feitas observações informais muito mais frequentes, em muitos casos com professores avaliados como excelentes trabalhando ao lado do professor mais fraco, com o envolvimento também de líderes seniores.

“Esse tem sido o melhor motor de melhorias para nós, porque no passado, antes de eu vir para cá, as inspeções do *Ofsted* sempre comentavam que o modo como os professores corrigiam e davam notas às lições não estava ajudando os alunos a melhorar. Quando observamos uma aula, procuramos ver se a aula desse dia está vinculada ao que foi aprendido antes ou se é uma aula ‘única’, feita para causar boa impressão aos observadores. No resto do ano, membros da equipe de liderança sênior vão às salas de aula o tempo todo, de modo informal, observando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Também conversamos com os alunos sobre o que estão aprendendo e sobre suas metas, para ver se eles sabem e compreendem quais são suas prioridades.” Annette Szymaniak (diretora da *Grange Primary* e inspetora do *Ofsted*)

O maior desafio da liderança é garantir alta qualidade não em partes isoladas, mas em toda parte – em todas as classes, o tempo todo. As melhores escolas proporcionam amplas oportunidades de colaboração entre professores, para aprender e melhorar juntos – é o equivalente ao apoio de par a par ao nível da sala de aula.

## Apoio de Escola a Escola

Como se liderar uma escola não fosse um desafio suficiente, havia outra demanda à espera dos líderes escolares: alguns deles também teriam que tornar-se os novos líderes de todo o sistema escolar, por meio do apoio a escolas com maiores dificuldades. A ideia de que o sistema precisa se autoaperfeiçoar tornou-se uma agenda no sistema educacional inglês e foi impulsionada pelo cenário das mudanças ocorridas desde 2000: o papel exercido pelas autoridades locais, a crise financeira que levou a cortes de verbas e o número expandido de diretores que passaram a trabalhar como líderes do sistema.

Quando o trabalho de escola a escola começou, as escolas que ofereciam apoio recebiam incentivos financeiros. A ideia de escolas assumirem o papel de melhoria do sistema escolar por inteiro é incrivelmente ambiciosa e ainda não tem eficácia comprovada. Mesmo assim, mais e mais diretores estão se envolvendo em trabalho interescolar, e o programa nacional de líderes mostra isso. Se uma escola que recebe apoio continua a ir mal, seu diretor corre o risco de ser demitido, mas o diretor que dá apoio, não.

“Sinto-me encorajado pelo exemplo de uma escola com a qual trabalhei e que foi vinculada a outra escola: uma que foi avaliada como ‘boa’ com uma diretora altamente eficiente, que se tornou a diretora-executiva da escola que precisava melhorar. Essa escola, que atualmente está sujeita a ‘medidas especiais’, está se transformando em altíssima velocidade! Realmente é um exemplo de que o modelo está funcionando bem – tão bem, de fato, que a escola com a qual estou trabalhando provavelmente vai acabar sendo melhor que a que lhe está dando apoio!” Andy Reid (ex-diretor do *Ofsted*)

Anthony Seldon, diretor de uma das principais escolas privadas do país, a *Wellington College*, é pioneiro no apoio de escola a escola – possui parceria com escolas públicas. Do seu ponto de vista, para que o trabalho interescolar tenha êxito, os parâmetros da cooperação precisam ficar claros: “Tudo depende de como a colaboração é realizada e da qualidade da escola que está dando a liderança. Se ela é genuinamente excepcional e se possui a capacidade extra de oferecer apoio e incentivo a outras escolas, essa pode ser uma ótima maneira de conseguir melhorias. As escolas entendem umas às outras melhor que qualquer outra instituição ou pessoa.”

### A “grande virada” das escolas públicas londrinas: caso do *London Challenge*

Na memória coletiva dos educadores ingleses, nada brilha mais forte que o *London Challenge*. Esse programa foi descontinuado com a mudança de governo em 2010, de uma parte por motivos financeiros, e de outra por razões políticas. Mas sua influência permanece. Foi a iniciativa pioneira em experiências de trabalho entre pares e de apoio interescolar, sobretudo para regiões mais vulneráveis e com escolas de pior desempenho. Seu impacto também permanece pela capacidade que o programa demonstrou de alavancar os dados de aprendizagem de escolas com dificuldades localizadas na região metropolitana, transformando-as nas melhores escolas públicas da Inglaterra.

Financiado pelo Departamento da Educação, o *London Challenge* nasceu em 2002 com a ambição de mudar uma situação vista como sendo a falência grave do desempenho global de escolas de Londres – especialmente das instituições de ensino médio. A situação era especialmente grave em alguns distritos, e a ênfase inicial foi sobre eles, mas depois foi disseminada por toda a capital, incluindo também as escolas primárias. O comissário das escolas de Londres<sup>15</sup>, e posteriormente conselheiro-chefe do *London Challenge*, Sir Tim Brighouse, foi encarregado de desenvolver um programa de reforma radical dessas escolas.

15. Equivalente a um secretário de Educação.

“A ambição era desenvolver um sistema que não fosse apenas bom, mas excelente, que se equiparasse ao que havia de melhor em qualquer lugar. Para isso, era necessário atrelar o dinamismo e a inovação já presentes no sistema para fazer frente ao desafio, cujos elementos principais eram: valores compartilhados fortes, liderança de sistema e trabalho em parceria, apoio de escola a escola, dados referenciais dentro de famílias de escolas, escolas ‘Chaves para o Sucesso’, programas individualizados de melhoria de escolas, roteiro de ensino e aprendizagem e consultores especializados, capazes de mediar e solicitar apoio.” *Sir Tim Brighouse* (chefe-executivo das escolas de Londres)

As escolas “Chaves para o Sucesso” eram aquelas de desempenho mais fraco, situadas em partes carentes da capital. Geralmente eram malvistas pelos pais e, por esse motivo, recebiam alunos que não tinham conseguido vagas nas escolas mais bem cotadas. Começar o programa com essas escolas foi uma escolha estratégica que acabou se mostrando acertada: se justamente elas conseguissem romper o vínculo entre pobreza e desempenho educacional baixo, qualquer escola deveria ser capaz de fazer o mesmo. Foram recrutados oito assessores especializados em melhoria escolar, e cada um deles coordenou o apoio dado a um grupo de 12 escolas “Chaves para o Sucesso”.

O *London Challenge* foi a sementeira de muitas das ideias que criaram raízes nos dez anos seguintes. O programa começou a moldar, na prática, algo que até então era em grande medida apenas uma teoria sobre a abordagem liderada pelas escolas à melhoria do sistema mais amplo. Os diretores de escolas avaliadas como excelentes tinham papel importante a desempenhar, dando consultoria a outros diretores que enfrentavam problemas, e levavam seus líderes seniores e

intermediários para trabalhar com funcionários da escola que recebia o apoio. A partir do momento em que os assessores do *Challenge* angariavam o apoio de outra escola, as escolas “Chaves para o Sucesso” deviam adotar vários processos. Entre esses estava o desenvolvimento de sistemas precisos para rastrear o avanço do aproveitamento dos alunos e o que é descrito como “atenção forense aos dados”. Para que o *Challenge* pudesse ser avaliado como sucesso, o aprimoramento dos dados seria essencial. Exigia-se das escolas que tivessem procedimentos precisos de autoavaliação e os sujeitassem à fiscalização minuciosa dos assessores.

Dame Sue John foi líder destacada dessa experiência, e seu trabalho como diretora do *London Leadership Strategy*, um braço do *London Challenge*, influenciou o desenvolvimento da *teaching school*, que será detalhado mais abaixo.



“No *London Challenge*, partia-se da premissa de que seriam precisos dois anos para efetuar uma mudança na situação das escolas, não um ano. É fácil promover uma melhora rápida. O mais difícil é o longo prazo. A ideia sempre foi tornar essas escolas autossustentáveis. Trabalhamos, por exemplo, com a *Lilian Bayliss School*, em Lambeth (zona sul de Londres), que na época era uma escola ‘Chave para o Sucesso’, ou seja, uma das piores. Hoje ela é uma escola excelente e virou *teaching school*. Fomos privilegiados no *London Challenge*, porque, à medida que as escolas começaram a melhorar, o grupo de líderes locais cresceu, e na segunda fase do programa pudemos desenvolver programas para fazer pessoas avançarem de ‘bom’ para ‘ótimo’, assegurar bons programas e apoiar todos os novos diretores. O programa tornou-se um pacote de melhorias muito mais amplo do que era quando começou. E recebemos as verbas necessárias para realizar o trabalho.” *Dame Sue John* (diretora da *Lampton National Teaching School*)

As avaliações feitas do *London Challenge* enfatizam a importância de terem sido desenvolvidas soluções individuais para necessidades individuais. Nenhuma escola recebeu apoio idêntico ao que foi dado a outra ou seguiu o mesmo caminho que outra para o êxito. Soluções sob medida são importantes tanto para fazer frente aos problemas específicos de cada escola quanto para dar aos líderes e funcionários de cada uma o sentimento de que eles são donos da solução, e não que estão sendo “submetidos” a ela. Os resultados de escolas londrinas passaram de significativamente piores que as médias nacionais a superiores a essas médias.

Além de inspirar estratégias que posteriormente tornaram-se diretrizes da política educacional, o *London Challenge* também inspirou outras regiões da Inglaterra a implantar uma mudança radical na forma de condução das escolas, reforçando estrategicamente o apoio entre elas. O relato que segue abaixo é do *Somerset Secondary Challenge*, focado principalmente em escolas de ensino médio da região de Somerset, um território de alta vulnerabilidade social. As escolas primárias também foram beneficiadas pela iniciativa, mas são as de ensino médio que demandam maior atenção. Em termos de impacto, é sensível a melhora das escolas primárias: a porcentagem de instituições avaliadas como boas ou excelentes pelo *Ofsted* passou de 65% para 85% em 2014.

#### O modelo colaborativo de escolas de Somerset

“Eu fui convidado para desenvolver o Challenge após uma conferência de diretores escolares em junho do ano passado (2013). Temos um acordo de que será uma colaboração entre escolas, liderada por diretores, com a finalidade de elevar o aproveitamento de todas as crianças e adolescentes de Somerset, incluindo zerar a desigualdade (entre crianças de famílias carentes e outras crianças). Consideramos que são todos nossos alunos, onde quer que se encontrem.

‘Responsabilização para alguns, responsabilidade para todos’ é uma frase que vem sendo usada. Internamente, temos cinco famílias de escolas trabalhando juntas. Externamente, temos várias parcerias, como a London Leadership Strategy e a Education Endowment Foundation. Queremos desenvolver a ideia de que Somerset é um bom lugar para se trabalhar para tentar resolver alguns dos problemas de recrutamento que temos (não temos problemas de retenção).

A colaboração é um aspecto-chave de tudo isso, e já fizemos alguns avanços. Passamos pelo período em que tudo era novidade interessante e agora temos o desafio de como trabalhar com a realidade do dia a dia.

Inicialmente, o Somerset Challenge está previsto para durar três anos. Cada grupo colaborativo de escola, que chamamos de ‘famílias de escola’ definiu sua própria agenda. Nós lhes fornecemos dados, mas até agora elas não fizeram muito uso desses dados. Nesta primeira fase elas tendem a falar das coisas com que se sentem à vontade. Algumas famílias já estão bem desenvolvidas, com uma programação de reuniões compartilhadas, por exemplo, com líderes de disciplinas das escolas fazendo visitas recíprocas à sua família de escolas. Outras famílias estão tendo maior dificuldade. Uma delas está focando exclusivamente a leitura e escrita, que é considerada a prioridade número um.

*Estamos dando feedback às famílias sobre seus planos iniciais, mas o que vai dar um peso maior a isso é o vínculo com a London Leadership Strategy. Estamos usando líderes nacionais de educação (NLEs) para trabalhar com algumas escolas prioritárias, e um líder nacional ficará ligado a cada família e será encarregado de apoiar, propor desafios e relatar o que foi feito. Assim, o trabalho é interno, liderado pelas escolas, mas com o aspecto externo para exigir um pouco mais.*

*As escolas prioritárias descritas como 'Chaves para o Sucesso' parecem não se incomodar com a descrição, porque são consideradas chaves para o Challenge como um todo, não porque sejam apontadas como escolas com dificuldades. Elas são cruciais, e queremos trabalhar com elas. Nenhuma das escolas que identificamos como 'Chaves para o Sucesso' se surpreendeu com isso, e fomos diplomáticos ao explicar que queríamos oferecer esse modo de trabalhar, e todas aceitaram. Elas se reuniram com os NLEs de Londres, e acho que reconhecem que suas circunstâncias são difíceis.*

*Cada família recebe uma verba. Algumas de nossas escolas participaram do programa 'de boas para ótimas' oferecido pela London Leadership Strategy. As pessoas estão sendo incrivelmente generosas com seu tempo, não necessariamente por meio de qualquer processo planejado, mas de encontros e discussões. Pensamos em ter famílias de escolas com características semelhantes, mas optamos por famílias mistas em termos de origem socioeconômica, localização geográfica, notas do Ofsted etc.*

*Eu prezo muito o fato de os líderes estarem fazendo coisas não apenas para suas próprias escolas mas também para outras. Os programas do London Challenge e da London Leadership Strategy foram todos liderados por diretores escolares, e os nossos também precisam ser. Ainda não chegamos lá, devido às preocupações com tempo, capacidade etc. Várias escolas são vulneráveis em termos de avaliações potenciais do Ofsted e algumas têm diretores novos que, por enquanto, precisam concentrar sua atenção em sua própria escola." Simon Faull (diretor do Somerset Challenge)*

As iniciativas de *London* e *Somerset Challenge* envolveram um conjunto de estratégias, com metas de médio e longo prazo, com foco em uma região mais ampla. Foram medidas para trabalhar com um conjunto de escolas prioritárias em regiões de alta vulnerabilidade social. Outros exemplos de apoio entre escolas têm duração mais curta e são mediados localmente em resposta a uma necessidade de mais curto prazo, como no exemplo que segue, em que uma escola precisa de um diretor e tem dificuldade em recrutar um. Uma solução é "emprestar" temporariamente a diretora de outra escola, como relatado pela diretora Julie Fellows. Ela precisou ser

na prática diretora de duas escolas, realizando as mesmas tarefas em ambas – tarefas administrativas, reuniões do Conselho de Governança, observação de aulas, reuniões com pais, reuniões com a Associação de Pais e Professores:

*"Foi uma negociação delicada, com várias reuniões (...) Tínhamos chegado a um ponto em que existia a possibilidade ou até o risco de eu passar a impressão de estar abandonando a escola e indo para outro lugar. Mas fizemos comunicados conjuntos a partir das duas escolas, tudo coordenado com cuidado. Os temores foram acalmados, e várias pessoas comentaram como estava sendo positivo para as duas escolas e fomentando boas relações entre elas. Não é um papel fácil a cumprir, porque normalmente uma 'diretora-executiva' teria um 'chefe de escola' em cada escola, encarregado de cuidar da gestão cotidiana. Eu não tenho isso e sinto que não estou nas salas de aula tanto quanto na outra escola. Tem sido bom para nossa escola, porque os dois grupos de conselheiros quiseram fazer o treinamento juntos, e as duas escolas compartilharam um treinamento em um projeto intitulado 'Construindo Poder de Aprendizagem'. Isso nos ajudou a perceber que muitas das coisas que estamos tentando desenvolver estão sendo desenvolvidas por outras escolas que enfrentam os mesmos desafios. Quando a escola parceira tiver seu próprio diretor, a partir de setembro de 2014, espero que o vínculo continue a existir." Julie Fellows (diretora da *Fairford Primary School*)*

### **Teaching Schools: Formação Baseada na Escola**

O melhor lugar para médicos aprenderem a exercer sua profissão é um hospital. Por analogia, os responsáveis por traçar políticas públicas educacionais na Inglaterra concluíram que o lugar mais adequado para treinar professores não é uma universidade, mas uma escola. Sempre existiu uma parceria entre departamentos universitários e escolas, mas hoje o pêndulo se deslocou enfaticamente na direção das escolas, onde os estudantes podem empreender treinamento dentro do sistema. A criação das *teaching schools* visa promover o desenvolvimento dos profissionais de todos os níveis da categoria, desde alunos de pedagogia até diretores escolares experientes.

Esse modelo de formação vem sendo experimentado há quase uma década na Inglaterra, mas em menor escala, com caráter piloto. A partir de 2010, o governo intensifica a iniciativa com expectativa de fortalecer a estratégia enquanto metodologia de formação de professores e líderes na prática, criando uma rede colaborativa de escolas de formação.

O diretor de uma *teaching school* tem como missão monitorar o treinamento inicial e o treinamento dos professores nas próprias escolas, mas há funcionários seniores responsáveis por questões específicas, reforçando o papel dos líderes intermediários e a força que o sistema imprime na formação de lideranças ao longo do percurso docente.

O papel das novas organizações foi especificado muito claramente pelo Departamento da Educação:

*“As teaching schools deverão identificar, demonstrar e disseminar as melhores práticas por meio do treinamento inicial de professores, desenvolvimento profissional de professores, desenvolvimento de lideranças, planejamento de sucessão, apoio de escola a escola e pesquisas e desenvolvimento (P&D), de maneira que promovam a melhoria dos resultados dos alunos. Embora se espere que as teaching schools reflitam a excelência do sistema de ensino da Inglaterra, o objetivo não é, de modo algum, que sejam escolas elitistas e que atuem de modo isolado. Elas são as líderes designadas de alianças de escolas em que a construção de conhecimentos e capital social e a partilha de lideranças entre parceiras constituem ingredientes importantes do êxito.”*  
(*Department for Education, 2010*)

Em geral, as escolas que se candidatam a ser tornar *teaching schools* são avaliadas pelo *Ofsted* como excelentes. Ao assumir esse papel, precisam criar alianças estratégicas, em suas regiões, com outras escolas, universidades ou autoridades locais. Tais alianças intermedeiam o apoio direcionado em resposta às necessidades locais, com a finalidade de elevar os padrões. Uma *teaching school* que seja rebaixada em um ponto no ciclo de inspeção perde seu credenciamento, e assim há pressão para a manutenção de padrões elevados na *teaching school* de base, ao mesmo tempo que ela estende apoio a outras.

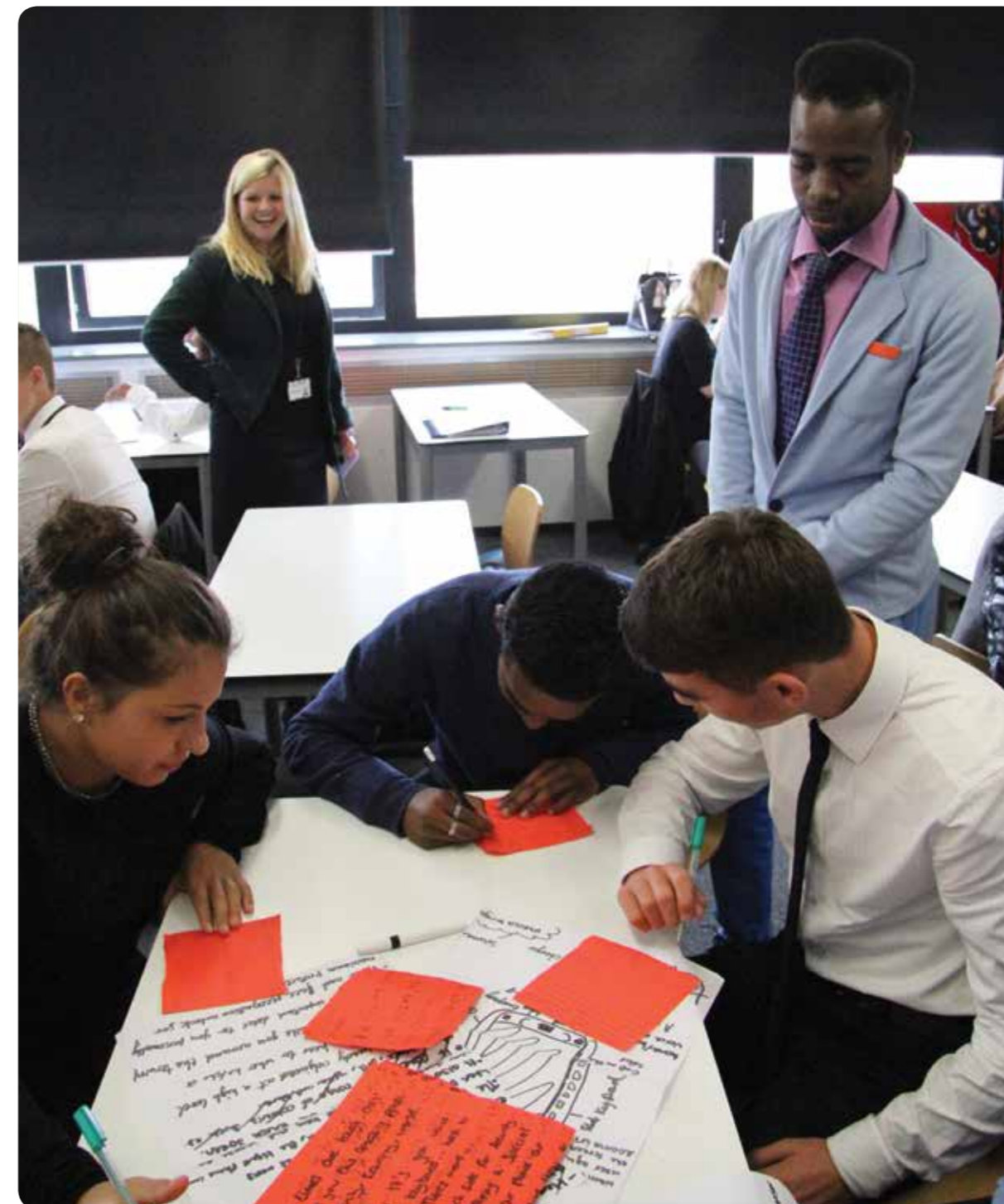
Durante muito tempo a principal meta nacional era que todos os professores fossem formados na universidade. Alguns alunos estudavam disciplinas ligadas à educação por três ou quatro anos, durante os quais passavam períodos entre seis e oito semanas fazendo estágios em escolas. Esse era o método preferencial para

a qualificação de muitos professores da escola primária. Os professores do ensino médio, além de uma minoria de professores primários, estudavam a disciplina de sua escolha durante três anos na universidade e então faziam pós-graduação em educação na universidade, o que levava mais um ano. Esses estudantes tinham muito menos tempo de estágio em escolas.

Os tempos mudaram, e hoje a tendência é que o elemento pedagógico principal do estudo seja realizado nas escolas, por meio de estágios do *School Direct*, programa que institucionaliza a aliança entre universidade e escola para a oferta da formação. A maioria das escolas aprovadas para oferecer *School Direct* faz parte de alianças de *teaching schools*.

Os defensores do novo método dizem que os estudantes precisavam de mais oportunidades em salas de aula, ao lado de professores de alto nível, para aprender a arte de ensinar. Os críticos alegam que a mudança de método coloca em risco o *status* do trabalho do professor, ao reduzi-lo de profissão para mero ofício.

O movimento da *teaching school* é relativamente recente, e no ambiente do debate educacional há uma série de reflexões sobre o potencial da iniciativa. Nesse contexto, as universidades precisam rever o seu papel, por outro lado, as escolas que oferecem esse tipo de formação talvez demandem um tipo de acompanhamento mais específico para que consigam manter sua qualidade. Esses pontos são amplamente debatidos, mas dificilmente haverá retrocesso no reconhecimento de que a escola também é um local privilegiado para a formação inicial.



## REFLEXÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

É inegável o investimento realizado pelo sistema inglês no desenvolvimento de lideranças em todos os níveis da cadeia escolar. Ao longo deste capítulo vimos diferentes estratégias que foram contribuindo para a construção de um campo fértil de colaboração entre diretores a partir do mapeamento de lideranças que desenvolvem um trabalho exemplar em suas escolas. Entre elas, podemos destacar:

✓ **A institucionalização de um centro de formação de lideranças com certificação nacional e com o desdobramento da criação de um grupo de referência de escolas e diretores líderes** reconhece o trabalho desenvolvido no âmbito da gestão escolar como pilar na melhoria das escolas públicas do sistema inglês.

No Brasil, as iniciativas de criação de uma escola de líderes ainda estão sendo incubadas dentro das secretarias de Educação. Estudos e pesquisas com diretores brasileiros reconhecem a distância entre o preparo que o gestor possui ao assumir uma escola pública e a formação necessária para desempenhar esse papel com eficiência. Parte dessa lacuna é explicada pela formação ofertada nos cursos de pedagogia, que apresentam uma concentração muito pequena de conteúdos de gestão escolar na grade curricular.

Uma escola de formação específica para líderes escolares poderia contribuir com o fortalecimento desses profissionais como um dos eixos de investimento para alavancar a melhoria dos sistemas escolares. Vale como reflexão sobre o tamanho da estrutura do sistema brasileiro, e a sua organização federativa, com autonomia entre União, estados e municípios, se a instituição de um centro de lideranças escolares não seria mais efetiva quando pensada de acordo com as características da rede que pretende instituir tal iniciativa.

✓ **A experiência da Inglaterra colabora com o descritivo de um perfil de líder escolar e com o conjunto de competências que a formação desse profissional precisa garantir. A tutoria por pares, na rotina da escola, já se tornou componente fundamental.** Outro aspecto importante é a ênfase

dada ao aprendizado na prática. Inicialmente o *National College* tinha uma alta concentração de formações centralizadas, com seminários e estudos teóricos, e a experiência mostrou que faltava maior ênfase no conhecimento aplicado, o que levou a inverter essa lógica formativa, abrindo espaço para o aprendizado dentro da escola.

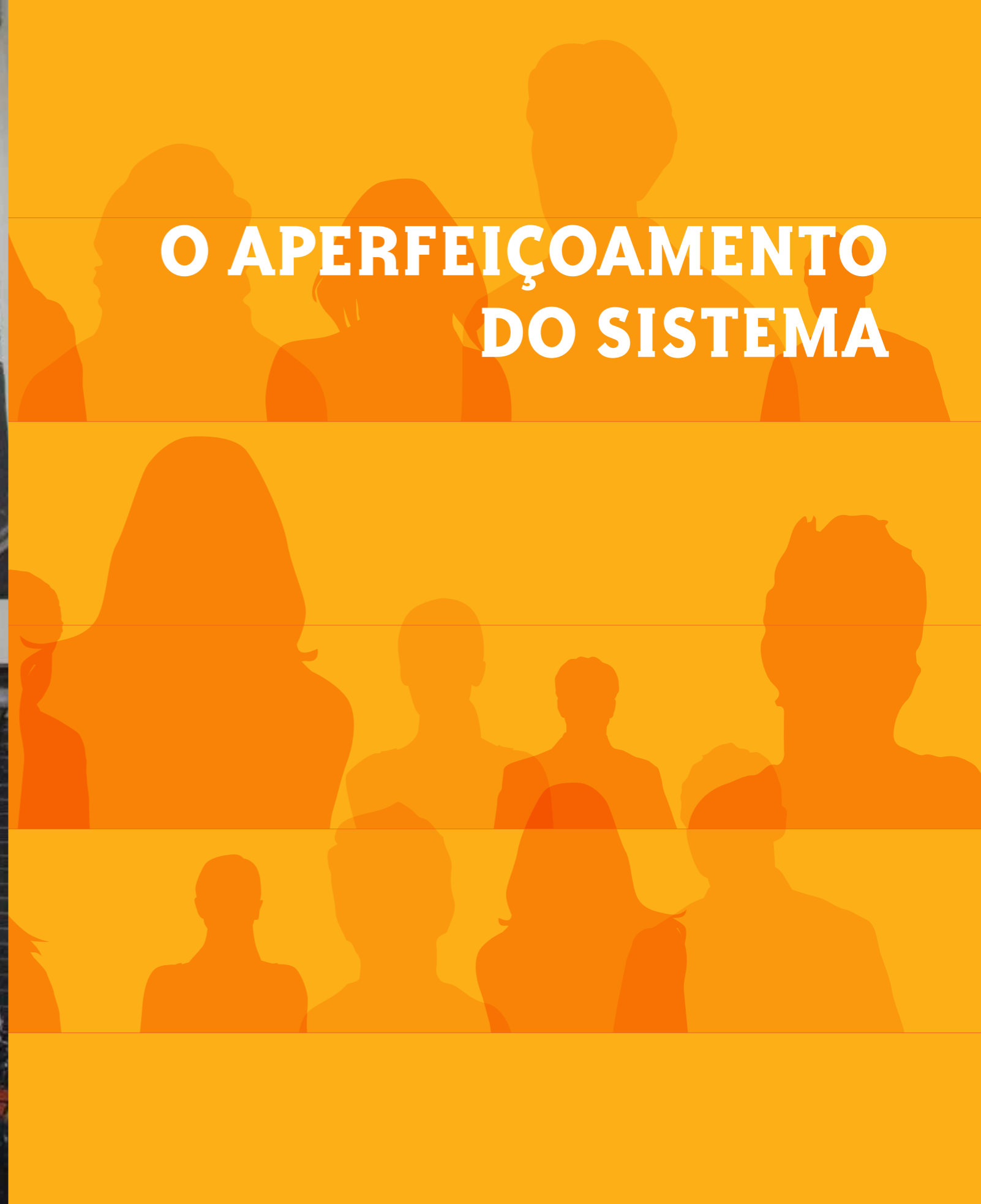
✓ **A exigência da certificação para atuar como diretor escolar** também foi uma escolha que o sistema inglês fez durante um período para adensar a qualidade dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas. Atualmente, a certificação existe, é reconhecida como um diferencial no currículo dos que pretendem assumir um cargo de liderança, mas não é mais obrigatória. Atrair um sistema de certificação a uma formação estruturada pode ser uma alternativa para redes de ensino brasileiras que optam por processos de indicação ou eleição de diretores – a estratégia pode contribuir com a garantia de condições básicas para que esses profissionais assumam a gestão de escolas.

✓ **A rede de colaboração entre escolas, organizada no sistema público educacional inglês, é uma iniciativa simples em termos de mudanças estruturais e com grande potencial para contribuir com escolas que estão com dificuldades.** Como vimos neste capítulo, essa estratégia foi escolhida primeiramente como iniciativa pontual para trabalhar com as escolas de ensino médio de Londres, que possuíam os piores índices de aprendizagem. O mapeamento de diretores experientes, gestores de escolas públicas com excelente desempenho, é o primeiro passo para estabelecer uma rede de colaboração – e, nesse sentido, já há alguns recortes no Brasil com referência de boas experiências escolares.

A partir desse parâmetro, as secretarias de Educação podem aprofundar esse mapeamento e estabelecer formas de as escolas com maiores dificuldades se beneficiarem desse recurso humano instalado na rede. Mais que um descritivo de boas práticas, trata-se de intervenção estruturada desses profissionais diferenciados no cotidiano da escola com dificuldades, trabalhando lado a lado com essa equipe. Essa é uma iniciativa relativamente simples e com grande potencial de melhoria das escolas.



# O APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA



Estudos de reformas educacionais em redes de diferentes lugares do mundo mostram que o investimento na forma do sistema em que as escolas estão organizadas é aspecto fundamental nesse conjunto de ações que buscam melhorar a qualidade da aprendizagem e garantir equidade para todos os estudantes.

Nesse aspecto, o sistema educacional inglês vem passando por diversas transformações. Neste capítulo serão destacadas quais são as possibilidades de organização que o sistema tem desenvolvido e quais as alternativas que os líderes têm encontrado nesse desenho para melhorar o atendimento de suas escolas (equação qualidade com equidade). Para tanto, serão explorados depoimentos que mostram como essas estruturas, que em sua maior parte são muito recentes, têm sido experimentadas.

### As Academias

Frente a um grupo de escolas que não conseguiam reverter o baixo desempenho, em 2000 o governo Blair decidiu promulgar uma legislação permitindo que fosse exigido um “novo começo” a essas escolas, cronicamente fracas e presas ao círculo vicioso da cultura de baixas expectativas. Essas escolas passaram a ser chamadas “academias”, para distingui-las das escolas controladas pelas autoridades locais, e geridas diretamente pelo Departamento da Educação. Elas ganharam liberdades que as outras escolas estaduais não tinham, como autonomia curricular. Inicialmente, também tiveram de ter um patrocinador privado – uma pessoa ou organização que contribuísse financeiramente e colaborasse com a criação de um novo *éthos* na escola renascida como academia. Com frequência a academia contou com um prédio novo e singular. Ela ganhou um novo nome e uniforme. A disciplina foi a primeira na lista de prioridades da academia. Até 2010, havia apenas 203 academias com apoiadores.

Com a entrada do novo governo em 2010, qualquer escola pode optar por tornar-se uma academia. O *status* antes reservado a escolas com problemas crônicos virou um incentivo para líderes escolares empreendedores. Os principais incentivos para adoção do novo *status* eram financeiros e de autonomia. Em vez de as escolas

receberem da autoridade local cerca de 93% das verbas destinadas a elas – sendo o restante retido pela autoridade local para pagar por serviços como as necessidades educacionais especiais e a melhoria de escolas –, a academia recebe quase o valor total. Apesar da pequena diferença percentual, em termos de dinheiro para escolha da compra de diferentes serviços era significativo. A academia também tem autonomia frente ao currículo nacional e liberdade para definir sua própria estrutura salarial para o pagamento de seus funcionários.

Até 2014 houve um crescimento dramático no número de academias, com cerca de 4.000 no país, responsabilizando-se por aproximadamente 20% da oferta pública de educação da rede da Inglaterra.

Num período de recessão, muitas escolas assumem o *status* de academia pelo recurso inicial extra que recebem do Estado. Muitos diretores são francos ao admitir que elas se tornaram uma academia porque precisavam de recursos para a construção de um prédio novo.

Para outros diretores, a possibilidade de criar um *éthos* próprio é um atrativo para se tornar academia. Andrew Wilcock é diretor da *Bishop Ramsey Academy*, uma escola



anglicana, com 1.200 alunos, que vem crescendo em sua estrutura, com a liderança de uma *teaching school* e a proposição de abertura de uma *free school*, uma outra forma de organização escolar que veremos logo a seguir. Por se tratar de uma escola anglicana, direcionada para famílias dessa religião, a autonomia para fortalecer ainda mais a identidade e os princípios que regem o cotidiano escolar é um grande atrativo.

“Em 2006 nossa escola foi reconhecida como excelente pelo *Ofsted*. Foi um grande incentivo para a escola. Em 2010 eu me candidatei a líder nacional de educação (*NLE*), já tendo sido líder local anteriormente. Isso dava à escola a chance de ganhar algum reconhecimento e nos possibilitaria realizar algo que deveria fazer parte da missão cristã da escola: apoiar outras escolas das redondezas e não ser uma espécie de ilha de sucesso.

O passo seguinte foi o *status* de academia, em 2011. Eu queria isso porque já éramos uma organização quase totalmente desligada da autoridade local e parecia fazer mais sentido assumirmos o controle de nosso próprio destino, aproveitando a possibilidade de nos tornarmos uma academia.” Andrew Wilcock (diretor da *Bishop Ramsey Church of England School*)

Com a verba recebida, a escola *Bishop Ramsey* investiu numa grande mudança estrutural do prédio, tornando-a mais atrativa e equipada para alunos de ensino médio. Houve mudanças no currículo e na organização das aulas, o que motivou os professores a se envolverem mais com as escolhas pedagógicas da escola como um todo, e foi possível criar uma estrutura salarial para professores mais competitiva com a região, que é mais abastada, o que auxiliou na atração de melhores profissionais.

## As Federações

A unidade-chave no sistema educacional tradicional era a escola individual, mas isso está passando por uma transformação profunda. Nas duas últimas décadas, vários governos vêm buscando reduzir o poder das autoridades locais, que tradicionalmente fiscalizavam o trabalho das escolas, e colocaram a ênfase na colaboração de base entre escolas. De acordo com um relatório de 2012 do *National College*, “estamos passando de uma estrutura hierárquica antiga, em que a unidade fundamental era uma escola isolada, para uma estrutura emergente caótica, em que a unidade fundamental é um agrupamento de escolas.”

Para explicar em termos simples, e seguindo a lógica que fundou inicialmente a proposta das academias, quando as escolas enfrentam dificuldades profundas, ou quando é impossível recrutar um diretor novo, elas são incentivadas a considerar a possibilidade de formar “federações”, um agrupamento de escolas que atua como um colegiado, independentemente das autoridades locais.

As federações podem ser frouxas ou fortemente unidas; cabe a elas decidir por conta própria qual será a melhor fórmula. Soluções locais foram encorajadas, e em muitos casos isso significou a passagem do modelo de um diretor por escola para outro em que um único diretor ou executivo-chefe lidera um grupo ou federação de escolas. É uma estratégia que provoca muita discussão.

As escolas que formam federações mais fortemente vinculadas precisam do *status* de academia, e, como parte dos arranjos de governança, as federações formam uma “fundação” que engloba todas as outras da família.

Para uma escola em dificuldades devido a resultados persistentemente baixos ou porque uma inspeção resultou numa avaliação negativa, entrar numa federação ou fundação de academias pode ser atraente.

A partir do caso de uma federação tida como bem-sucedida, ilustraremos a dinâmica proporcionada pela organização das escolas em famílias. O caso é o *The Park Federation Academy Trust*, que tem como chefe-executivo Dr. Martin Young,

responsável pelo relato abaixo, e, em cada uma das escolas da família, um diretor responsável. O caso da *Park Federation* é muito interessante porque acabou se caracterizando por uma federação que consegue reverter escolas com muito baixo desempenho.

### Começo da Federação

Em 2008 a *Cranford Park Primary* foi escolhida pelo *National College* para tornar-se uma escola nacional de apoio (NSS), e ao mesmo tempo Martin Young começou a trabalhar como líder nacional de educação (NLE).

Naquele período, 2008, a *Cranford Park* foi avaliada pelo *Ofsted* como “boa com muitas características excelentes”. A autoridade local pediu que, como escola nacional de apoio, Martin apoiasse uma escola primária local com mais de 400 alunos que tinha sido avisada pelo *Ofsted* de que precisava melhorar:

“Tive que trabalhar diretamente com o diretor da escola e também ‘colocar forças em campo’. Por exemplo, um professor sênior da minha escola passou a trabalhar semanalmente em sala de aula com os professores da escola apoiada. Em 2009 a escola apoiada passou por nova inspeção; ela saiu da categoria de ‘melhoria necessária’ e passou para ‘satisfatória.’”

Nesse mesmo ano, a autoridade local o procurou para que desse apoio à *Wood End Park Community School*, a apenas três quilômetros dali. Martin disse que estava interessado, mas que não tinha autonomia para decidir isso sozinho: teria que consultar seu Conselho de Governança. “Então discuti com meus conselheiros algo conhecido como ‘federação dura.’ Isso significaria um único Conselho de Governança compartilhado (os dois conselhos existentes das duas escolas seriam dissolvidos), e Martin se tornaria executivo-chefe da federação, com um líder em

cada uma das duas escolas. Em maio de 2009 a escola *Wood End Park* entrou para a categoria do *Ofsted* de “requer melhoria”, e em novembro desse ano foi criado o Conselho de Governança conjunto.

“No Natal desse ano o diretor da *Wood End Park* iria se aposentar, o que facilitava as coisas. Entre maio e novembro de 2009 muita coisa aconteceu. Os conselheiros da *Cranford Park* disseram: ‘Temos uma escola realmente boa, muito popular. Por que deveríamos arriscar a possibilidade de nossa reputação, nossas verbas e nossa capacidade serem negativamente afetadas?’ E os conselheiros da *Wood End Park* pensavam: ‘Quem é essa gente que vai chegando e achando que pode mandar na nossa escola?’ ”

A três quilômetros de distância, alunos que viviam numa comunidade muito semelhante apresentavam um desnível enorme de desempenho: pouco mais de 50% dos alunos da escola *Wood End Park* alcançavam o nível de aproveitamento esperado para alunos de 11 anos de idade, enquanto na *Cranford Park* a porcentagem ficava por volta de 90%. Comunidades muito semelhantes, desnível enorme.

“A federação foi implementada. Decidimos ter diretores líderes de alto nível em cada escola (ambas as escolas primárias muito grandes, com mais de 800 alunos). No verão de 2010 as duas escolas passaram por uma inspeção do *Ofsted*. A *Wood End* saiu da categoria ‘requer melhoria’, e a *Cranford Park* passou de ‘boa’ a ‘excelente.’ ”

No outono de 2010 o *National College* procurou Martin inesperadamente para falar de uma escola de uma autoridade local vizinha (Slough), com uma base de alunos semelhante (80%-90% de minorias étnicas) e número de alunos também (mais de 700). A escola tinha caído para a categoria mais baixa do *Ofsted*, “medidas especiais”. Consultaram-no sobre a possibilidade de exercer um papel de apoio ali, como líder nacional de educação. Ele aceitou:

“Tive um encontro com o representante da autoridade local e o diretor da escola e comecei a fazer trabalho de *NLE* ali. Tratava-se de apoio ao diretor, que era extremamente experiente e tinha decidido que ia imprimir uma virada à escola e arrancá-la das medidas especiais. Assim, minha possibilidade de influir era muito limitada, mesmo porque os *NLEs* não têm nenhum poder de cargo. É apenas questão de quanta influência eles conseguem ou são autorizados a exercer por meio de habilidades interpessoais – habilidades ‘soft’, relacionamentos, empatia, simpatia. É assim que você consegue penetrar num lugar como *NLE*, mas o trabalho mais difícil é feito no segundo plano.”

A escola se encontrava sob medidas especiais em fevereiro de 2011, quando recebeu uma visita de monitoria do *Ofsted* e foi avaliado que não tinha feito progresso suficiente. A autoridade local negociou com o diretor, que decidiu aposentar-se no final de abril de 2011. O Conselho de Governança da escola pediu à *Cranford Park* que desse apoio significativo, incluindo seu tempo cumprindo a função de diretor-executivo ali.

“Parte do meu tempo seria comprado pelos conselheiros da escola *James Elliman*. Não tenho nenhum envolvimento financeiro pessoal. A escola *Cranford Park* vende meus serviços a clientes. Mas nós formalizamos um pouco o arranjo, introduzindo a ideia da ‘escola parceira’. As duas partes assumiram o compromisso de trabalhar juntas por um ano; nessa etapa, ainda não havia mudanças de governança envolvidas. O Conselho de Governança da escola *James Elliman* continuava a ser soberano. Foi como um noivado, antes do casamento. Foi um acordo que valeria por 12 meses, mas depois de seis meses as duas partes decidiriam se dariam o passo seguinte, que seria a escola entrar para a federação ou concordar em encerrar o arranjo ao término do prazo de 12 meses. O acordo válido para 12 meses não deixaria que a escola *James Elliman* ‘ficasse na mão’ se, depois dos primeiros seis meses, ela decidisse não entrar para a federação e continuasse sob medidas especiais, para as quais não restava pacote de apoio.”

Martin se tornou diretor-executivo da *James Elliman*, o vice virou diretor da escola, mas ela continuou a ser uma escola comunitária com seu próprio Conselho de Governança. Depois de seis meses os dois Conselhos de Governança decidiram que, em princípio, queriam passar a integrar a federação (mas o Conselho de Governança da escola *James Elliman* continuou a funcionar até abril de 2013, quando a federação já tinha se tornado uma fundação formal de academias).

“O novo governo chegou ao poder em 2010. As coisas mudaram rapidamente: verbas menores para as autoridades locais e menos serviços prestados às escolas; mais e mais escolas aderindo ao *status* de academias; e queríamos que a federação crescesse. Queríamos dar atendimento, ensino e salvaguardas maiores a mais alunos – se não formos capazes de garantir esses elementos, não devemos crescer –, e, sem sermos uma academia, não podíamos mais crescer naquela etapa. Então decidimos nos tornar uma fundação de múltiplas academias (1º de setembro de 2012).”

A fundação abrangia as escolas *Cranford Park* e *Wood End Park*; a escola *James Elliman* entrou para ela mais tarde, em abril de 2013. No outono de 2012, outra escola em Slough, a *Montem Primary School*, os convidou para fazer uma apresentação para seus conselheiros, ao lado de três outros parceiros possíveis, e o resultado desse processo competitivo é que foram selecionados para ser sua fonte principal de apoio. Isso foi feito com a ideia de que, se funcionasse bem, a escola acabaria entrando para a federação. O diretor da escola *Montem* decidiu se aposentar, e em 1º de dezembro de 2013 a *Montem* tornou-se uma academia, membro da fundação.

Também no outono de 2013, a escola *Western House Primary* os procurou para que participassem de uma licitação – com três outras academias concorrentes –, e no dia 1º de agosto de 2014 a *Western House* se tornou a quinta academia da fundação. Enquanto isso, uma escola nova em folha foi construída localmente; participaram de uma licitação e foram escolhidos. A nova escola *Lake Farm Park* foi aberta em 1º de setembro de 2014.

### Governança

A *Park Federation* possui um grupo de estratégia para estudar a governança, e o grupo passou literalmente meses e meses trabalhando sobre isso. Vale lembrar que hoje a fundação é uma das maiores empregadoras da região: tem mais de 500 funcionários e um orçamento de 15 milhões de libras.

Há um “conselho de academia” em cada escola, para lhes dar uma voz local. Cada conselho possui nove integrantes. Três deles são funcionários da escola, dois dos quais eleitos, sendo um deles o diretor da escola; três são pais eleitos e três são conselheiros da comunidade.

Assim, quando cada escola entra para a federação, ela conserva seu Conselho de Governança (agora chamado Conselho de Academia), e há um órgão executivo da academia com oito membros (hoje), dos quais quatro são membros não representativos: um presidente independente e o executivo-chefe, um membro que examina as finanças e outro que é responsável por “operações”, ou seja, todas as funções de escritório, exceto as finanças. E mais um presidente eleito de cada Conselho de Academia, para compor os quatro membros restantes. Nenhum dos oito é pago para trabalhar no órgão executivo da academia.



“As escolas são a pedra angular de uma comunidade. Elas possuem história, espírito, personalidade, caráter. Não se pode começar a desmontar essas coisas. São essas as coisas que vão tornar uma escola excelente, se ela ainda não o é.

Temos algumas poucas coisas que não são negociáveis. Se trabalhamos com uma escola que foi a mais fantástica em termos de aproveitamento e progresso, mas demonstrava total falta de respeito pelas famílias em sua comunidade, não poderíamos trabalhar com ela. Seria a mesma coisa se a escola deixasse de dar apoio acadêmico a grupos vulneráveis. Isso não combinaria com nossa cultura.”

Cada academia tem um diretor de academia, que é o líder número um e trabalha sob os termos e as condições de diretor escolar. Martin, como diretor-executivo, está ali para desafiá-los e lhes dar apoio. É uma federação que não foi erguida em cima de um líder carismático, como ele bem sintetiza:

“A ideia sempre foi de que, se eu sair na rua e for atropelado, a federação vai continuar! Ela não foi construída em cima de um indivíduo. Cabe a mim fazer com que os diretores de academia possam tornar-se executivos-chefes, se quiserem.”  
Dr. Martin Young (executivo-chefe e diretor da *Park Federation Academy Trust*)



Dando continuidade ao caso da *Park Federation*, foi realizado um grupo focal com os diretores das escolas que integram a família. Aspectos fundamentais da formação dos líderes estão nas falas dos diretores.

#### **Formando Lideranças**

Aprender a colaborar é muito mais que compartilhar boas práticas e exige tempo, exercício constante.

“O executivo-chefe, Martin, é a pessoa-chave para nos desafiar. Levamos tempo para saber desafiar-nos uns aos outros. Fizemos visitas iniciais às escolas uns dos outros, e foi um tempo de partilha de boas práticas, de pedir esclarecimentos sobre o que está por trás das boas práticas, tempo para nos informarmos. O próximo passo será desafiar. Funciona em camadas. Há o executivo-chefe, depois vêm os conselheiros, nossas visitas recíprocas entre colegas, que têm mais a ver com troca de informações, fortalecimento de contatos e *feedback*. No caso dos professores colegas, ainda estamos na fase de descobrir como funciona.

Como diretores, nos reunimos regularmente e então podemos falar de ensino e aprendizagem. Fazemos apresentações uns para os outros sobre padrões, e pode não ser um desafio formal, mas é desafiador: eu ouço os outros três diretores e então começo a me desafiar com perguntas do tipo: ‘Estou fazendo isso no nível certo?’. Mesmo nas visitas às escolas uns dos outros, vemos trabalhos lindos expostos e nos perguntamos se nossa escola conseguirá chegar a esses níveis. Há muitos desafios pessoais.”

Agora as escolas da federação têm “revisões de dois dias” anuais. Elas são lideradas por um inspetor do *Ofsted*, juntamente com membros da equipe de liderança sênior da escola que está sendo revista, mas não seu diretor, e líderes seniores das outras escolas na federação. Eles trabalham em duplas, avaliam a qualidade do ensino e dão *feedback* aos professores.

“Do ponto de vista dos observadores, é muito bom, porque frequentemente confirma nossos julgamentos: descobrimos que são os mesmos feitos na outra escola. Mas, em casos em que os julgamentos são duvidosos, há algumas discussões muito boas. É um desafio, mas um desafio que é encarado de maneira construtiva, de apoio. É construtivo porque é baseado numa avaliação concreta.”

A atuação como grupo de escolas tem permitido potencializar os esforços de formação de professores. Um professor de destaque de uma escola pode tutorar seus pares em outra escola do grupo, por exemplo. Vão sendo criados padrões, expectativas comuns que atravessam as fronteiras de uma escola, e passam a valer para quem atuar na federação.

“Para mim, tudo depende da qualidade dos funcionários. Quando vim trabalhar em nossa escola, me beneficiei da possibilidade de usar os professores da escola *Cranford Park* para oferecer uma visão e altas expectativas de padrões numa escola muito semelhante e que ficava perto. A escola funcionou como modelo. A mesma coisa pode ser dita da escola mais recente a entrar em nossa federação, em Slough: ela descobriu que poder dar exemplos é algo muito poderoso.

Alguns professores que não conseguem alcançar os padrões vão embora, e com isso podemos recrutar pessoal novo. É crucial acertar as expectativas. A formação de uma equipe de liderança sênior também foi muito importante para a implementação rigorosa das expectativas, e as melhorias foram movidas pela partilha das expectativas com os líderes intermediários. Os funcionários que ficaram são os que queríamos que ficassem.”

Os diretores da federação admitem a importância de ter um diretor-executivo, que facilite e desafie o trabalho de todos eles. Ao mesmo tempo identificam bastante espaço para cada escola da federação preservar características específicas, sua identidade própria, sua cultura escolar.

“Nas palavras de Martin, cada um de nós é o ‘líder número um’. Somos os diretores de nossas escolas. Temos responsabilidades mais focadas que os diretores de escolas da autoridade local, porque dentro da fundação temos um executivo operacional central que vai ajudar a administrar as instalações, as finanças e os funcionários. Acho que essa é uma das coisas que está me ajudando a concentrar minha atenção sobre o ensino e a aprendizagem. Desse modo, não exerço o papel tradicional do diretor escolar e fico feliz por isso. Administramos as instalações, o dinheiro e o pessoal, mas contamos com aquele apoio adicional. Mas a última palavra é nossa.

Acho que tenho muita autonomia de ação, mas existem certas coisas que eu verificaria antes com Martin; se ele discordasse, isso não significaria necessariamente que a coisa estaria excluída. Por exemplo, os arranjos de pessoal para o novo ano letivo estão nas minhas mãos. Pode haver uma visão geral do que aspiramos ser ou do modelo que se espera que sigamos, mas somos nós que temos que descobrir como colocar isso tudo em prática.

Conservamos o ‘clima’ de nossa própria escola. A *Montem Academy*, por exemplo, ainda tem o jeito da *Montem Academy*, mesmo depois de passar por melhorias importantes.

Existem semelhanças entre as academias, mas os funcionários reclamariam se tentássemos impor alguma coisa. A composição de nossas bases de funcionários é diferente em cada escola, as famílias dos alunos são diferentes, as histórias são diferentes, e é importante conservar tudo isso.”

A federação proporciona diferentes oportunidades de desenvolvimento de lideranças entre seus profissionais, seja na área de gestão, seja na área de docência. Por fazer parte de um grupo de escolas, o profissional tem mais oportunidade de ter seu talento visto, reconhecido, potencializado.

“Nosso programa de *CPD* (Desenvolvimento Profissional Contínuo) para professores recém-formados é dado por professores de diferentes escolas da federação. Se estivéssemos mais espalhadas geograficamente, seria mais difícil de organizar, por causa do tempo de deslocamento.

Somos todas escolas grandes, então fazer parte desse grupo por si só gera mais oportunidades de ascensão na carreira e de trabalhar em outras escolas também, dando apoio. É assim que se formam os líderes.” Sarah Evans, *Cranford Park Academy*; Surjeet Johra, *Wood End Park Academy*; Liz Herod, *James Elliman Academy*; Ann Probert, *Montem Academy*

### Diversidade e dimensões dos agrupamentos de escolas

Algumas das perguntas essenciais feitas aos líderes de redes, federações e cooperativas dizem respeito ao número ótimo de escolas, ou academias, em um grupo e como devem ser distribuídas pelo país. Como é o caso de muitas perguntas, não existe uma resposta única; a resposta mais comum é a delegação ao nível local, para uma solução local.

Redes que administram escolas em diferentes regiões do país estão tendendo a formar agrupamentos geográficos dentro da rede maior e a criar uma infraestrutura administrativa apropriada para dar apoio a elas. Como visto no caso da *Park Federation*, para o Dr. Martin Young, as academias que integram a *Park Foundation* não devem ficar a mais de 20 minutos de distância umas das outras, se o objetivo é manter o sentimento de parceria entre colegas. Questões de distância e de como preservar a natureza de família das parcerias têm importância crucial.

Muitas escolas simplesmente não querem entrar em parcerias formais com outras, e o sistema permanece com essa alternativa para escolas que possuem uma identidade forte e optam por ficarem mais isoladas. Contudo, a experiência do sistema inglês mostra que essa tende a não se tornar uma possibilidade para as escolas com maiores dificuldades: fazer parte de uma aliança de escolas oportuniza maior apoio pedagógico entre elas, e isso tem se mostrado como fator de grande potencial para gerar transformações nessas escolas com pior desempenho.

É difícil definir até que ponto as escolas e academias em federações estão se beneficiando da formação de novas parcerias. O exemplo da *Park Federation* é de grande sucesso, com escolas antes falidas conquistando melhorias muito grandes. Mas não é o caso de todas as redes e federações. É preciso encarar as estatísticas com cuidado. O *Ofsted* ainda inspeciona individualmente as escolas que integram uma rede ou federação. Há pressão para que a federação ou rede seja inspecionada com um todo, porque no momento é quase impossível chegar a conclusões sobre um grupo inteiro, já que as escolas que o integram são inspecionadas em momentos diferentes ao longo de um período de dois a três anos.

### Liderança de grupos de escolas

Qualquer pessoa que alcance a posição de líder de um grupo de escolas é um líder sistêmico de fato, o novo tipo de líder que é visto como crucial em um sistema escolar que se autoaperfeiçoa. Esses líderes podem ter títulos diversos, sendo o mais comum “diretor de fundação” (*trust principal*) e “executivo-chefe”. A preparação para esse papel ainda está em seus primórdios. No momento, existem alguns diretores confiantes que se sentem preparados para encarar o desafio maior e são capazes de convencer o Conselho de Governança de sua adequação para o papel.

O papel de executivo-chefe de um agrupamento de escolas, com a liderança de um número muito grande de pessoas, requer habilidades muito diferentes das de um diretor de escola isolada. Os críticos questionam se esse papel é sustentável e se os ganhos de curto prazo poderão desaparecer.



**Estudo de caso: a escola Corsham Primary**

A escola *Corsham Primary* está na posição surpreendente e singular de ser uma escola, mas que ocupa dois locais, uma em cada lado da cidade de Corsham. A *Corsham Primary Pound Hill* é uma escola primária de duas séries com um total de 14 classes, e a *Corsham Primary Broadwood* é uma escola de série única com um total de sete classes. Isso significa que os pais podem ter a certeza de que seus filhos terão aula em classes em que todos os alunos têm a mesma idade. Os dois locais ficam a apenas três quilômetros de distância um do outro e são administrados como uma só escola, com professores e funcionários trabalhando em ambos. Os pais podem optar entre um ou outro local, dependendo do que for mais conveniente para eles, como ressalta a diretora Fiona Allen:

*“Trabalhamos duro para criar uma escola comunitária orientada à família; em qualquer um dos dois locais você verá o mesmo ensino de alta qualidade e os mesmos ambientes de aprendizagem para as crianças. Até os tapetes e as cortinas são iguais! Nossas dimensões nos valem um orçamento grande, e nosso Conselho de Governança o gasta com prudência, sempre garantindo recursos fantásticos para as crianças e atraindo uma equipe grande e excelente de funcionários docentes e administrativos.”*

Em 2006 Fiona dava apoio à *Broadwood School*, que estava em situação muito difícil. Uma pessoa sem experiência prévia de direção não poderia ter encarado o desafio. Criou-se o que era chamado então de “federação dura”, que significava que a escola se tornava parte de uma organização. Para diretores como Fiona, não existe futuro para as escolas rurais, a não ser que comecem a trabalhar em colaboração.

*“Tínhamos um só Conselho de Governança, então nos tornamos uma escola em dois locais. Os padrões na Broadwood eram pavorosos, então isso foi um risco grande para nós. Num período de dois anos e três quartos, a escola passou de inadequada a excelente. Logo antes da eleição em 2010, estávamos prestes a receber quatro outras escolas fracas na federação. Com a troca de governo, o processo foi suspenso, o que foi complicado, porque membros de nossa equipe de liderança já estavam prontos para assumir responsabilidade adicional nessas escolas. Existem pesquisas de todos os tipos sobre o número ótimo de escolas em redes e federações, mas algumas das fundações de academias já assumiram um número excessivo dos chamados ‘casos perdidos’ em pouco tempo e não se dotaram de infraestrutura suficiente para lidar com eles. Para mim, o número ótimo é entre seis e dez escolas. É preciso ter uma infraestrutura pronta, crescer lentamente e ter o engajamento de todas as escolas. O que buscamos é ter uma fundação com não mais de dez escolas.”* Fiona Allen (diretora da *Corsham Primary* e inspetora do Ofsted)



### A Chegada das *Free Schools*

A turbulência criativa cresceu em 2010, quando grupos comunitários ganharam a oportunidade de criar escolas locais totalmente novas. Essas escolas foram chamadas *free schools* (escolas livres). A ideia é que pais e grupos comunitários proponham em todos os aspectos (de estrutura e pedagógicos) a abertura de uma escola com respostas específicas às necessidades locais. As *free schools* também foram uma maneira que o governo encontrou para responder ao crescimento demográfico muito rápido pelo qual o país estava passando, e ainda está.

Em sua estrutura técnica, as *free schools* são um tipo de academia, recebendo verbas diretamente do Estado e tendo as mesmas liberdades que as academias. Elas recebem verbas alocadas, e considera-se que introduzem inovações, variedade e estímulo ao que já é oferecido na comunidade.

Como visto anteriormente, a academia *Bishop Ramsey* candidatou-se à abertura de uma *free school*. Se aprovada, essa nova escola atenderá alunos da região que não são religiosos. Outro atrativo é a economia de escala, que passa a ser possível com o aumento da família de escolas.

“Um de nossos critérios para a admissão de alunos na *Bishop Ramsey* é que eles frequentem a igreja, mas na *free school* 75% das vagas serão dadas a alunos do bairro. Isso reflete a visão dos conselheiros de que temos boa educação a oferecer e que gostaríamos de estendê-la a outros. (...) A *free school* deve permitir economias de escala – com funcionários para cuidar dos locais, funcionários de informática, sistemas financeiros e funcionários de escritório. Esperamos poder nomear professores para a fundação da academia que trabalhem nas duas escolas.” Andrew Wilcock (diretor da *Bishop Ramsey Church of England School*)



De um ponto de vista, esse modelo de escola tem o potencial de permitir que famílias menos favorecidas consigam ter acesso a um tipo de escola pela qual pais mais ricos podem pagar. Considera-se que a iniciativa tem intenção democrática e ajuda a enfrentar a questão da equidade. Para os críticos, as *free schools* oferecem a mais famílias de classe média a oportunidade de dar a seus filhos uma educação privilegiada sem pagar por ela, além de muitas das escolas seguirem uma linha religiosa que contribui para aumentar a separação da comunidade, em vez da coesão.

Um seminário organizado pelo *National College* em janeiro de 2012 definiu várias metas para as *free schools* e propôs perguntas sobre seu futuro:

- ✓ Promover mudanças pela desregulamentação, incentivar o empreendedorismo e criar uma maneira de tornar o sistema acessível a jovens inteligentes que tenham a ambição de trabalhar de modo diferente;
- ✓ Mobilizar energia dentro das comunidades e engajar os pais, convencendo-os de que o sistema está do seu lado e que eles podem fazer uma diferença;
- ✓ Provocar as autoridades locais a tomar a medida que for necessária para melhorar as escolas locais, para que se tornem mais competitivas.

Questões sobre o papel do Estado e o desafio que está sendo colocado ao contrato social existente:

- ✓ As *free schools* estão pondo à prova os salários e as condições de trabalho dos professores, que até agora permanecem em grande medida iguais, apesar de as academias terem liberdade para introduzir mudanças?
- ✓ As *free schools* são simplesmente uma oportunidade para a classe média reafirmar sua capacidade de tomar posse do sistema?
- ✓ As *free schools*, muitas das quais são também escolas religiosas, vão semear confusão no sistema de admissão escolar e criar problemas de coesão social?
- ✓ A burocracia associada à criação de uma *free school* promove ou sufoca o empreendedorismo?

Em janeiro de 2014 existiam apenas 174 *free schools*, de um total de 21 mil escolas públicas (7% dos alunos na faixa dos 5 aos 18 anos estudam em escolas independentes). A iniciativa é bastante recente, há um tempo de maturação da iniciativa no sistema para avaliar o real impacto da introdução desse modelo de escola, mas esse é um debate que está presente no contexto inglês.

## Atração de Novos Líderes

Um grande desafio atual do sistema educacional inglês é atrair e reter novos diretores, especialmente para certos tipos de escolas e algumas regiões do país. A complexidade do cargo e o sistema de responsabilização pode não parecer atraente para os ingressantes. Para o diretor do *National College*, "uma das dificuldades é convencer pessoas a se candidatar e garantir que elas não se deixem intimidar pelo sistema de responsabilização."

Os próprios diretores concordam: "As pressões que os diretores sofrem são múltiplas, e parece que os diretores protegem seus professores, de modo que estes possam concentrar-se sobre sua tarefa principal, mas as pressões sobre os diretores que vão além da sala de aula estão desencorajando as pessoas. Uma das razões principais disso é o Ofsted." Tony Halstead

Steve Munby estima que por volta de 40% das vagas para diretores são anunciadas mais de uma vez, mas não crê que essa porcentagem tenha subido muito. Ele tem certeza, porém, de que algumas escolas enfrentam dificuldade maior que outras:

"O problema é em parte econômico, dependendo de outros empregos que possam estar disponíveis na época. Os três tipos de escolas para onde profissionais não querem ir são: escolas com problemas, onde, se você não conseguir mudar a situação rapidamente, não durará como diretor; em segundo lugar, escolas católicas, porque apenas católicos praticantes podem se candidatar, exigência que reduz o número de candidatos potenciais; e, em terceiro lugar, as escolas de nível excelente, que não são tão atraentes porque será difícil mostrar que melhoria um novo diretor pode ter trazido." Steve Munby (ex-diretor do *National College for School Leadership*)

A resposta parcial encontrada por uma autoridade local de Londres foi fornecer apoio específico e garantido para diretores recém-indicados. *“O trabalho é complicado demais para ser realizado por uma pessoa sozinha. Acreditamos que todos os diretores recém-nomeados devem ter o direito a um contrato com um diretor experiente, devido às pressões e expectativas hoje impostas aos líderes escolares.”* Angela Doherty (superintendente das escolas de ensino médio da autoridade local de Ealing)

Diante da escassez de candidatos, algumas escolas estão aproveitando a nova flexibilidade de recrutamento para procurar candidatos ao cargo de líder principal entre pessoas de origens profissionais totalmente diferentes.



“Existem outras opções que não sejam que os vice-diretores virem diretores, mas minha visão é que os professores de sala de aula acabam por tornar-se líderes. Contudo, o fato de alguém ser um bom professor em sala de aula não é necessariamente indicativo de que será um bom líder. (...) A razão pela qual professores de sala de aula podem ser bons líderes é que eles podem ter uma visão educacional: aquele desejo forte de que os alunos tenham experiências instigantes na escola, o desejo de ver os alunos inspirados, de vê-los aprender sobre eles mesmos e sobre o mundo e ganhar as habilidades necessárias para terem um futuro positivo. Mas nem todos os professores ‘de habilidades avançadas’ ou especializados dariam bons líderes. Eles são excelentes em sua matéria e transmitem paixão por ela, mas não são motivados pela paixão pela liderança e pela gestão. Você pode ser altamente bem-sucedido como professor em sala de aula, mas, quando pais irritados, o *Ofsted* ou conselheiros incômodos exercem pressão, é preciso ter resiliência. (...) Os líderes nunca são um produto acabado. Eles precisam ter um intelecto irrequieto. Esse é um grande atributo do líder escolar: ele nunca fica satisfeito.” Neil Suggett (consultor da *Suggett Coaching* e líder nacional de educação)

Em áreas rurais onde há muitas escolas pequenas em vilarejos, a falta de candidatos ao cargo de diretor pode obrigar as escolas a pensar em se unir para formar federações ou redes, com um líder apenas para todas. Nas escolas maiores, a abordagem é diferente: a estratégia é procurar intencionalmente nutrir o talento entre o corpo docente atual, para prepará-lo para papéis de liderança futuros.

O diretor de uma escola de ensino médio, Pete Devonish comenta: *“Nossa política consiste em cultivar nossos próprios líderes. Recentemente convertimos um assistente de professor em professor de sala de aula; acabamos de promover um candidato interno ao cargo de vice-diretor e recrutamos externamente alguém que passou para um cargo de liderança. Conseguir que pessoas assumam responsabilidades de liderança é um aspecto importante de nosso trabalho. Encontramos maneiras de dar responsabilidade extra e pagar pessoas para aceitarem a responsabilidade – como treinadoras, por exemplo. O éthos e o ambiente escolar assim criados incentivam as pessoas a permanecer.”*  
Pete Devonish (diretor da *Dereham Neathherd High School* e inspetor do *Ofsted*)

A liderança escolar bem-sucedida não segue um caminho único, mas algumas práticas básicas de liderança foram identificadas no trabalho da maioria e podem colaborar com a identificação de potenciais novos líderes. Em caráter ilustrativo, no **Anexo IV** há um descritivo das fases pelas quais um diretor bem-sucedido passa.


Quando um diretor renuncia a seu cargo ou deixa a escola, o Conselho de Governança é responsável pelo processo de buscar um substituto. São ouvidos conselhos especializados de consultores ou da autoridade local, quando esta ainda tem pessoas que façam esse trabalho. Eles definem uma descrição do cargo e uma especificação de pessoa e então anunciam o cargo em todo o país. Quando vice-diretores veem a vaga, eles enviam suas candidaturas por escrito. Os conselheiros leem todas as candidaturas e traçam uma primeira lista provisória de candidatos selecionados. São feitas entrevistas, e elas podem incluir a observação dos candidatos ensinando ou liderando uma reunião. Os candidatos terão que apresentar sua visão para o desenvolvimento da escola. Os conselheiros decidem quem nomear como o novo diretor.





# CONCLUSÃO





Não existe uma única maneira, com que todos estejam de acordo, de abordar o trabalho de aperfeiçoar o sistema de ensino de um país. Houve um *boom* de pesquisas sobre os possíveis fatores-chave, e hoje existem comparações internacionais em abundância. Se houvesse soluções prontas e simples, seria fácil. Mas o que temos são inúmeros comparativos que buscam apresentar o processo de implementação dessas reformas que buscam alavancar os sistemas de ensino. Cada país precisa buscar elementos em sua própria história, compreender seu presente e resistir à tentação de imaginar que a resposta possa ser encontrada pronta em algum outro lugar, do outro lado do oceano. Ao mesmo tempo, já podemos observar alguns consensos. O papel estratégico das lideranças escolares é um deles.

Vale ressaltar mais uma vez um ponto que permeou os capítulos desenvolvidos: o sistema de liderança escolar da Inglaterra foi desenvolvido ao longo de décadas, conjuntamente com outras iniciativas que fizeram parte de uma Reforma Educacional pela qual o país começou a passar no final da década de 1980. O amadurecimento do cenário que encontramos hoje não foi fruto de um pacote pronto, mas de iniciativas que exigiram ousadia e desejo político de construir uma nova realidade para os milhares de alunos ingleses. Os fatores fundamentais dessas mudanças foram:

✔ **Gestão local das escolas**

A reforma da educação na Inglaterra não tem sido um acontecimento único, mas um processo de mudanças constantes. Ela teve seu primeiro momento radical em 1988, com a decisão de dar aos diretores o poder de administrar seu orçamento total e assumir a responsabilidade por questões de pessoal e das instalações escolares. Foi uma revolução no modo como as escolas eram administradas e levou o trabalho do diretor escolar a ser um papel muito mais profissional e distinto no mundo da educação. Os diretores gozavam do poder de decisão e podiam ter autonomia maior em diversos aspectos do trabalho de suas escolas.

✓ **Currículo nacional e dados de avaliação**

Ao mesmo tempo, ainda no final da década de 1980, o governo introduziu o primeiro currículo nacional. Este foi descrito por aqueles que o apoiavam como um “direito” de todos os alunos e uma iniciativa progressista, mas críticos ficaram perturbados com o envolvimento crescente de políticos nos detalhes do trabalho escolar. Esse envolvimento é uma preocupação que persiste até hoje e provoca grande discussão sempre que se sente que alcançou um nível inaceitável. Lado a lado com o currículo nacional veio a ampliação dos exames para os alunos aos 7 anos, 11, 14 (abandonados desde então) e 16. Os resultados dos alunos de 11 anos passaram a ser um parâmetro por meio do qual os pais podiam avaliar o progresso de escolas primárias, assim como os dos alunos de 16 anos podiam medir o progresso das escolas secundárias. Esses resultados ainda têm peso muito grande na vida das escolas. Hoje os dados das avaliações do progresso dos alunos formam um dos elementos principais da paisagem educacional. Existem dados sobre cada aluno, virtualmente desde o nascimento até o final de sua carreira escolar. É fácil avaliar o progresso de alunos individuais, grupos de alunos e escolas como um todo. O estudo de dados tornou-se uma parte crucial da vida escolar, e a reputação das escolas depende de seus dados.

✓ **Sistema de inspeção**

A outra grande inovação foi a alteração do papel do órgão nacional de inspeção escolar, o *HMI*. Até a década de 1990 o *HMI* tinha sido um grupo de elite que fazia visitas seletivas a escolas e apresentava relatórios para políticos sobre o progresso e as tendências globais das instituições de ensino. De repente, todas as escolas passariam a ser inspecionadas regularmente, e os resultados das inspeções passariam a ser disponibilizados ao público maior. Os inspetores do *HMI* ganharam o reforço de um exército de inspetores recém-formados. A maioria, mas não todos, tinha experiência em educação. Foi criado o *Ofsted* (Escritório de Padrões na Educação). A publicação dos resultados e a inspeção de escolas são elementos-chave do sistema de responsabilização no país.

✓ **Ênfase colocada sobre o inglês e a matemática e o esforço para elevar os padrões**

O interesse dos políticos pela sala de aula se ampliou durante o governo Blair, em especial em relação à introdução de estratégias para o ensino de leitura, escrita e matemática. Essas estratégias exigiam novos métodos de ensino com os quais as escolas não estavam acostumadas. Os resultados nas provas nacionais melhoraram consideravelmente desde então. A ênfase sobre disciplinas básicas nas provas e nas inspeções continuou, e muitos educadores pensam que toda a riqueza de aproveitamento em outras áreas curriculares teve sua importância diminuída.

✓ **Criação do *National College* e a introdução da qualificação para candidatos a diretores escolares**

Os formuladores de políticas aceitaram que a liderança das escolas é um determinante crítico de seu êxito. Foi lançada uma grande gama de iniciativas para aprimorar a qualidade dos líderes nas escolas. O *National College for School Leadership* foi provavelmente a primeira escola de seu tipo no mundo, e sua criação foi saudada pelos educadores. O *College* encomendou pesquisas e compartilhou evidências sobre liderança efetiva, promoveu cursos e conferências de padrão internacionalmente respeitado e desenvolveu a Qualificação Profissional Nacional para Diretores Escolares (*NPQH*). Esta foi, durante uma década, exigida de todos os candidatos a diretores, e acredita-se que tenha melhorado de modo significativo a qualidade da liderança de escolas. Desde então, o papel do *College* foi reduzido, e a qualificação para diretores hoje é opcional, não obrigatória.

✓ **Liderança é um papel compartilhado em que todos os adultos têm um papel para sua efetivação**

“Todo mundo é líder” poderia ser o *slogan* dos funcionários escolares. A razão disso é que hoje as escolas aceitam que cada adulto em uma escola está, de uma maneira ou outra, liderando um aspecto da vida escolar. É o caso do cozinheiro da escola, do secretário, do tesoureiro. A liderança precisa ser compartilhada, e todos têm de aceitar a responsabilidade que acompanha a liderança. Essa ideia levou muitos anos para ser desenvolvida, mas hoje

está plenamente implantada. Espera-se de cada professor que ele assuma responsabilidade pela melhoria de um aspecto do ensino e da aprendizagem, e essas responsabilidades são levadas a sério. Algumas responsabilidades são acompanhadas por pagamento extra. As escolas descrevem muitos professores como “líderes intermediários”, se eles têm responsabilidade por outros adultos ou por um aspecto importante da vida escolar, e como “líderes seniores”, se eles são colaboradores estreitos do diretor. São promovidas reuniões regulares desses líderes, para monitorar e avaliar o progresso. O desenvolvimento profissional dos professores inclui o treinamento de liderança para todos, além de treinamento de ensino, aprendizagem e currículo. O desenvolvimento das potenciais qualidades de liderança dos funcionários é visto como uma função do diretor e dos outros líderes seniores.

✓ **As escolas são encorajadas a considerar seu papel na melhoria do sistema escolar nacional**

Iniciativas como o *London Challenge* criaram parcerias entre escolas de alto e baixo desempenho. Foram identificados líderes nacionais para trabalhar com diretores cujas escolas estão em dificuldades. As escolas de Londres antes estavam entre as de pior desempenho no país, e agora estão entre as melhores. Os líderes nacionais de educação (*NLEs*) vêm exercendo função semelhante, trabalhando com diretores cujas escolas estavam tendo maus resultados, e ajudaram muitas delas a melhorar. As iniciativas de colaboração entre escolas se multiplicaram e, em muitos casos, resultaram em melhorias.

✓ **Teaching schools: residência pedagógica com rigor**

As escolas são, cada vez mais, o lugar mais importante onde é feito o treinamento de professores. Os estudantes passam a maior parte do tempo trabalhando em salas de aula, em vez de ficar sentados em salas de aula universitárias. As escolas assumem um papel crescente no treinamento inicial de professores e em seu treinamento no próprio trabalho (desenvolvimento profissional contínuo). O novo título de *teaching school* é dado a escolas de alto nível que queiram coordenar a formação local de professores, como centros de residência, já que a ênfase está passando da universidade para a escola como o lugar onde esse trabalho acontece.

✓ **Redução das autoridades locais**

O papel dos governos locais na gestão do sistema de educação inglês foi fortemente reduzido nos últimos 15 anos. Diferentes governos ofereceram incentivos às escolas para deixarem o sistema em que elas eram “mantidas” pelas autoridades locais, tornando-se “academias”, com liberdade para decidir muitos aspectos de seu desenvolvimento futuro de maneira independente, mas em conjunto com seus Conselhos de Governança. Isso aconteceu em um contexto de ênfase crescente sobre o mercado, com os pais sendo encorajados a escolher entre escolas qual seria a melhor opção para seus filhos. Hoje as escolas precisam se esforçar para conservar seus alunos – e o orçamento que os acompanha.

✓ **Redes de colaboração entre escolas**

Agrupamentos de escolas vêm se formando, e alguns deles adotam estruturas mais definidas, com a partilha da governança das escolas. Escolas que estavam tendo maus resultados em inspeções ou nos resultados de exames vêm sendo demandadas a formar alianças com outras escolas, com frequência entregando sua liderança a um “diretor escolar executivo”, que lidera várias escolas e introduz políticas novas. Os diretores de escolas que fracassam com frequência perdem seu emprego.

✓ **Boom de novas escolas e as escolas ampliadas**

A ideia de haver diferentes turnos em escolas é sem precedentes e contrariaria a expectativa de que todas as escolas desenvolvem seu próprio *éthos* e cultura. O número de alunos nas escolas está em alta no momento, especialmente em Londres. A resposta dada a isso vem sendo uma grande ampliação de muitas escolas existentes e, onde há demanda, a construção de novas escolas. Em alguns casos, a demanda é satisfeita com a criação de *free schools* (escolas livres), criadas por grupos comunitários, mas financiadas pelo Departamento de Educação.

Nesta publicação, buscamos trazer elementos que mostram o processo de desenvolvimento do sistema de lideranças escolares da Inglaterra, com seus avanços e desafios. A organização do livro reflete uma opção por oferecer ao

leitor brasileiro a oportunidade de traçar paralelos com o nosso contexto e propor possibilidades de intervenção que estejam contextualizadas ao nosso sistema. Por mais diversa que a realidade inglesa seja da brasileira, há muitos pontos de convergência. As diversas formas de colaboração entre diretores e unidades escolares, por exemplo, revelam percursos já parcialmente iniciados por algumas redes públicas em nosso país. A formação por meio da tutoria e residência dentro da escola também já começa a ser reconhecida por redes brasileiras como uma metodologia estratégica para apoiar e garantir a mudança na prática do profissional. Há temas recorrentes no cenário brasileiro, como a equação entre autonomia e responsabilização, entre padrões nacionais e contexto local, e sobretudo entre qualidade e equidade. Essa última provocou a série de iniciativas aqui analisadas e tende a ser a principal catalizadora de mudanças significativas também no Brasil.

Nesse sentido, a experiência da Inglaterra mostra como o investimento no desenvolvimento contínuo das lideranças escolares pode garantir a melhoria não somente de suas escolas mas também de todo um sistema educacional. Aí está um desafio diário bem familiar a gestores e educadores brasileiros: garantir a educação de qualidade para todos os nossos jovens e crianças. A qualidade do diretor, e seu papel junto a outros diretores de sua rede, como apoio sistêmico, pode fazer toda a diferença.



**ANEXOS**

## Número I

### Formação do *National College*

Tópicos da formação de um líder escolar:

#### **Liderar e aprimorar o ensino: aprender a desenvolver, aprimorar e manter o ensino de alta qualidade em sua escola**

- ✓ O ensino eficaz e o papel e as responsabilidades do diretor na liderança e melhoria do ensino;
- ✓ O sistema de inspeções do *Ofsted*;
- ✓ Cobrar desempenho de todos os funcionários;
- ✓ Altos padrões de comportamento;
- ✓ Comando da sala de aula, relativo ao ensino de alta qualidade e ao comportamento positivo;
- ✓ Monitoria, avaliação e aprimoramento do trabalho do professor;
- ✓ Avaliação de professores, incluindo como melhorar o desempenho dos professores e como resolver casos de desempenho insuficiente;
- ✓ Como trabalhar com alunos e pais para melhorar o aproveitamento dos alunos.

#### **Liderar uma escola eficaz: conhecer os principais sistemas de administração necessários numa escola eficaz, em especial o desempenho dos professores, o comportamento dos alunos e a gestão financeira**

- ✓ Os principais processos de gestão (incluindo comportamento, pessoal e administração financeira);
- ✓ Responsabilidades do Conselho de Governança e da diretoria;
- ✓ Administrar o desempenho, o desenvolvimento profissional e a melhoria sustentada da escola;
- ✓ Lidar com erros de conduta e queixas;
- ✓ Administração comportamental;
- ✓ Planejamento financeiro estratégico e administração orçamentária operacional;

- ✓ Legislação de recursos humanos, incluindo salários, condições de trabalho e direitos dos funcionários;
- ✓ Saúde e segurança na escola;
- ✓ Proteção infantojuvenil.

**Êxito na direção escolar: aprender sobre os elementos legais e contábeis essenciais do trabalho de diretor e da governança, com ênfase sobre como os diretores bem-sucedidos operam na prática**

- ✓ Os aspectos não pedagógicos do sistema do *Ofsted*;
- ✓ Como estabelecer-se como diretor, o que inclui criar confiança e credibilidade junto a conselheiros da escola, funcionários e pais de alunos;
- ✓ Como administrar seu tempo e conservar resiliência;
- ✓ Liderança eficiente em sistemas internacionais de alto desempenho;
- ✓ As principais ferramentas de gestão, incluindo o planejamento operacional e estratégico para implementar mudanças com eficácia.

Os dois módulos optativos são selecionados entre os que seguem:

- ✓ Zerar o desnível no aproveitamento;
- ✓ Desenvolvimento curricular;
- ✓ Liberdades e restrições;
- ✓ Liderar mudanças com vistas à melhoria;
- ✓ Liderar a inclusão: aproveitamento acadêmico para todos;
- ✓ Liderar funcionários e equipes eficazes;
- ✓ Relacionamentos e reputação;
- ✓ Melhoria da escola por meio de parcerias eficazes;
- ✓ Usar dados e evidências para a melhoria do desempenho.

## Número II

### Tipologias de Liderança

A tentativa de descrever “tipos” de liderança encerra perigos, mas isso não impediu pesquisadores de fazê-lo. O que é animador nas descrições que temos disponíveis é que, em sua maioria, são baseadas em evidências.

Robert Hill, assessor de líderes no governo, é autor de inúmeros artigos sobre avanços recentes na liderança de escolas. Ele elaborou uma tipologia de seis atributos de líderes bem-sucedidos. A tipologia final nasceu de “um inusitado estudo em primeira mão de organizações que apresentam desempenho acima da expectativa” [Hill, R., Park Federation Annual Leadership Lecture, 2014]:

#### Inteligência

- ✓ Pensamento estratégico;
- ✓ Leitura de situações e identificação de problemas;
- ✓ Leitura de pessoas;
- ✓ Ouvir conselhos;
- ✓ Enxergar e aproveitar oportunidades;
- ✓ Desviar-se e mergulhar;
- ✓ Refletir e mudar de rumo.

#### Competência

- ✓ Dominar as tarefas a ser executadas;
- ✓ Fazer lição de casa;
- ✓ Saber como as coisas funcionam;
- ✓ Fazer as perguntas certas;
- ✓ Administrar pessoas;
- ✓ Administrar crises.

**Coragem**

- ✓ Agir com base em sua visão, mesmo que contrarie a opinião geral;
- ✓ Ser inovador;
- ✓ Resistir aos direitos adquiridos;
- ✓ Enfrentar seus partidários;
- ✓ Recrutar outras pessoas para ajudar com a causa;
- ✓ Conhecer os limites.

**Comunicação**

- ✓ Contar uma história;
- ✓ Mostrar empatia;
- ✓ Captar o estado de ânimo das outras pessoas;
- ✓ Simplificar questões complexas;
- ✓ Persuadir.

**Carisma**

- ✓ Inspirar as pessoas;
- ✓ Conseguir a adesão das pessoas;
- ✓ Valorizar pessoas;
- ✓ Incentivar outros a realizar;
- ✓ Usar a equipe.

**Caráter**

- ✓ Demonstrar integridade;
- ✓ Comandar respeito por quem você é;
- ✓ Ser autêntico;
- ✓ Evitar a soberba;
- ✓ Resiliência.

Em seu trabalho amplo, Andy Hargreaves e Alma Harris procuraram descobrir o que os líderes fazem *de fato* sob circunstâncias excepcionais. O estudo explora como organizações do setor privado e público podem alcançar um desempenho excepcionalmente alto, dada sua história, suas dimensões, bases de clientes e performance anterior. Ele investiga o significado de superar expectativas, as definições diferentes e ainda prevalentes de ter um desempenho que supera expectativas e as práticas de liderança no interior de organizações que as capacitam a superar o desempenho de outras. [Hargreaves, A. and Harris, A., *Performance Beyond Expectations*, 2012]

**Líderes cujo desempenho supera expectativas**

- ✓ Desenvolvem e articulam um sonho inspirador para e com as pessoas que trabalham com eles;
- ✓ Exigem deles próprios e dos que os cercam que contem histórias grandes e inspiradoras;
- ✓ Não cedem à tentação de varrer tudo e todos com uma vassoura nova;
- ✓ Não apostam na liderança destemida, mas permanecem calmos e focados;
- ✓ Colocam alicerces firmes na organização e criam uma plataforma forte na qual outros possam se sair muito bem;
- ✓ Investem no longo prazo;
- ✓ Surpreendem as pessoas. Às vezes, quando isso trará os resultados buscados, fazem o exato oposto do que os outros esperam: “abraçar o vento que chega e lhe dá mais impulso, e então ir na direção contrária”;
- ✓ Decidem o que eles valorizam, então determinam juntos como vão medi-lo; eles se preocupam com números, métrica, metas e indicadores, vendo-os como maneiras de monitorar e motivar desempenho;
- ✓ Conseguem que suas equipes deem o melhor de si;
- ✓ Usam o fracasso como oportunidade para motivar-se e motivar sua comunidade a promover uma reviravolta, voltar, consertar o que não funciona e administrar os problemas;
- ✓ Não encaram a colaboração ou a competição como finalidades em si mesmas, mas como meios que são combinados criativamente pelo bem maior da escola e de outras escolas na comunidade imediata e fora dela;

- ✓ Exibem uma fusão de qualidades e características neles próprios, na comunidade e ao longo do tempo;
- ✓ São líderes híbridos – um misto de estilos e combinação de opostos. Eles são pessoalmente integrados – com frequência são externamente dinâmicos e entusiasmados, mas internamente à vontade com eles mesmos. São carismáticos, humildes, totalmente extraordinários e ao mesmo tempo nada de especial;
- ✓ Têm sonhos inspiradores, mas não se limitam a sonhar;
- ✓ “As pessoas realizadoras raramente ficam sentadas e deixam que as coisas lhes aconteçam. Elas saem e fazem acontecer.” Leonardo da Vinci

### Número III

Ben Levin montou sistemas estaduais no Canadá. Para ele, existem sete questões práticas que todo líder escolar precisa administrar se quiser liderar a melhoria nos resultados dos alunos [Levin, B., 2012]:

- ✓ Definir uma visão e metas;
- ✓ Montar uma equipe forte;
- ✓ Criar e apoiar a cultura correta;
- ✓ Transmitir visão, direção e realização;
- ✓ Recrutar, desenvolver e conservar líderes;
- ✓ Construir apoios internos e externos;
- ✓ Manter o foco sobre o ensino e a aprendizagem.

### Número IV

Para o pesquisador Christopher Day, os líderes bem-sucedidos passam por três fases identificáveis. (Day, C., et al., 2010, *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*)

#### Fase Inicial

- ✓ Melhoram o ambiente físico da escola, de modo a criar condições mais positivas, que deem mais apoio;
- ✓ Definem, transmitem e implementam padrões de comportamento dos alunos que serão válidos em toda a escola;
- ✓ Reestruturam a equipe de liderança sênior, seus papéis e suas responsabilidades;
- ✓ Implementam sistemas de administração de desempenho para todos os funcionários, tendo o efeito de promover uma distribuição maior da liderança e conduzir ao desenvolvimento de um conjunto de valores organizacionais.

#### Fase intermediária

- ✓ Priorizam uma distribuição mais ampla dos papéis e responsabilidades de liderança;
- ✓ Implementam a utilização mais regular e focalizada dos dados para subsidiar a tomada de decisões sobre o progresso e o aproveitamento dos alunos;
- ✓ Esperam que sejam usados os objetivos de aprendizagem e que sejam definidos alvos.

#### Fase posterior de sua atuação

- ✓ Utilizam estratégias ligadas à personalização e ao enriquecimento do currículo;
- ✓ Asseguram uma distribuição mais ampla da liderança.

## GLOSSÁRIO

### Academia

Uma escola que recebe verbas diretamente do governo central, e não por meio de uma autoridade local.

### Conselho de Governança

Equivalente aos conselhos escolares aqui no Brasil, mas com maior poder de deliberação sobre questões administrativas e pedagógicas da escola. Possui representatividade da comunidade (com e sem filhos matriculados) e de funcionários da escola.

### Department for Education (DfE)

Departamento de Educação – o ministério governamental encarregado da educação.

### Federação

Duas ou mais escolas que compartilham um único Conselho de Governança.

### Free School

Escola criada por um grupo de pais, uma organização beneficente ou um grupo independente, custeada da mesma maneira que uma academia.

### Her Majesty Inspector (HMI)

Inspetoria de Escolas de Sua Majestade; o ramo de elite do *Ofsted*.

### Líder intermediário

Um professor de disciplina ou de classe que tem responsabilidades adicionais que envolvem toda a escola.

### National Leader of Education (NLE)

Líder nacional de educação.

### National Professional Qualification for Headship (NPQH)

Qualificação Profissional Nacional para Diretores Escolares.

### National School Support (NSS)

Escola Nacional de Apoio.

### Ofsted

Escritório de Padrões na Educação (organização nacional de inspeção de escolas).

### Pupil Premium (Adicional-aluno)

Verba adicional recebida pela escola para cada aluno que tem direito a refeições gratuitas na escola.

### School Direct

Treinamento de professores nas próprias escolas, em vez de na universidade.

### Teaching Schools

Escolas designadas pelo *National College* para ajudar a treinar novos professores ao lado de outros parceiros, como as universidades, para liderar a aprendizagem entre pares (incluindo o uso de líderes especialistas em educação), a fim de identificar e nutrir o potencial de liderança e dar apoio a outras escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências aqui indicadas não esgotam o trabalho de pesquisa realizado para a elaboração desta publicação. São destaques que podem contribuir com o aprofundamento da temática para leitores que desejem investigar mais a fundo as questões da liderança escolar.

Para melhor organização, as indicações bibliográficas estão divididas em dois blocos: um que contempla documentos oficiais do governo e relatórios de organismos internacionais (por exemplo, a OCDE) e outro bloco com artigos e livros de autores relevantes sobre a temática.

Department for Education, (2014) *National Professional Qualification for Headship*, <https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh> [acesso: maio 2014].

Department for Education, (2013) *The National College for Teaching and Leadership: Aims 1-2*, 16th July 2013.

Department for Education, (2010) *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*.

National College for School Leadership, (2012) *The New Landscape for Schools and School Leadership, Seminar Report*, Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for School Leadership, (2012) *The New Landscape for Schools and School Leadership*, Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for School Leadership, (2011) *System Leadership: Does School-to-School Support Close the Gap?* Nottingham: The National College for School Leadership.

National College for Teaching and Leadership, (2013) *System Leadership: Supported Schools Impact Analysis*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

OECD, (2010) *Brazil: Encouraging Lessons from a Large Federal System, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA (Programme for International Student Assessment) for the United States Paris*: OECD.

OECD, (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD, (2013) *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practice, 4*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf> [accessed: 15th June 2014].

Ofsted, (2010) *Developing Leadership: National Support Schools - Strategies Used to Develop Leadership Potential and Effectiveness In Schools*, Manchester: Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/resources/developing-leadership-national-support-schools> [acesso: março 2014].

Ofsted, (2010) *London Challenge: Evaluation*, Manchester: Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/resources/london-challenge> [acesso: março 2014].

Ofsted, (2013) *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills*, Manchester: Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/resources/annualreport1213> [acesso: março 2014].

Ofsted, (2013) *Unseen Children: Access and Achievement 20 Years on: Evidence Report*, Manchester: Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/resources/unseen-children-access-and-achievement-20-years> [acesso: março 2014].

## Livros e Artigos

Barber, M., (2010) *The Prospects for Global Education Reform*, London: The College of Teachers, Biennial Lecture.

Barber, M. and Mourshed H., (2007) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, London: McKinsey and Co. Social Sector Office Education Report.

Barber, M. and Mourshed, M., (2007a) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, PowerPoint Presentation*, London: McKinsey and Co. Social Sector Office Education Report, [http://www.londonmentors.net/mus/pages/conf/conf01\\_files/McKinsey\\_report.ppt](http://www.londonmentors.net/mus/pages/conf/conf01_files/McKinsey_report.ppt) [acesso: abril 2014].

Barber, M., Whelan, F., and Clark, M., (2010) *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Brighouse, T., (2006) *A Model of School Leadership in Challenging Urban Environments*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Brighouse, T., and Woods, D., (2013) *The A-Z of School Improvement*, London: Bloomsbury Education.

Dunford, J., Hill, R., Parish, N., and Sandals, N., (2013) *Establishing and Leading New Types of School: Challenges and Opportunities for Leaders and Leadership*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Earley, Peter, (2013) *Exploring the School Leadership Landscape*, London: Bloomsbury.

Earley, P., Higham, R., Allen, R., Allen, T., Howson, J., Nelson, R., Rawar, S., Lynch, S., Morton, L., Mehta, P., and Sims, D., (2012) *Review of the School Leadership Landscape*, Nottingham: The National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Fullan, M., (2005) *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, London: Sage Publications Ltd.

Fullan, M., (2011) *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*, Melbourne: Centre for Strategic Education.

Fullan, M., and Boyle, A., (2014) *Big-City Reforms: Lessons from New York, Toronto and London*, New York: Teachers College Press.

Gilbert, C., (2012) *Towards a Self-improving System: the Role of School Accountability*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Gilbert, C., Husbands, C., Wigdortz, B., and Francis, B., (2013) *Unleashing Greatness: Getting the Best from an Academised System*, London: The Royal Society of Arts.

Greany, T., (2014) *Are We Nearly There yet? Progress, Issues and Possible Next Steps for a Self-Improving School System*, London: Institute of Education Press.

Grindle, M. S., (2004) *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*, Princeton: Princeton University Press.

Hargreaves, D., (2010) *Creating a Self-Improving School System*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hargreaves, D., (2012) *A Self-Improving School System: Towards Maturity*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hargreaves, A., and Harris, A., (2012) *Performance Beyond Expectations*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Higham, R., Hopkins, D., and Matthews, P., (2009) *System Leadership in Practice*, Maidenhead: Open University Press.

Higham, R., Hopkins, D., and Ahtaridou, E., (2007) *Improving School Leadership: Country Report for England*, London: Institute of Education.

Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., and Sandals, L., (2012) *The Growth of Academy Chains: Implications for Leaders and Leadership*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Hill, R., and Matthews, P., (2011) *Schools Leading Schools: the Growing Impact of National Leaders of Education*, Nottingham: The National College for School Leadership.

Hopkins, D., (2009) *Every School a Great School*, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Levin, B., (2012) *How to Change 5000 Schools: a Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

MacBeath, J., (2014) *Education and Schooling: Myth, Heresy and Misconception*, Oxford: Routledge.

Matthews, P., Higham, R., Stoll, L., Brennan, J., and Riley, K. (2011) *Prepared to Lead: How Schools, Federations and Chains grow Education Leaders*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M., (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M., (2010a) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better, Executive Summary*, London: McKinsey & Co. Social Sector Office Education Report.

Rea, S., Robert Hill, R., and Dunford, J., (2013) *Closing the Gap: How System Leaders and Schools can Work Together*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

Sammons, P., Hillman, J., and Mortimer, P., (1997) *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research in J. White and M. Barber, editors, Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, London: Institute of Education, Bedford Way Papers.

Woods, D. and Brighouse, T., (2013) *The A-Z of School Improvement: Principles and Practice*, London: Bloomsbury Education.

Zavadsky, H., (2010) *Bringing School Reform to Scale: Five Award Winning Urban Districts*, Harvard: Harvard Educational Press.

## AGRADECIMENTOS

A Fundação Itaú Social e o *British Council* agradecem imensamente as contribuições de todos aqueles que participaram da construção desta publicação. São as vozes daqueles que fazem o sistema funcionar e trazem seu olhar para nos aproximar do dia a dia da gestão de suas escolas.



