

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Heloisa Poleti de Souza Bueno

**FORMAÇÃO DO DIRETOR E DESEMPENHO ESTUDANTIL: UM
ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO**

**São Caetano do Sul
2018**

HELOISA POLETI DE SOUZA BUENO

**FORMAÇÃO DO DIRETOR E DESEMPENHO ESTUDANTIL: UM
ESTUDO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Política e Gestão da
Educação**

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

BUENO, Heloísa Poleti de Souza

Formação do Diretor e desempenho estudantil: um estudo em escolas estaduais de São Paulo / Heloísa Poleti de Souza Bueno; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2018, 117 f.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018 - Área de concentração: Formação de professores e gestores.

1. Educação. 2. Avaliação em larga escala. 3. Formação de Gestores. 4. Desempenho estudantil. 5. Regressão Logística Binária. I. Miranda, Nonato Assis de, II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 01/03/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - (Orientador)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - (USCS)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Gouvêa - (FEA-USP)

À Deus, primeiramente,
por me proporcionar esta possibilidade.

E ao meu filho, Yell Poleti Prearo,
que me faz querer ser melhor todos os dias.

Agradecimentos

Agradeço imensamente aos meus pais, José de Souza Bueno e Maria José Poletti de Souza Bueno, por me ensinarem que os frutos do estudo é a maior herança que podemos receber.

Agradeço às minhas avós, Maria Rodrigues e Sebastiana e minha irmã Maria Estela de Souza Bueno, pela contribuição e ajuda nos estudos iniciais.

Não posso me esquecer de agradecer a todos os educadores que passaram por minha história escolar, desde a Educação Básica até o término deste trabalho.

A todos os meus colegas e amigos de trabalho que contribuíram com palavras de incentivo, divisão de ansiedade e demonstrações de carinho. Em especial, agradeço ao amigo Marco, por todo o apoio, compartilhamento de angústias e pelos ensinamentos de vida.

Aos professores Dr.^a Maria Aparecida Gouvêa e Dr. Paulo Sérgio Garcia, pelas inúmeras contribuições na elaboração da dissertação.

Ao meu querido e estimadíssimo orientador, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, a quem aprendi a admirar e que me fez apaixonar – ainda mais – pela Educação. Agradeço-lhe imensamente por toda ajuda e confiança no término desta pesquisa; quando admiramos uma pessoa construímos grandes sonhos.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, que me proporcionou a Bolsa de Estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em especial, agradeço infinitamente ao Prof. Dr. Leandro Prearo, por toda paciência e auxílio na técnica utilizada, por todo empenho, do início ao fim, na busca dessa conquista e, particularmente, por ser minha grande fonte de admiração e inspiração.

E finalmente, a você meu filho, Yell; agradeço-lhe infinitamente, porque meu maior aprendizado se iniciou quando você chegou em minha vida.

“Eu não sei como eu posso parecer ao mundo, mas para mim, eu pareço ser apenas uma criança brincando na beira do mar, divertindo-me e encontrando um seixo mais liso ou uma concha mais bonita do que o ordinário, enquanto o grande oceano da verdade permanece todo indescoberto diante de mim”.

Isaac Newton

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar quais variáveis influenciam no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais - das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo a partir da formação de seus diretores. Foram considerados como parâmetro para a análise os microdados da Prova Brasil de 2011, 2013 e 2015 para o desempenho dos estudantes, bem como o ano de 2015 para a formação do diretor de escola. A partir do levantamento de dados disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi possível buscar subsídios para sustentar o estudo, que visa caracterizar os diretores de escolas da Rede Estadual de São Paulo, analisar os resultados das avaliações em larga escala dessas e mensurar a correlação de dependência existente entre formação e desempenho estudantil. Para atender aos objetivos propostos, foi utilizado na análise estatística o programa IBM SPSS Statistics 20. A análise foi realizada por meio da técnica estatística de Regressão Logística Binária. Os resultados, de forma geral, apresentaram correlação positiva na formação do diretor de escola quando estes possuem cursos de pós-graduação com Especialização em Educação, com, no mínimo, 360 horas. Outro fator relevante refere-se à Licenciatura concluída pelo diretor; quando este possui uma segunda Licenciatura, os resultados das avaliações externas mostram-se mais positivos. A partir da realização da pesquisa, observou-se que inúmeros são os fatores que poderão exercer influência na formação dos estudantes e ainda, não há uma variável isoladamente que justifique o modelo. Esta pesquisa contribui para redirecionar futuros trabalhos que pretendam um entendimento mais amplo sobre as avaliações de larga escala, bem como atua no sentido de conduzir novos investimentos das Secretarias de Educação para cursos de aperfeiçoamento, de forma a subsidiar a formação dos diretores de escola. Ademais, este estudo propõe um Plano de Formação de Gestores na perspectiva de indicadores educacionais, buscando-se a elaboração de um Plano de Ação Educacional.

Palavras-chave: Formação de Diretores de Escola. Desempenho Estudantil. Avaliação em Larga Escala. IDEB. Regressão Logística Binária.

ABSTRACT

This research aimed to analyze which variables influence the performance of elementary school students of the state public schools of the State of São Paulo after the formation of the institutions' principals. It was considered as parameter of the analysis the microdata of the Brazil Test of 2011, 2013 and 2015 for student performance and the year of 2015 for the formation of the school principal. From the data collection available on the website of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, it was possible to seek subsidies to support the study, which aims to characterize the school principals of the State Network of São Paulo, analyze the state schools wide scale evaluations' results and measure the correlation of dependence between principal formation and student performance. To meet the proposed objectives, the IBM SPSS Statistics 20 was used in the statistical analysis. The analysis was performed using the statistical technique of Binary Logistic Regression. The results, in general, showed a positive correlation in the formation of the school director when they have postgraduate courses with specialization of at least 360 hours in education. Another relevant factor is the graduation completed by the director; when the latter has a second graduation, the results of external evaluations are more positive. From the research it was observed that there are innumerable factors that may exert an influence on student's formation, however, there is not a single variable that alone justifies the model. This research contributes to redirect future work that intends a broader understanding of the wide scale evaluations and acts to direct new investments of the Secretariats of Education to improvement courses in order to subsidize the training of school principals. In addition, the study proposes a Plan of Training of Managers in the perspective of educational indicators, seeking the elaboration of an Educational Action Plan.

Keywords: Formation of school principals. Student performance. Evaluation in wide scale. IDEB. Binary Logistic Regression.

Lista de Quadros

Quadro 1	Formato de operacionalização das variáveis independentes	65
Quadro 2	Objetivos da aplicação da técnica de Regressão Logística Binária	68
Quadro 3	Criação de variáveis <i>dummy</i> para as variáveis independentes	80

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Estimativa do Investimento Público Direto em Educação	29
Tabela 2 - Formação de diretores de escolas públicas brasileiras	44
Tabela 3 - Formação de diretores de escolas públicas brasileiras - <i>Stricto Sensu</i>	45
Tabela 4 - Desempenho na Prova Brasil – 2015, por Estado	57
Tabela 5 - IDEB – Ensino Fundamental/escolas públicas - anos finais (2013)	59
Tabela 6 - Simulação de cálculo de indicador sumarizado de desempenho	64
Tabela 7 - Graduação concluída pelo diretor de escola	72
Tabela 8 - Tipo de instituição da graduação do diretor de escola	73
Tabela 9 - Pós-Graduação do diretor de escola	74
Tabela 10 - Área da Pós-Graduação do diretor de escola	76
Tabela 11 - Sexo do diretor de escola	76
Tabela 12 - Faixa etária do diretor de escola	77
Tabela 13 - Cor do diretor de escola	77
Tabela 14 - Desempenho do Modelo Logístico	79
Tabela 15 - Coeficientes logísticos das variáveis independentes	85
Tabela 16 - Principais resultados da moderação	87

Lista de Figuras

Figura 1	Sistema de avaliação de larga escala INPE-MEC	49
Figura 2	Extração da amostra	70

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for Social Science</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
1.1	Problema de pesquisa.....	31
1.2	Objetivo geral	32
1.3	Objetivos específicos	32
1.4	Justificativa do estudo	33
1.5	Hipótese do estudo	33
2	A FORMAÇÃO DO DIRETOR E O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	35
2.1	O papel do diretor de escola e o desempenho dos estudantes	35
2.2	A formação do diretor de escola e o desempenho dos alunos.....	38
3	AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR	47
3.1	A educação pública no Estado de São Paulo no contexto das avaliações de larga escala	55
3.2	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual Paulista.....	58
4	MÉTODO	61
4.1	Tipo de pesquisa e abrangência dos dados.....	61
4.2	Abrangência dos dados.....	61
4.3	Período de referência dos dados e critérios de inclusão e exclusão.....	62
4.4	Método de preparação e análise dos dados	62
4.5	Operacionalização das variáveis do estudo	63
4.5.1	Variável dependente (desempenho)	63
4.5.2	Variáveis independentes (formação dos diretores).....	64
4.5.3	Variáveis de moderação	66
4.6	Regressão Logística Binária - (<i>Logistic Regression Analysis</i>)	66
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
5.1	Tamanho final da amostra.....	69
5.2	Apresentação das variáveis integrantes do modelo e da moderação	70
5.2.1	Graduação concluída pelo diretor de escola.....	71
5.3	O Modelo Logístico	78
5.3.1	Análise e discussão das variáveis presentes no modelo	80
6	PRODUTO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	Apêndice – Questionário do Diretor da Prova Brasil.....	109

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o investimento financeiro em educação não é um tema recente; ao contrário, observa-se que a partir da segunda metade do século XX a educação se tornou uma estratégia fundamental para o crescimento econômico e para a competitividade das nações (KLINKSBERG, 1999).

A preocupação brasileira com o investimento em educação é tardia, cujos reflexos são percebíveis no desenvolvimento social e econômico do país. Ocorre que, enquanto na maioria dos países, esse investimento iniciou-se na década de 1960, no Brasil, a implementação de políticas de financiamento da educação básica ganhou ênfase somente na década de 1990.

Com isso, a média de estudos no Brasil, nos últimos 25 anos, teve um avanço considerável, saltando de 3,8 anos, em 1990, para 7,8 anos, em 2015 (PNUD, 2016). Contudo, tais resultados ainda são preocupantes, pois, apesar dos esforços, a média de frequência escolar do brasileiro ainda é baixa quando comparada à mundial, que é de 12,2 anos. Ademais, muitos problemas no campo educacional prosseguem, sobretudo, aqueles relacionados à qualidade do ensino.

A fim de ilustrar o exposto, recorre-se ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que, a cada três anos, aplica uma prova – nas áreas de ciências, matemática e leitura – sob a coordenação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *A priori*, essa prova seria aplicada somente nos países membros da OCDE, contudo, nos últimos anos, outros países, como por exemplo, o Brasil, têm sido convidados a participar.

A despeito das críticas aos *rankings* educacionais, cumpre destacar que, em 2012, "a comparação entre 65 países com base nos resultados do PISA mostra o Brasil como 58º no *ranking* de desempenho em matemática, 55º no de leitura, e 59º no de ciências" (MONTEIRO, 2015, p. 467-468).

Na edição de 2015, o número de países participantes sobe para 70, sendo 35 membros da OCDE, e 35 convidados, tal como foi o caso do Brasil. A comparação entre essas 70 nações mostra o país na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª em matemática (OCDE, 2015). Nota-se, portanto, uma leve queda no desempenho estudantil de 2012 para 2015.

Nesse cenário, a preocupação com o aumento da parcela de recursos destinados ao sistema educacional tem fomentado as discussões nessa área nos últimos anos. Assim, passa vigorar a lógica de que

[...] maiores gastos com educação estão associados à melhora do sistema educacional, o que justifica medidas como a destinação de 75% dos recursos dos *royalties* para a educação e o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina que, até 2024, 10% do Produto Interno Bruto sejam destinados à educação (MONTEIRO, 2015, p. 468).

Diante do exposto, a figura do gestor escolar passou a ser cobrado no que concerne à melhoria da qualidade da educação e, em razão disso, a formação desses profissionais pode, a priori, repercutir em uma melhoria da qualidade da educação.

Não obstante, definir o que vem a ser educação com qualidade tem sido uma tarefa bastante complexa, haja vista a subjetividade que está por trás desse termo. Isso ocorre porque trata-se de

[...] um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Diante desse impasse, na perspectiva liberal, a busca por mensurar a qualidade deu-se pela garantia do acesso e pela permanência do estudante na educação fundamental, cujos resultados têm sido objeto de críticas por parte de professores, pesquisadores e comunidade em geral, que têm uma visão oposta ao pensamento liberal.

A despeito das críticas em relação a esse ponto de vista, Oliveira (2007 apud FONSECA, 2009, p. 157) "considera que a ampliação do acesso à escola fundamental que se deu nas últimas décadas constitui-se como um indicador de que a qualidade educacional está melhorando, pelo fato de que beneficia a população historicamente excluída".

Contudo, se por um lado, por meio dessa política, garantiu-se a ampliação do número de matrícula na educação fundamental, por outro, é sabido que ela "estimula a procura por níveis subsequentes de ensino e produz novos desafios para o sistema, entre eles, a superação do aprendizado insuficiente e dos altos índices de

reprovação e de abandono escolar" (FONSECA, 2009, p. 157) que, na maioria dos sistemas públicos de ensino, ainda constitui um problema a ser equacionado.

Deste modo, observa-se que

O Brasil promoveu avanços consideráveis na escolaridade da sua população nas duas últimas décadas. A média de anos de estudos da população jovem (entre 18 e 24 anos) aumentou 55% em 20 anos, alcançando 9 anos em 2012, e os dados mais recentes indicam que 93% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental (MONTEIRO, 2015, p. 467).

Em termos mais abrangentes, pode-se afirmar que o investimento do governo brasileiro com educação vem aumentando de forma exponencial. Nos anos compreendidos entre 2000 e 2014, houve um crescimento real dos investimentos na ordem de: 139% no Ensino Infantil; 217% no Ensino Fundamental – anos iniciais; 203% no Ensino Fundamental – anos finais; e 220% no Ensino Médio (conforme Tabela 1).

Tabela 1 - Estimativa do Investimento Público Direto em Educação

Ano	Investimento Público Direto Cumulativo por Estudante* (R\$1,00)			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais	
2000	2.455	1.866	1.954	1.878
2001	2.191	1.846	2.129	2.112
2002	2.051	2.174	2.051	1.423
2003	2.338	2.088	1.977	1.578
2004	2.353	2.385	2.205	1.441
2005	2.188	2.556	2.378	1.528
2006	2.391	2.863	3.125	2.123
2007	2.899	3.365	3.552	2.576
2008	3.097	3.877	4.134	2.980
2009	3.101	4.374	4.567	3.142
2010	3.808	5.000	5.010	3.958
2011	4.507	5.175	5.189	4.906
2012	5.313	5.572	5.353	5.582
2013	5.783	5.873	5.809	5.902
2014	5.878	5.911	5.927	6.021

(*) Cumulativo por estudante ao longo da duração teórica dos estudos; valores atualizados para 2013. Fonte: INEP (2016).

Ressalta-se que, com mais investimentos, a importância da organização e da gestão das instituições de ensino vem ganhando destaque (PARO, 2003) e,

consequentemente, requerendo mais formação por parte dos gestores escolares, a fim de que possam lidar com as novas demandas.

Entre os inúmeros fatores que influenciam no desempenho dos estudantes encontra-se o trabalho do diretor de escola – o qual Paro (2007) denomina de atividades meio – ou aquelas que estão no âmbito do ensino-aprendizagem, mas não de maneira imediata, ao contrário, colocam-se antes, como viabilizadoras da realização direta do processo pedagógico.

Quando se afirma que o diretor assume uma atividade meio, supõe-se que há outras, tal como aponta Sander (2005, p. 10). Para esse autor, o papel do diretor escolar está organizado em três níveis, quais sejam:

- a) o nível pedagógico que é de natureza técnica, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem;
- b) o nível organizacional ou burocrático, que se refere à estrutura e ao funcionamento da instituição educacional;
- c) o nível político, que diz respeito às relações entre escola e seu entorno, com suas forças políticas, econômicas e culturais.

Assim, considera-se que a sinergia entre esses três níveis conduziria a um melhor desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, como é caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dentre diversos outros.

Os estudos que avaliam as formas de escolha da função de diretor e os resultados dos estudantes nas avaliações externas apresentam diferentes resultados.

Por um lado, os estudos de Barros e Mendonça (1997) mostram que, nas escolas em que a escolha do diretor deu-se por eleição, houve aumento em um ponto percentual no que tange ao desempenho educacional.

De modo similar, Alves (2008), utilizando-se de métodos quantitativos, analisou o efeito de políticas públicas no desempenho das redes de ensino das capitais brasileiras. Dentre as variáveis avaliadas, a autora constatou que entre os processos que envolvem o formato de escolha dos diretores de escola, apenas a seleção e a eleição tiveram efeito positivo nas redes de ensino que as adotaram.

Por outro lado, Menezes-Filho (2007), ao analisar dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um modelo de regressão múltipla, com o

intuito de relacionar desempenho estudantil (5^o e 8^o anos do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio) na disciplina de matemática tanto de escolas públicas como de privadas, apresentou um resultado difuso acerca das formas de escolha de diretor e também sobre o desempenho estudantil.

Nesse estudo, o autor comparou a proficiência desse componente curricular com variáveis relacionadas ao aluno, à escola, ao professor, ao diretor, bem como à forma de escolha deste (seleção ou indicação técnica ou política).

Os resultados dessa pesquisa, em relação às escolas públicas, não identificaram relação significativa entre o desempenho e a forma de escolha do diretor. Por outro lado, no que se refere às escolas privadas, "existe um impacto significativo e positivo, mas apenas para os alunos da 8^a série" (SANTOS; SAMPAIO; SAMPAIO, 2016, p. 183).

Do mesmo modo, Oliveira e Carvalho (2015, p. 14), ao investigar a relação entre gestão escolar, a liderança do diretor e os resultados educacionais no Brasil, constataram que efetivamente existe uma "associação negativa e estatisticamente significativa entre 'ter diretores indicados para o cargo' e o desempenho dos alunos".

Por fim, Santos, Sampaio e Sampaio (2016), ao perscrutar "o efeito da eleição de diretores sobre o desempenho escolar dos alunos de 9^o ano da rede pública estadual da Bahia – com o desempenho sendo medido pela proficiência média das escolas, nas avaliações de língua portuguesa e matemática da Prova Brasil" (SANTOS; SAMPAIO; SAMPAIO, 2016, p. 204), também não identificaram "aumento nas médias de proficiência em língua portuguesa e matemática dos alunos quando os diretores passaram a ser eleitos pela comunidade escolar em vez de indicados politicamente".

1.1 Problema de pesquisa

Dada a contextualização apresentada, emerge o seguinte problema de pesquisa: qual a relação entre a formação do diretor de escola e o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental?

1.2 Objetivo geral

Em termos mais abrangentes, busca-se, com a presente pesquisa, analisar a relação entre a formação do diretor de escola e o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental.

1.3 Objetivos específicos

Em termos mais específicos, pretende-se:

- ✓ caracterizar a figura dos diretores de escola da Rede Estadual de São Paulo;
- ✓ analisar os resultados das avaliações de larga escala das escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) do Estado de São Paulo;
- ✓ mensurar a influência da formação do diretor escolar no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental brasileiro moderada pelas variáveis apresentadas a seguir e por outras pertinentes, a serem detectadas na literatura pesquisada:
 - Sexo do diretor de escola;
 - Faixa etária do diretor;
 - Cor do diretor;
 - Tipo de contratação;
 - Faixa salarial;
 - Dependência administrativa da Instituição em que realizou a Graduação;
- ✓ propor um Plano de Ação Educacional para formação dos diretores de escola da Rede Estadual de São Paulo, visando à melhora no desempenho dos estudantes.

1.4 Justificativa do estudo

Com base na pesquisa bibliográfica, constatou-se que diversos estudos foram realizados na tentativa de determinar qual a efetiva influência das características individuais dos diretores de escola no desempenho dos estudantes. Essas características são diversas, podendo incluir experiência profissional do diretor (CLARK; MARTORELL; ROCKOFF, 2009), formação profissional, liderança e tempo frente à direção da escola (CLARK et al., 2010; GRISSOM; LOEB, 2011; HORNG; KLASIK; LOEB, 2010; BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2012).

Nesses termos, a ideia de realizar a presente pesquisa surgiu por entender que, embora existam várias pesquisas na literatura internacional que vinculam o desempenho do estudante com as avaliações de aprendizagem, esse fato não se confirma na literatura brasileira. Ao menos não na mesma dimensão, pois há poucos estudos, de modo que nem todos abordam tal assunto com profundidade, conforme se pretende com esse estudo.

Ademais, trata-se de um tema relevante porque esses estudos demonstram que, de forma geral, o diretor de escola tem papel preponderante na otimização do funcionamento da instituição de ensino, seja em nível administrativo, seja em nível burocrático. E, a depender de seu perfil, esta figura poderá interferir nos resultados da aprendizagem de seus alunos.

1.5 Hipótese do estudo

Grosso modo, é sabido que o diretor de escola "não atua diretamente sobre a aprendizagem dos alunos" e, em razão disso, não se constitui, a exemplo do que ocorre com os professores, "em fator decisivo para a proficiência apurada na escola pelos testes de avaliação" (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 170). Contudo, na condição de "chefe da unidade escolar, o diretor é o responsável último pela escola" (PARO, 2016 p. 86-88), cabendo-lhe "responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores" (SÃO PAULO, 1977 apud PARO, 2016, p. 88).

Assim, se por um lado, o diretor de escola não atua diretamente sobre a aprendizagem dos alunos, por outro, é responsável direto pelo monitoramento do trabalho docente que tem o contato direto com os alunos.

Nesses termos, a hipótese que norteia a presente pesquisa é que esse profissional, ao atuar como responsável direto e indireto na aprendizagem dos estudantes, pode, com efeito, influenciar no resultado das avaliações em larga escala, haja vista que pode existir correlação positiva entre sua formação inicial e continuada e o desempenho dos estudantes.

2 A FORMAÇÃO DO DIRETOR E O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

É sabido que o diretor de escola exerce papel relevante nas redes de ensino de todo o país. Assim, na expectativa de poder compreender a importância dessa função na melhoria da qualidade da educação, foram levantados inúmeros estudos que relacionaram a formação do diretor ao desempenho dos estudantes (CLARK; MARTORELL; ROCKOFF, 2009; CLARK et al., 2010; HORNG; KLASIK; LOEB, 2010; GRISSOM; LOEB, 2011; BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2012).

Destaca-se que entender a relevância da atuação profissional dos diretores nas escolas torna-se necessário no que tange à viabilização de práticas que visem à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações oficiais (MARIONI et al. 2014).

Dessa forma, com essa seção, buscam-se subsídios que fundamentam a correlação entre formação do diretor de escola e desempenho dos estudantes.

2.1 O papel do diretor de escola e o desempenho dos estudantes

O diretor de escola exerce papel fundamental tanto na organização e funcionamento da instituição escolar, bem como em seus aspectos físicos, sociopolítico, financeiro e pedagógico. Assim, discutir seu papel nas políticas nacionais de educação requer invariavelmente compreender a importância de sua função nos processos educacionais.

Entretanto, o papel que o diretor desempenha em uma escola dependerá, sobremaneira, da função que a escola exerce na sociedade. Ou seja, se se tratar de uma escola cuja base estiver alicerçada no modelo burocrático de concepção funcionalista, faiolista, com ênfase na produção, entendida como acumulação de conhecimentos, fechada para o meio exterior, que não estabelece, portanto, trocas entre escola e comunidade local (ALONSO, 2003), por exemplo, seu papel será, tão somente, de guardião da ordem.

Nesse caso específico, caberá ao diretor:

[...] cumprir a legislação, garantir o cumprimento das obrigações estabelecidas oficialmente (papéis e funções), resolver problemas que não podem ser solucionados pelo professor ou que envolvam outras instâncias, representar a escola junto aos níveis superiores do sistema de ensino (no

caso da rede pública especialmente) e da mantenedora (no caso da escola particular) (ALONSO, 2003, p. 26).

Sabe-se, contudo, que essa escola correspondia às necessidades e expectativas da sociedade de outras épocas, conforme apontado por essa autora. Isto é, um período anterior ao advento da Revolução Tecnológica que, em certa medida, marca o fim de uma era, a industrial, e, por conseguinte, dita a modernidade.

Neste momento, os diretores têm sido cobrados pelos resultados educacionais; assim, se a escola estiver orientada com base nesses princípios dificilmente eles darão conta dessa demanda. Contudo, a escola contemporânea tem traçado um percurso bem diferente, ou seja, trata-se de uma escola "renovada", que assume como ponto de partida as concepções psicopedagógicas provenientes do socioconstrutivismo e requer uma base organizacional totalmente oposta àquela definida pelo modelo burocrático do qual se originou" (ALONSO, 2003, p. 31).

Supõe-se que, nesse modelo de escola, as possibilidades de o diretor intervir nos resultados de aprendizagem dos alunos sejam bem maiores e de diferentes maneiras (COELLI; GREEN, 2012).

Segundo a perspectiva desses autores, como líderes das escolas, os diretores influenciam em aspectos como: a supervisão e retenção dos professores; a introdução e o desenvolvimento do projeto pedagógico; a disciplina dos alunos; e a alocação de alunos e de professores em turmas.

O perfil do diretor é um elemento que pode, portanto, interferir no resultado das avaliações dos alunos. Por exemplo, por meio de uma pesquisa realizada em escolas estaduais mineiras, Soares e Teixeira (2006) sugerem que diretores com perfil democrático tendem a influenciar, diretamente, na proficiência dos alunos.

Ademais, nesse mesmo estudo, há indícios de que, além do perfil desses diretores, a sua formação em cursos de licenciatura e um maior tempo de experiência no magistério são fatores importantes e que refletem inerentemente nos resultados das avaliações dos alunos.

Ballou e Podgursky (1995) examinaram a associação entre as características dos diretores e seu desempenho no trabalho, avaliada por professores e por demais membros da escola. Consoante esses autores, as características associadas a um bom gestor dizem respeito às suas ações de monitoramento do desempenho dos

professores, ao reconhecimento dos esforços dos professores e a outras dimensões de liderança.

É oportuno mencionar também que nem sempre as pesquisas apontam para uma relação positiva entre a atuação do diretor e o desempenho dos alunos. Por exemplo, Eberts e Stone (1988) encontraram correlação negativa entre a formação em nível superior dos diretores e seu desempenho na gestão escolar.

Em razão disso, é importante ressaltar que o presente estudo será pautado na busca de correlações positivas entre as variáveis formação do diretor e desempenho escolar dos estudantes.

Nesses termos, concorda-se com o entendimento de Chubb e Moe (1990, p. 84), para quem, os diretores que possuem uma visão evidente de seu papel constroem escolas eficazes em que professores e alunos trabalham em conjunto, visando alcançar uma base comum que favoreça tanto a formação do estudante como a atuação profissional de diretores e professores.

Diante do exposto, Hallinger e Heck (1998) sugerem alguns fatores que podem subsidiar os diretores na busca pela melhoria do desempenho dos alunos. Segundo tais autores, a atuação dos diretores pode ter um impacto direto ou indireto no desempenho do aluno: o impacto direto, como o próprio nome sugere, refere-se às ações que passam diretamente do diretor para o estudante, como por exemplo, a habilidade, atitude de liderança ou até mesmo interferência direta na disciplina de estudantes em particular; os efeitos indiretos são as ações feitas pelo diretor que operam principalmente por meio de variáveis intervenientes. Por exemplo, a alocação de professores em salas de aula, as práticas de contrato de professores, ou mudanças no currículo operariam por meio de outros indivíduos antes de afetar o desempenho do estudante.

Explicitando de modo mais aprofundado as atribuições do diretor escolar, tem-se que: o nível pedagógico tem a finalidade de transformar os objetivos educacionais em ações, de forma a melhorar os resultados internos e externos nas avaliações educacionais, bem como envolver novos atores no processo; o nível organizacional ou burocrático é concernente aos elementos da cultura escolar, às tomadas de decisão que vão além das normas estabelecidas pelos sistemas. De acordo com Lima (2002), estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias etc.; o terceiro e último nível, o político, refere-

se à política e às relações existentes com a comunidade escolar no campo do funcionamento escolar.

É oportuno mencionar que o reconhecimento "do papel do gestor escolar no contexto social é condição necessária, mas não suficiente, para a viabilização do processo de mudança organizacional almejado" (ALONSO, 2003, p. 36), pois corre-se o risco de sua proatividade "esbarrar na rigidez dos limites estabelecidos pela máquina burocrática do sistema de ensino".

Quando isso ocorre, gera um contexto difícil para que o diretor pratique uma gestão que promova mudanças estruturais (flexibilidade); utilize os diferentes meios e espaços de comunicação e informação; promova parcerias com outras instituições; incorpore a tecnologia na aprendizagem; viabilize a participação de forma responsável dos alunos em decisões; e estimule a aprendizagem ativa e participativa em projetos etc. (ALONSO, 2003).

2.2 A formação do diretor de escola e o desempenho dos alunos

Analisando-se o nível de responsabilidade que possui um diretor de escola no atual contexto – especialmente a partir de 2007, quando o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em "um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos a partir de 2007 (BRASIL, 2007a) –, supõe-se que, a fim de corresponder ao que se exige, dadas essas novas demandas, ele necessite, minimamente, de uma formação técnico-profissional que o qualifique devidamente para o exercício da função.

É oportuno destacar que, se até então, o diretor de escola centrava suas preocupações em ações cotidianas da instituição escolar tendo como ponto de partida as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, o Governo, por meio do PDE, agregou às ações em andamento novas propostas que foram sustentadas por seis pilares, a saber: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007a).

Se, por um lado, esses pilares estão vinculados, em termos mais específicos, às políticas educacionais, por outro, é inegável que recaem, direta ou indiretamente sobre a gestão escolar.

Por exemplo, o pilar da responsabilização ou *accountability*, termo que ganhou proeminência no cenário nacional, foi o que incidiu de forma mais direta na gestão escolar, na medida em que, por ser entendido "como um dos imperativos na consecução dos propósitos do PDE, juntamente com a mobilização social" (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 787), tornou-se um dos elementos fundamentais no processo de orientação aos gestores escolares em relação ao monitoramento de resultados educacionais.

O pressuposto básico dessa política é que:

Se a educação é definida, constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2007a, p. 11).

Nesse contexto, é indiscutível que a qualificação do diretor escolar se faz necessária, haja vista os desafios enfrentados por esses profissionais se tornarem cada vez maiores e a julgar pelo fato de que a gestão representa um dos condicionantes da qualidade do ensino (PARO, 2007). Ademais, [...] “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares” (LIBÂNEO, 2008, p. 10).

Não obstante, passou-se a questionar sobre o tipo de formação que os sistemas de ensino poderiam oferecer aos diretores de escola, a fim de subsidiá-los no cumprimento de metas que passaram a ser estabelecidas a partir de então.

Em razão disso, Gracindo (2009) propôs uma discussão sobre as características adequadas e o tipo de formação desejável a este profissional, associando-a à importância de as licenciaturas ofertarem em seus cursos – de forma administrativa e pedagógica – práticas de compreensão da instituição escolar, do processo de gestão educativa e das políticas educacionais.

Grosso modo, passou-se a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades e competências do diretor de escola inerentes à: capacidade de liderança, implementação da gestão participativa, a organização do espaço, melhoria do ambiente de trabalho, bem como das relações entre os sujeitos

escolares e de outros âmbitos. Ou seja, habilidades e competências vinculadas aos aspectos administrativos, pedagógicos e humanos (SOUZA, 2005).

Se, por um lado, a formação do diretor de escola é importante para subsidiá-lo em suas demandas de gestão, por outro, é sabido que inúmeros fatores podem reverter na melhoria do desempenho dos alunos, ainda que de forma diminuta (FRANCO et al., 2007). Dentre esses fatores, destacam-se: o ambiente organizacional, a disciplina, a infraestrutura e a liderança do diretor. Contudo, outros aspectos como por exemplo, maior significância para o dever de casa ou mesmo os equipamentos disponíveis no ambiente escolar não podem ser desconsiderados.

Depreende-se, portanto, que o diretor de escola não constitui fator decisivo para a proficiência das avaliações em larga escala, mas é figura responsável pela criação de um ambiente adequado ao trabalho docente, tendo em vista que ele é a “autoridade máxima na escola e o responsável último por ela” (PARO, 1995, p. 89); sua função envolve atividades administrativas e pedagógicas, a fim de garantir o sucesso escolar.

Assim, concorda-se com Lück (2000), para quem,

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2000, p. 16).

Analisando-se o exposto, entende-se que, de certa forma, faz-se referência a um profissional que deveria, em tese, ter uma qualificação excepcional diante das exigências que recaem sobre ele. Contudo, sabe-se que não é o que ocorre, considerando-se que os diretores de escola são formados, no Estado de São Paulo em cursos de Pedagogia cuja ênfase não se dá em gestão, mas sim em docência.

Isso é preocupante, na medida em que se concorda com Abrucio (2010, p. 271), para quem, “[...] a qualidade do corpo de gestores, em especial do diretor, faz diferença” para uma boa gestão.

O diretor escolar precisa, portanto, ser bem formado, pois “[...] não será possível aperfeiçoar o gerenciamento escolar pela mera repetição de técnicas adotadas em casos bem-sucedidos, visto que a formação e a capacitação da

direção escolar podem potencializar ou neutralizar tais instrumentos" (ABRUCIO, 2010, p. 271).

Sabe-se, contudo, que a formação inicial não tem dado conta dessa demanda, pois, a grosso modo, a formação dos diretores de escola é feita, ao menos no que tange ao Estado de São Paulo, em cursos de Pedagogia cujas diretrizes privilegiam a docência em detrimento da gestão.

Em estudo que abordou especificamente a formação dos diretores escolares, Franco (2014) avaliou uma amostra de 130 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia em todo o Brasil, com foco no entendimento sobre o nível de abordagem da temática de gestão escolar. De forma geral, seus principais achados apontam para a incipiente preparação dos discentes desses cursos para cargos de gestão.

A seguir são descritos os principais resultados dessa etapa do estudo realizado por Franco (2014):

- a) apenas 14% dos cursos de Pedagogia presentes na amostra oferecem disciplinas de Gestão Escolar integrando conceitos relativos aos problemas e desafios que constituem o dia a dia do gestor escolar;
- b) 74% dos cursos disponibilizam disciplinas de gestão escolar, porém, com foco restrito a currículo e legislação;
- c) 12% restringem a formação em relação à gestão e promovem discussão de atividades apenas de suporte pedagógico.

De modo similar, Miranda e Veraszto (2014, p. 176) realizaram uma pesquisa que analisou as matrizes curriculares de cursos de sete municípios da região do Grande ABC. Os autores constataram que

[...] os PPC dos cursos investigados guardam consonância com as DCNs de Pedagogia na medida em que as matrizes desses cursos evidenciam a hegemonia da docência em detrimento da gestão e da pesquisa, conforme sugere a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Em função deste contexto explicitado, há muitas críticas sobre a formação do gestor, pois, após muitas idas e vindas, finalmente essa Resolução foi aprovada mantendo-se a responsabilidade da formação do gestor para o curso de Pedagogia.

Grosso modo, essa decisão deu-se pelo entendimento de que esse curso não devesse voltar-se exclusivamente para a formação de professores, uma vez que:

A idéia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma idéia de senso

comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Esse autor supracitado é um defensor do curso de Pedagogia para além da docência, conforme se observa no excerto transcrito, mas as diretrizes – aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) – desse curso não corresponderam às suas expectativas. Ao se analisar esse documento, especialmente o artigo 2º, cujo texto detalha a destinação do curso Pedagogia, fica evidente a priorização da docência em detrimento da gestão. Diante de tal fato, Libâneo (2006, p. 844) afirma: "A Resolução trata, portanto, da regulamentação do curso de pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino".

Em razão disso, as Instituições de Ensino Superior (IES), seguindo as orientações dessa Resolução, criaram matrizes cuja carga horária destinada à gestão é, em geral, muito baixa, conforme os achados na pesquisa realizada nos municípios do Grande ABC Paulista.

Ou seja, "a menor carga horária destinada à formação do gestor foi identificada na Faculdade de São Bernardo do Campo (6%), e a maior, no Centro Universitário da Fundação Santo André (16%)" (MIRANDA; VERASZTO, 2014, p. 176). Isto é, uma carga horária muito baixa para qualificar devidamente um profissional que assume tamanha responsabilidade em sua rotina de trabalho.

Em continuidade à análise da Resolução, Libâneo (2006) adverte que, embora o parágrafo único do artigo 4º da Resolução estabeleça que as atividades docentes devem transcender a sala de aula, fazendo referência à participação dos professores nas dimensões de gestão e organização da escola, não diz como qualificá-los para o exercício da função.

Em síntese, de acordo com esse autor, fica evidente que:

[...] as atividades docentes, além obviamente das funções de magistério fixadas no *caput* do artigo, compreendem, também, a "participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino" relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, "em contextos escolares e não-escolares" (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Diante do exposto, o autor alerta para o fato de que:

[...] nesse artigo, assim como em outros (3º e 5º), é utilizada a expressão “participação na...”. Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Concorda-se com o ponto de vista explicitado pelo autor por se entender que essa concepção simplista de formação do gestor orientada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) é preocupante, na medida em que, dada a dimensão da gestão escolar, a formação de gestores escolares configura-se como uma premente necessidade para as redes de ensino, que têm sido obrigadas a propor programas de formação continuada para seus diretores em razão da precariedade encontrada na formação inicial.

Segundo Lück (2009), isso ocorre porque a formação básica desses diretores tende a ser apenas calcada em conceitos e, ainda assim, de forma muito genérica. A autora afirma ainda “que não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrada sobre temas específicos” (LÜCK, 2009, p. 25).

Entretanto, não deve ser uma formação teórica a exemplo do que, em geral, ocorre na formação inicial, mas sim que atenda minimamente às obrigações dos gestores frente à exigência por melhoria dos resultados educacionais, conforme sugere Abrucio (2010). Para esse autor:

[...] a formação e a capacitação devem ser voltadas para a construção de um tipo de liderança, que nas escolas estudadas mostrou-se mais adequado quando tinha as características do empreendedorismo e da visão sistêmica da gestão escolar. A estas qualificações devem ser adicionadas duas outras: a capacidade de atuar em prol de um bom clima escolar e a absorção das avaliações externas pelo processo educacional das escolas (ABRÚCIO, 2010, p. 271).

Se a formação inicial não tem sido suficiente para qualificar os diretores, no Brasil, ainda há casos de diretores que tampouco têm o curso de nível superior. De acordo com dados oriundos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em questionário socioeconômico respondido por diretores em 2013 (BRASIL, 2015), 0,12% dos diretores, nesse ano, tinham apenas formação em nível médio.

Por sua vez, esse mesmo levantamento aponta que 43% (Tabela 2) dos diretores das instituições públicas do Brasil possuíam curso superior em Pedagogia,

graduação que, ainda que de forma ineficiente, é a responsável pela formação do diretor de escola; cerca de 42% dos diretores são formados em outras licenciaturas¹.

Tabela 2 - Formação de diretores de escolas públicas brasileiras

Nível de formação	Casos	% sobre o total de casos
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	65	0,12%
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	1744	3,23%
Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)	461	0,85%
Ensino Superior - Pedagogia	23285	43,19%
Ensino Superior - Curso Normal Superior	2309	4,28%
Ensino Superior - Licenciatura em Matemática	3715	6,89%
Ensino Superior - Licenciatura em Letras	6817	12,64%
Ensino Superior - Outras Licenciaturas	12092	22,43%
Ensino Superior - Outras áreas	3431	6,36%
Total	53919	100

Fonte: Brasil (2015).

O número de diretores com graduação em Pedagogia é ainda menor nos estados de: Piauí – 29%; Amazônia – 30%; Minas Gerais – 31%; Rio Grande do Sul – 32%; e Maranhão – 33%, sugerindo que não há um foco específico em determinada região do país. Por outro lado, destacam-se com maior proporção os estados de: São Paulo – 69%; Pará – 66%; Rio Grande do Norte – 56%; e Rondônia – 54%.

De forma geral, a problemática apontada não parece ser resolvida em nível de formação *stricto sensu*. Apenas 2,6% dos diretores de escolas públicas brasileiras têm mestrado (sendo 2,4% mestrado na área de Educação) e 0,3% doutorado (sendo 0,2% na área de Educação), conforme ilustrado na Tabela 3, a seguir.

¹ Apenas no Estado de São Paulo exige-se, para o exercício da gestão, formação em nível superior em curso de Pedagogia ou Pós-Graduação (mestrado ou doutorado).

Tabela 3 - Formação de diretores de escolas públicas brasileiras - *Stricto Sensu*

Nível de formação	% sobre o total de casos
Mestrado	2,6%
Mestrado em Educação	2,2%
Mestrado em outras áreas	0,4%
Doutorado	0,1%
Doutorado em Educação	0,2%
Doutorado em outras áreas	0,1%

Fonte: Brasil (2015).

Não obstante, é sabido que, além da formação do gestor, seja esta inicial ou continuada, há outros fatores fundamentais para o êxito do desempenho do diretor de escola. Segundo Freitas (2009), faz-se necessário aprimorar as condições de trabalho não apenas do diretor, mas de todos os profissionais de educação, por meio da garantia de material didático e tecnologias educacionais. Ademais, não se deve perder a referência acerca das nuances das diferenças regionais pertencentes à realidade escolar.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR

A relação existente entre avaliação externa e gestão escolar tornou-se muito próxima, mais precisamente a partir dos anos de 1980, em decorrência das reformas implantadas pelo Estado a fim de controlar alguns setores da sociedade.

No campo educacional, "a utilização de provas (para estudantes, escolas e professores) tornou-se [...] peça principal das estratégias empreendidas pelo Estado visando a direcionar mudanças no setor" (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Segundo essas autoras, dada a centralidade das avaliações como estratégia a fim de assegurar determinado referencial de qualidade, na perspectiva sociológica, o Estado passou, portanto, a assumir a função avaliadora. Deste modo, o Estado passou a admitir "a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos" (AFONSO, 2009, p. 49).

Nesses termos, a avaliação externa², que, em geral, processa-se em larga escala em decorrência de seus objetivos, ou seja, avaliar uma rede de escolas ou sistema de ensino, ganha relevância como forma de monitoramento estatal da educação básica e superior, isto é, como ferramenta de aferição da qualidade dos resultados educacionais.

Segundo Freitas (2007), a avaliação em larga escala foi instituída recentemente no Brasil, mais precisamente a partir de 1990 e início dos anos 2000, com a criação, implantação e consolidação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

A despeito das críticas acerca da institucionalização do Estado como avaliador, é sabido que "[...] no debate político e teórico, verificou-se o crescente interesse pelo significado dessa prática, pelo seu papel no âmbito da política e administração educacional, pelos seus usos e reflexos" (FREITAS, 2007, p. 1).

Ademais, é oportuno mencionar que

Além de permitir verificar o cumprimento do direito à aprendizagem, as avaliações externas possibilitam às secretarias e escolas traçar um diagnóstico de suas redes e desenvolver estratégias para o enfrentamento

² Entende-se como avaliação externa todo tipo de aferição realizada por atores externos à escola, que serve, nesse caso, tão somente, de objeto de avaliação.

dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

No presente estudo, o foco da pesquisa é o SAEB, uma vez que se pretende verificar a correlação entre a formação do diretor de escola e o desempenho dos estudantes apenas em escolas estaduais de São Paulo do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Embora a avaliação da educação seja elemento relativamente novo, nos anos de 1937-1945, o Estado Novo deu impulso à ciência e à técnica de quantificar a educação. Desde então, os estudos em educação se tornaram cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, de forma a mensurar o governo educacional.

A educação básica como escolaridade fundamental de oito anos, para pessoas de 7 a 14 anos³, foi declarada uma das prioridades sociais, assentada entre os direitos sociais fundamentais a serem garantidos pelo Estado. Esta condição exigiu que fossem redefinidas as funções da escola e estabelecidos padrões mínimos de desempenho nacional, considerando-se o contexto brasileiro e suas particularidades regionais, de modo a objetivar a melhoria da qualidade de ensino, necessária à formação do indivíduo para o pleno exercício de sua cidadania.

A partir de 1995, com a intensificação da visão de melhoria na qualidade de ensino no Brasil, as agências internacionais começam a demonstrar interesse acerca da eficácia dos investimentos externos realizados na educação; dessa forma, o SAEB passa a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial (BONAMINO, 2002).

Esse sistema foi instituído em 1990, com o propósito de diagnosticar as circunstâncias da educação básica brasileira e, por conseguinte, produzir informações que auxiliassem na formulação e no acompanhamento de políticas públicas, nas esferas municipal, estadual e federal, de forma a mensurar a qualidade do ensino. Ademais, tinha o intuito de produzir dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos estudantes em determinadas áreas e anos participantes da avaliação.

³ Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), o ensino obrigatório foi ampliado para o período compreendido entre os 7 e 17 anos, sendo que Ensino Fundamental passou de 8 para 9 anos.

Em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, a avaliação educacional é regulamentada, conforme o disposto no inciso IV de seu artigo 9º.

Com base nesse dispositivo legal, ficou determinado que caberia à União:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 9).

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações, a saber: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, foi incorporada ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o escopo de mensurar os níveis de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa e em Matemática.

O SAEB é composto por três avaliações de larga escala, conforme demonstra a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Sistema de avaliação de larga escala INPE-MEC



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Brasil (2017).

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) trata-se de uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, bem como no 3º ano do Ensino Médio

regular, mantendo as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação de educação básica efetuada até 2005 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com foco na avaliação da qualidade, equidade e eficiência da educação básica brasileira; os resultados brasileiros são apresentados por regiões geográficas e por unidades da federação.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária bianual que envolve alunos da 4ª série (5º ano) e da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. A partir de 2017, a 3ª série do Ensino Médio também passou a realizar essa prova. Seu principal objetivo é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados específicos para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino geral, por meio de indicadores contextuais sobre as condições extraescolares e intraescolares em que se dá o trabalho da escola.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação censitária que abrange os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas; tem como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização em redes públicas.

Nas últimas décadas, o Brasil vem monitorando a Educação Básica com ênfase no Ensino Fundamental e Médio, a fim de avaliar o desempenho dos estudantes. Tal monitoramento é feito por meio de índices que contemplam testes padronizados que se utilizam das taxas de aprovação e reprovação dos estudantes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice Nacional, foi criado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Foi implantado com o escopo de acompanhar a qualidade das escolas do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 5º e do 9º anos. São considerados, para o cálculo desse índice, a proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como o fluxo escolar.

Em conformidade com esse Decreto:

[...] A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação

Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007b, p. 1).

Sua criação representou uma iniciativa inovadora, uma vez que considera aspectos importantes, tais como o rendimento escolar – calculado pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono – e a aprendizagem, considerando as médias de desempenho na Prova Brasil (FERNANDES, 2007).

Dessa forma, acrescenta o autor que a ideia de um sistema educacional em que os estudantes fracassam e abandonam a Educação Básica deixa de ser um sistema indesejável e passa a ser desejável quando os alunos passam de ano, aprendem e não se desperdiça tempo com reprovações.

O IDEB sintetiza informações sobre desempenho em exames padronizados, informando o rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

É, portanto, o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), podendo ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A, cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0, e o tempo médio de conclusão de cada ano é de 2 anos, a escola terá o IDEB igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $IDEB = 2,5$. Por outro lado, uma escola B, cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0, e o tempo médio de conclusão igual a 1 ano, terá $IDEB = 5,0$.

Assim sendo, torna-se relevante para o país a importância da existência de indicadores que diagnosticam e norteiam políticas que buscam focar na melhoria do sistema educacional, de modo a detectar escolas com alunos que apresentam baixo desempenho no rendimento e, por conseguinte, monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessa escola.

A crença do governo no que tange à criação desse índice é muito grande. Segundo Fernandes (2007), o IDEB é mais que um indicador de qualidade em nível nacional, estadual e municipal: ele viabiliza a implantação de metas para as escolas. Destarte, as metas são diferenciadas de acordo com cada rede de ensino, sendo apresentadas bienalmente, tendo tido início em 2007. Ademais, a criação do IDEB "foi um marco importante nesse processo, que permitiu aos gestores e educadores comparar o rendimento dos alunos de suas escolas com o apresentado por escolas semelhantes" (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, s/d, p. 14).

Assim, cada estado, município e escola devem aumentar os índices a cada mensuração, de maneira a buscar, para o Brasil, nota 6,0 em 2022.

Segundo Fernandes (2007), visando dar continuidade à melhoria da qualidade do ensino, as escolas que já obtiveram nota 6,0 nas medições anteriores deverão permanecer em busca de médias maiores; já para as escolas que não a atingirem está previsto apoio a fim de alcançar os objetivos estabelecidos.

Para facilitar a busca pelo atendimento dessas metas, o resultado da Prova Brasil – divulgado no formato de pontos em uma escala de proficiência, escala Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – distribui-se em 4 níveis, quais sejam: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. É uma referência para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que varia de 0 a 10 pontos em uma escala de qualidade em que, quanto maior a nota, melhor o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2017).

Não obstante, a utilização desses resultados na gestão da escola ainda é assunto muito controverso, pois existem estudos contrários ao seu emprego como também a favor.

Ronca (2013), por exemplo, entende que o IDEB apresenta pontos positivos quando procede à junção entre fluxo e desempenho, levando-se em consideração a complexidade da escola; mas o IDEB não deve ser o único índice verificador de qualidade, dado que a escola compreende uma grande variedade de ações que, de forma combinada, são mais relevantes. Não obstante, muitas vezes, o IDEB induz a um *ranqueamento* entre as escolas, configurando-se mais como punição ao invés de formação (SOARES; XAVIER, 2013).

Por outro lado, estudos recentes apontam que os diretores têm feito um bom emprego dos resultados do IDEB em prol da melhoria da qualidade da educação em suas escolas. Um exemplo disso é visto em um estudo realizado pela Fundação Lemann e Itaú BBA, nos municípios de Pedra Branca, Sobral e Foz do Iguaçu, tendo sido constatado o quão os diretores perscrutaram pormenorizadamente os resultados e preocuparam-se em entender especificamente o que o IDEB e outros indicadores estavam medindo. Segundo esse estudo, "Em alguns casos, indo muito além das médias reveladas pelos indicadores, a Secretaria de Educação, com os educadores, analisou os descritores das provas e elaborou avaliações para o uso interno de cada escola" (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, s/d, p. 15).

Ademais, para esses diretores, os resultados das avaliações têm importantes fins quando bem aproveitados, pois:

[...] ajudam a diagnosticar aqueles que precisam de reforço escolar e também são úteis para que os professores, com o apoio da Secretaria, reflitam sobre os conteúdos que os alunos não demonstraram dominar e pensem em soluções para garantir o aprendizado deles (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, s/d, p. 15).

Diante do exposto, a despeito das críticas acerca das avaliações externas e dos indicadores de qualidade, tais como o IDEB, parte-se do pressuposto de que estes podem servir de referencial para nortear a gestão da escola, mas se forem bem interpretados e bem utilizados pelo diretor e sua equipe (professores e demais membros da gestão).

A fim de corroborar esse ponto de vista, buscou-se alguns estudos que defendem esses princípios. Por exemplo: segundo Oliveira (2011), a utilização de resultados das avaliações serve como mecanismo para o acompanhamento da garantia do direito à educação para todos. Ribeiro (2012, p. 77) considera que os "[...] testes em larga escala têm influência positiva sobre a educação", pois, se bem empregados, respondem à necessidade do ponto de vista do direito à educação e de justiça da escola. Por sua vez, Alvarase e Machado (2013, p. XX) defendem o ponto de vista de que as avaliações externas oferecem dados que, uma vez bem apropriados, "[...] podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos". Nessa mesma perspectiva, Machado (2012, p. 74) considera que "[...] utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas, sim, como possibilidade de associá-los às transformações no sentido de fortalecer a escola pública democrática".

Diante do exposto, fica evidente que, como há opositores ao emprego dos resultados das avaliações externas, há também aqueles que apontam a avaliação externa como uma alternativa à busca da qualidade da educação, quando os diretores fazem a interpretação correta e o emprego adequado de seus resultados.

Assim, considerando-se o princípio da transparência, estudos mais recentes apontam que, tanto os sistemas de ensino quanto os diretores deixaram de lado a preocupação com eventuais *ranqueamentos*, haja vista que a divulgação de resultados, em certa medida, faculta a comparação entre as escolas.

Isso ocorre porque, na concepção de alguns diretores,

As escolas ficam sabendo e os resultados são disponibilizados na internet para o pai, para a família, para outra escola. Hoje em dia, qual é a política da Secretaria? Que esses resultados baseados no princípio da transparência sejam públicos e então não há porque uma escola não saber o resultado da outra [...] (SILVA, 2011, p. 169).

Mas, para proceder à divulgação de resultados, é necessário que o diretor tenha previamente o conhecimento e a compreensão deles. Assim, tão logo os resultados saiam⁴, "as escolas são chamadas a realizar estudos interpretativos e a dar sentido aos dados das avaliações em larga escala" (WERLE, 2010, p. 35).

Grosso modo, os sistemas de ensino esperam que os diretores se apropriem dos resultados das avaliações externas (larga escala) e façam uso deles para definir ações efetivas em prol da melhoria da qualidade do ensino, conforme o disposto, a seguir:

Nós buscamos resultados; a avaliação nos dá números, estes números são transformados em ações para melhorar estes resultados. Por quê? Os números dizem o que a criança sabe, o que ela não sabe. [...] Então estabelecemos metas pras escolas cumprirem a partir dos resultados da avaliação (SILVA, 2011, p. 174).

Esse depoimento de um representante da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais deixa manifesto que há o estabelecimento de metas por parte de sua gestão, e que o diretor deverá se orientar a partir delas a fim de nortear sua prática. É evidente que essa afirmação, segundo Lessard (2008 apud SILVA, 2011), ilustra devidamente a lógica de obrigação de resultados que se tornou uma prática inerente à gestão escolar, a partir da implantação das avaliações de larga escala.

Destaca-se que, embora esse estudo apresente indícios de que os diretores se encontram bem preparados para fazer uso dos dados das avaliações externas, Freitas (2014, p. 134) adverte que sua pesquisa "[...] aponta a necessidade de cursos de interpretação dos dados, prezando pela inteligibilidade dos resultados, evitando apropriações indevidas e estimulando o uso dessas informações". Acrescenta ainda que "[...] o oferecimento desses cursos de formação precisa ir de encontro (sic) com os interesses de gestores e professores, caso contrário há

⁴ Por vezes, os resultados são divulgados para mídia antes mesmo dos Diretores tomarem conhecimento. Esse fato tem sido muito questionado por parte dos Diretores por razões diversas, mas a maior queixa deles é que, por serem eles os principais responsáveis por dar conta de resultados, deveriam ser os primeiros a saber e não os a sociedade por meio das diferentes mídias.

grandes riscos de não funcionar para os fins pedagógicos desejados" (FREITAS, 2014, p. 134).

Essa formação é fundamental porque é esperado dos diretores muito profissionalismo e dedicação em prol da aprendizagem dos alunos. Caso estes gestores tenham bons conhecimentos sobre o uso e apropriações desses resultados, concorda-se com Werle (2010, p. 35), para quem, "[...] as escolas e os diferentes segmentos que as compõem podem contribuir muito para a reflexão a respeito dos dados das avaliações em larga escala".

Segundo Lima (2011), o eixo da avaliação não gira somente em torno do aluno e das técnicas que mensuram o rendimento escolar, mas se centra nas circunstâncias de ensino oferecidas, na formação do professor e condições de trabalho disponibilizadas, currículo, cultura, organização no âmbito escolar e na postura de todos os atores envolvidos na instituição escolar.

Sabe-se que por trás da expressão "a escola" encontra-se a figura do diretor. Portanto, é ele quem deverá coordenar as ações visando à reflexão e à apropriação desses resultados em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Por entender que cada escola tem sua identidade e singularidade, é possível "chegar a identificar as características de contexto e relacioná-las com os resultados obtidos nas avaliações, dando significado aos dados" (WERLE, 2010, p. 35).

Supõe-se que, ao proceder deste modo, o diretor estará implementando ações gestoras inerentes aos princípios das políticas educacionais do sistema ao qual pertence, e mais, criará, assim, meios para garantir uma educação de qualidade para todos de sua comunidade.

3.1 A educação pública no Estado de São Paulo no contexto das avaliações de larga escala

Embora o Estado de São Paulo tenha um sistema próprio de avaliação, qual seja, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, bem como um indicador de qualidade similar ao IDEB, isto é, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), utilizar-se-á, no presente estudo, o IDEB como objeto de análise.

De acordo com informações obtidas por meio do sítio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, constatou-se que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. O índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. As metas de cada unidade são traçadas levando em consideração o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar de cada ciclo que a unidade oferecer (SÃO PAULO, 2017, p. 1).

Conforme se observa, trata-se de um indicador de qualidade, a partir do qual são definidas metas que norteiam o trabalho cotidiano dos diretores de escola. Essas metas são estabelecidas considerando-se tanto o desempenho dos alunos no Saresp (Língua Portuguesa e Matemática) quanto o fluxo escolar, "que é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar" (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Por sua vez,

O Ideb é realizado pelo Inep, órgão do Ministério da Educação. O índice é calculado a cada dois anos, com base na taxa de aprovação e evasão, além do desempenho dos alunos. As taxas utilizadas são obtidas a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Já para o desempenho utiliza-se a Prova Brasil, para escolas e municípios, e o Saeb, para os estados e Brasil (SÃO PAULO, 2017, p. 1).

Dessa forma, nota-se que há uma enorme similaridade entre o IDESP e o IDEB, haja vista que os dois indicadores analisam o desempenho dos alunos por meio dos resultados de provas (Saresp e Brasil) e do fluxo escolar. Contudo, o IDESP tem uma sequência anual e, o IDEB, bianual.

Na perspectiva governamental, há um discurso a partir do qual se defende a criação do IDEB como tendo sido uma iniciativa pioneira no Brasil, porque, a partir de então, passou-se a acompanhar a qualidade da educação sob duas perspectivas igualmente importantes, a saber: o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e a aprendizagem, captada por meio das médias de desempenho na Prova Brasil e no SAEB (FERNANDES, 2007).

A despeito das similaridades, optou-se, na presente pesquisa, por fazer uso do IDEB em decorrência de sua abrangência e possibilidades de análise comparativa de resultados em nível nacional.

Embora seja notória a preocupação do governo estadual com os resultados do IDESP, ao se analisar o desempenho dos estudantes na Prova Brasil de 2015, é

possível observar que o Estado de São Paulo se encontra entre os melhores resultados em Língua Portuguesa e em Matemática, tanto nos anos iniciais – 5º ano como nos anos finais – 9º ano.

Depreende-se, portanto, que haja uma certa convergência entre as políticas avaliativas nos níveis estadual e nacional.

É importante ressaltar que o melhor desempenho ocorre nos anos iniciais em Língua Portuguesa e em Matemática, ao passo que nos anos finais o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Estado de São Paulo fica abaixo dos outros estados.

Outro fator relevante refere-se à proficiência em Matemática nos anos finais, ou seja, no estado de São Paulo, o desempenho dos estudantes fica abaixo de outros estados de várias regiões do Brasil.

Tabela 4 - Desempenho na Prova Brasil – 2015, por Estado

Estados	Anos iniciais - 5º ANO		Anos Finais- 9º ANO	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
São Paulo	219,01	236,61	248,51	251,97
Minas Gerais	220,26	230,66	253,24	258,35
Goiás	217,62	226,57	255,18	256,71
Santa Catarina	215,43	226,44	262,51	266,92
Rondônia	211,21	222,16	251,51	252,65
Paraná	207,25	221,65	249,37	254,24
Mato Grosso do Sul	210,4	221,24	260,02	261,05
Distrito Federal	212,34	220,68	250,39	253,9
Rio Grande do Sul	210,54	220,34	253,33	256,44
Acre	207,90	220,07	245,71	244,83
Espírito Santo	209,49	217,51	247,84	252,99
Rio de Janeiro	207,54	217,17	236,44	242,63
Amazonas	203,41	213,27	245,99	243,87
Mato Grosso	199,83	210,41	237,46	241,78
Tocantins	197,54	208,78	237,32	241,43
Pernambuco	195,23	205,83	241,3	244,18
Piauí	196,94	205,22	239,49	241,61
Roraima	191,17	203,66	230,53	233,46
Sergipe	184,4	197,94	237,48	241,6
Rio Grande do Norte	185,64	196,87	236,35	239,4
Bahia	184,33	196,62	235,8	239,97
Paraíba	180,35	193,34	228,61	234,3
Ceará	177,53	193,03	251,64	249,38
Alagoas	180,52	191,77	230,74	233,47

Maranhão	185,20	191,16	232,03	231,89
Amapá	180,33	189,88	226,59	229,01
Pará	179,84	188,3	229,74	230,79

Fonte: Brasil (2015).

3.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual Paulista

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se insere em um conjunto de ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, “simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, dispendo sobre o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’” (SAVIANI, 2007, p. 1333).

Trata-se de um indicador de desempenho educacional cuja finalidade é monitorar o sistema de ensino no país; é composto por indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão), bem como por pontuações obtidas pelos estudantes na Prova Brasil (FERNANDES, 2007).

A partir de então, o IDEB passou a ser utilizado como um indicador de qualidade que “norteia as políticas adotadas pelas redes municipais e estaduais de educação no Brasil e se explicita no objetivo de atingir, ou até superar os índices e metas estabelecidas para a educação básica” (BELO; AMARAL, 2013, p. 340).

Assim, se, por um lado, o emprego deste indicador provocou um jogo de disputas entre as escolas, em especial, as de natureza pública, induzindo-as

[...] a publicizar os resultados do IDEB em placares, demonstrando que tem ocorrido um *ranqueamento* entre as escolas das redes municipal e estadual na exibição pública de melhores resultados, atestados por este indicador (BELO; AMARAL, 2013, p. 340).

Por outro, o IDEB tornou-se elemento norteador da gestão escolar, fazendo com que o trabalho do diretor – que até pouco tempo era marcado pelo imprevisto – passe a ser, estrategicamente, orientado por metas estabelecidas pelo sistema de ensino do qual ele é parte integrante.

A despeito de o Estado de São Paulo ter criado um indicador próprio – o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) –, cuja metodologia é a mesma do IDEB, é sabido que o foco das atenções dos gestores

educacionais e escolares sobre o Idesp reverbera na melhoria dos resultados do IDEB.

A fim de ilustrar o exposto, toma-se como referência o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) desta rede de ensino no período compreendido entre 2011 e 2015 (Tabela 5).

A partir da análise desses dados, consta-se que houve um crescimento de 5,2% de 2011 para 2013, assim como de 12,3% de 2013 para 2015 no desempenho estudantil da rede estadual paulista.

Tabela 5 - IDEB – Ensino Fundamental/escolas públicas - anos finais (2013)

Estado	IDEB	IDEB	IDEB
	2011	2013	2015
São Paulo	5,4	5,7	6,4

Fonte: Brasil (2013).

Considerando-se que a meta estabelecida pelo Governo Federal para este nível de ensino é de 5,5 em 2021, nota-se que, em 2015, as escolas públicas estaduais paulistas a superaram em 16,3%.

Partindo-se do pressuposto de que esses resultados são reflexos de ações coordenadas por políticas educacionais paulistas que, grosso modo, estão em consonância com as políticas educacionais de âmbito nacional, e por entender que o trabalho dos gestores escolares é norteado por essas políticas, supõe-se que esses profissionais são corresponsáveis por esses resultados.

4 MÉTODO

Nessa seção serão apresentados os tópicos referentes ao tipo de pesquisa realizada, abrangência dos dados, período de referência, operacionalização das variáveis e técnica proposta para a análise de dados.

4.1 Tipo de pesquisa e abrangência dos dados

Segundo os critérios de classificação de pesquisa científica propostos por Severino (2007), a presente pesquisa caracteriza-se como aplicada quanto à sua finalidade e descritiva quanto aos seus objetivos. Com relação aos procedimentos, far-se-á uso de dados secundários de primeira mão, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Questionário do Diretor da Prova Brasil 2015 (microdados) e Banco de dados de desempenho Prova Brasil 2015 (microdados – âmbito das escolas).

Nesse sentido, constituem dados secundários de primeira mão, uma vez que, no formato proposto nesse estudo, não passaram por qualquer tipo de tratamento analítico anterior (SEVERINO, 2007).

É oportuno destacar que utilizar a metodologia de levantamento de dados secundários consiste em usar dados já existentes que sejam condizentes com o objeto de estudo.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a seleção e análise dos dados secundários, dados estatísticos provenientes de fontes oficiais, está fundamentada em informações que foram coletadas por outro pesquisador.

Ressalta-se que o trabalho com dados secundários, consoante os autores, possui um custo mais econômico, fácil acesso e há maior facilidade na obtenção desses dados, porém, são menos confiáveis, uma vez que exige atualizações contínuas.

4.2 Abrangência dos dados

O estudo proposto refere-se ao universo de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental (anos iniciais) do Estado de São Paulo.

Dessa forma, conforme dados do INEP para 2016, o universo de estudo abrange informações de 3.024.491 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e 4.484 escolas presentes nos 645 municípios do Estado de São Paulo (BRASIL, 2016).

4.3 Período de referência dos dados e critérios de inclusão e exclusão

O presente estudo utiliza os microdados da Prova Brasil dos anos de 2011, 2013 e 2015. Para as informações sobre as avaliações de desempenho, os três anos citados deverão ser utilizados e, para as questões referentes à formação do diretor, somente o ano de 2015 será empregado (Questionário do Diretor).

Faz-se necessário, ainda, registrar que, em função da necessidade de o diretor estar há mais tempo na escola, sob a hipótese de que sua formação influenciaria no desempenho do estudante, optou-se por excluir as escolas em que o diretor estivesse na direção da instituição específica há menos de 5 anos.

4.4 Método de preparação e análise dos dados

Propõem-se, visando ao atendimento dos objetivos apresentados, a aplicação de estatísticas descritivas (média, mediana, desvio-padrão, coeficiente de variação, separatrizes) e aplicação da técnica estatística multivariada denominada Regressão Logística Binária.

De forma geral, conforme Prearo (2008), os objetivos de aplicação da referida técnica podem ser sumarizados na investigação da dependência entre as variáveis ou predição de uma variável dependente a partir de um grupo de variáveis explicativas.

É oportuno registrar que na Regressão Logística Binária, a variável dependente é dicotômica ou binária, isto é, apresenta apenas duas possibilidades de resposta; por outro lado, as variáveis independentes devem ter formato intervalar ou dicotômico (binário).

As técnicas estatísticas de análise multivariada, como a Regressão Logística, apresentam suposições matemáticas estatísticas que, quando não satisfeitas, podem influenciar de forma bastante negativa o resultado do estudo.

Assim sendo, as premissas básicas de aplicação dessa técnica são:

- Multicolinearidade: existência de uma ou mais relações lineares entre as variáveis independentes;
- Ausência de observações atípicas: são aquelas observações substancialmente diferentes das outras, em nível univariado, bivariado e multivariado;
- Sensibilidade ao tamanho da amostra: pelo menos dez casos para cada variável integrante do modelo.

Deve-se registrar ainda que essas premissas ou suposições são inerentemente integrantes do processo de construção teórica de cada técnica e, sem o seu atendimento, não se pode garantir que o algoritmo inerente à técnica, de fato, tenha o comportamento que se espera.

4.5 Operacionalização das variáveis do estudo

Em função do uso dos microdados já coletados e disponíveis, faz-se necessário um processo de operacionalização das variáveis dependentes e independentes que comporão o modelo.

4.5.1 Variável dependente (desempenho)

As variáveis selecionadas para operacionalizar a variável relacionada ao desempenho dos estudantes referem-se às notas obtidas na Prova Brasil, em Português e em Matemática.

Não obstante, a partir dessas notas, deverá ser criado um indicador síntese de desempenho que sumarie as duas avaliações – Português e Matemática –, bem como a situação longitudinal dessas avaliações para um período de 5 anos, perfazendo três avaliações, já que estas são bianuais (2011, 2013, 2015). A Tabela 6, a seguir, ilustra o cálculo proposto.

Tabela 6 - Simulação de cálculo de indicador sumarizado de desempenho

Prova Brasil	2011	2013	2015	Varição 2013-2011	Varição 2015-2013	Varição composta (considerando as três avaliações)
Nota Português	230,22	235,22	232,22			
Nota Matemática	238,35	255,12	245,02			
Nota média	234,285	245,17	238,62	4,65%	-2,67%	1,86%

Fonte: Brasil (2016).

Ainda, em função da necessidade de dicotomização da variável dependente, optou-se pela criação dos grupos:

- Grupo 0 – Escolas com maiores quedas nas avaliações (seleção de 25% das escolas com menor indicador de desempenho);
- Grupo 1 – Escolas com maiores avanços nas avaliações no período (seleção de 25% das escolas com maior indicador de desempenho).

Cinquenta por cento das escolas situadas entre aquelas com maior crescimento no indicador e aquelas com menor crescimento no indicador não serão utilizadas no modelo em função da necessidade da criação de dois grupos que, de forma mais robusta, representem melhora e piora no desempenho.

4.5.2 Variáveis independentes (formação dos diretores)

O Quadro 1, a seguir, apresenta a operacionalização das variáveis independentes relacionadas à formação do diretor, que deverão compor o modelo proposto nesse estudo.

Quadro 1 - Formato de operacionalização das variáveis independentes

Variável original	Operacionalização	Fonte
<p>X1. Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)</p> <p>A) Menos do que o Ensino Médio B) Ensino Médio – Magistério C) Ensino Médio – Outros D) Ensino Superior – Pedagogia E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática F) Ensino Superior – Curso Normal G) Ensino Superior - Licenciatura em Letras H) Ensino Superior – Outras Licenciaturas I) Ensino Superior – Outras áreas</p>	<p>Variáveis dicotômicas 0 para ausência 1 para presença</p> <p>Inferior a ensino superior X1.1: Ensino Superior – Pedagogia X1.2: Ensino Superior – Licenciatura em Matemática Ensino Superior – Curso Normal Ensino Superior - Licenciatura em Letras Ensino Superior – Outras Licenciaturas</p> <p>* 0 em todas as variáveis: Ensino Superior – Outras áreas</p>	<p>BRASIL (2015)</p> <p>Microdados do SAEB 2015 – (questionário do diretor)</p>
<p>X2. Indique o curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui:</p> <p>A) Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação B) Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) C) Especialização (mínimo de 360 horas) D) Mestrado E) Doutorado</p>	<p>Variáveis dicotômicas 0 para ausência 1 para presença</p> <p>X2.1: Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação X2.2: Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) X2.3: Especialização (mínimo de 360 horas)</p> <p>* 0 em todas as variáveis: Mestrado / Doutorado</p>	<p>BRASIL (2015)</p> <p>Microdados do SAEB 2015 – (questionário do diretor)</p>
<p>X3. Indique a área temática do curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.</p> <p>A) Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação B) Educação, enfatizando alfabetização C) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento D) Educação, enfatizando educação matemática E) Educação – outras ênfases F) Outras áreas que não a educação</p>	<p>Variáveis dicotômicas 0 para ausência 1 para presença</p> <p>X3.1: Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação X3.2: Educação, enfatizando alfabetização Educação, enfatizando linguística e/ou letramento Educação, enfatizando educação matemática X3.3: Educação – outras ênfases * 0 em todas as variáveis: Outras áreas que não a educação</p>	<p>BRASIL (2015)</p> <p>Microdados do SAEB 2015 – (questionário do diretor)</p>

Fonte: elaboração da autora.

4.5.3 Variáveis de moderação

- Sexo do diretor de escola;
- Faixa etária do diretor;
- Cor do diretor;
- Tipo de contratação;
- Faixa salarial;
- Dependência administrativa da Instituição em que realizou a Graduação.

4.6 Regressão Logística Binária - (*Logistic Regression Analysis*)

O método de regressão logística é um recurso ao pesquisador para poder estimar a probabilidade associada à ocorrência de determinado evento em face de um conjunto de variáveis explicativas (HOSMER; LEMESHOW, 2000).

A Regressão Logística é uma técnica estatística de dependência bastante utilizada nas ciências médicas e sociais, constituindo-se como uma ferramenta estatística importante na análise de dados que buscam modelar relações entre variáveis, conforme Prearo (2008).

Ademais, apresenta grande potencial na busca da caracterização de grupos definidos de acordo com o principal interesse na pesquisa, bem como contribui nas análises quantitativas dos dados; aliadas aos programas computacionais estatísticos se aperfeiçoam para diminuir as complexidades matemáticas inerentes à técnica (PREARO; GOUVÊA; MONARI, 2009).

O foco principal da regressão é correlacionar uma ou mais variáveis explicativas ou independentes e uma variável resposta ou dependente.

Em modelos em que a variável resposta ou dependente apresenta duas categorias – no caso da presente pesquisa, melhora e piora no desempenho estudantil –, o modelo de Regressão Logística é bastante apropriado.

A técnica busca modelar um conjunto de observações entre uma variável resposta ou dependente e outras variáveis explicativas ou independentes, sendo elas: numéricas ou nominais. Segundo Prearo (2008), isso se torna necessário para justificar a relação de dependência entre as variáveis.

É oportuno destacar que, neste estudo, por exemplo, optou-se pelo modelo binário em razão da variável dependente, representada aqui pelo desempenho estudantil, dividir-se em 2 grupos, a saber: grupo 0 (escolas que obtiveram melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) e grupo 1 (escolas que lograram menores resultados no IDEB).

Para efeito didático, serão apresentados, a seguir, no Quadro 2, os objetivos da aplicação da técnica de Regressão Logística Binária.

Quadro 2 - Objetivos da aplicação da técnica de Regressão Logística Binária

Categoria	Principal objetivo indicado no estudo	Fontes
- Investigação da dependência entre as variáveis; - Predição	Investigar quais variáveis independentes têm maior poder discriminatório nas pontuações médias dos dois grupos ou mais	Dillon e Golstein (1984)
	Determinar uma regra para classificar uma observação de origem desconhecida em uma das populações previamente definidas; Discriminar (separar) as populações, determinando quais foram as variáveis mais influentes	Sanda (1990, p. 1)
	Tratar dos problemas relacionados com separar conjuntos distintos de objetos (itens ou observações) e alocar novos objetos em conjuntos previamente definidos	Johnson e Wichern (1998)
	Identificar as variáveis que melhor diferenciam ou discriminam entre dois ou mais grupos de indivíduos estruturalmente diferentes e mutuamente exclusivos	Maroco (2003)
	Evidenciar as características que distinguem os membros de um grupo dos membros de outro grupo, de modo que, conhecidas as características de um novo indivíduo, possa-se prever a que grupo pertence	Pereira (2003, p. 201)
	Identificar se as diferenças estatísticas existem entre as pontuações de um conjunto de variáveis para dois ou mais grupos definidos anteriormente	Hair Jr. et al. (2005)
	Classificar casos nas categorias de uma variável categórica	Garson (2007)

Fonte: Adaptado de Prearo (2008).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo de análise e discussão dos resultados encontra-se dividido em dois grandes blocos: inicialmente, serão apresentadas as frequências e formas de tratamento das variáveis integrantes do modelo, bem como das moderadoras; posteriormente, o segundo bloco apresenta o resultado e as discussões acerca do modelo de Regressão Logística Binária e da moderação.

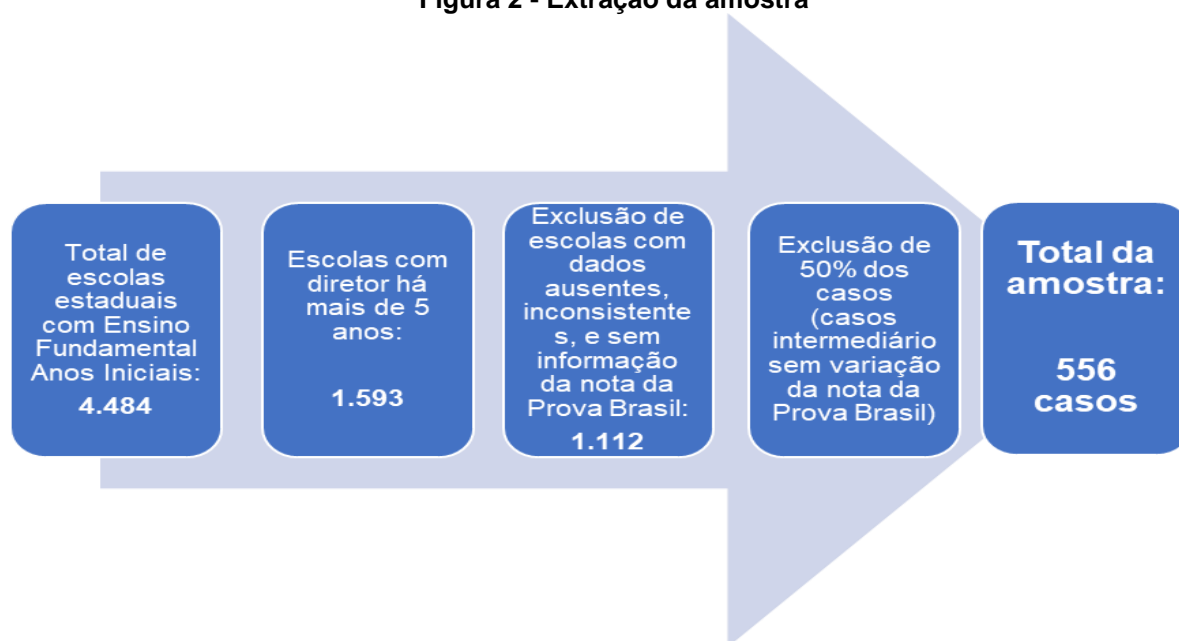
5.1 Tamanho final da amostra

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e a técnica de tratamento dos dados, alguns critérios foram considerados para definir o tamanho da amostra. Embora o Ensino Fundamental compreenda do 1º ao 9º anos, optou-se por analisar apenas os dados dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º anos, totalizando, assim, 4.484 escolas.

Desse total, foram selecionadas apenas as escolas cujos diretores atuam há mais de cinco anos, reduzindo o número para 1.593. Considerando-se que, para efeito de tratamento dos dados, faz-se necessário um conjunto de informações completas, foram excluídas todas as escolas que apresentavam dados ausentes, inconsistentes e sem informações da Prova Brasil, restando, portanto, 1.112 escolas.

Em seguida, foram excluídos 50% dos casos intermediários e sem variação da nota na Prova Brasil, resultando, assim, em uma amostra de 556 escolas, que foram analisadas (Figura 2).

Figura 2 - Extração da amostra



Fonte: Elaboração da autora.

5.2 Apresentação das variáveis integrantes do modelo e da moderação

O foco principal do presente trabalho foi investigar qual conjunto de variáveis influenciam diretamente no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Estadual Paulista na perspectiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos componentes curriculares de Matemática e Português; ou seja, em que medida atuam – positiva ou negativamente – nos resultados obtidos pelas instituições de ensino. As variáveis integrantes do estudo são: nível de escolaridade, incluindo a área da licenciatura ou bacharelado; tipo da instituição na graduação; existência, na formação, de Pós-Graduação, e, em caso positivo, qual a área da Pós-Graduação; o sexo; a idade; e a cor do diretor escolar. A partir do levantamento das variáveis moderadoras que compõem a base da metodologia utilizada na verificação da dependência.

Dentre os 556 casos levantados, tornou-se possível determinar se essas variáveis atuam como fatores determinantes na proficiência dos alunos da Rede Estadual de São Paulo; as variáveis moderadoras, quantitativas, buscarão associar as relações de dependência existentes entre elas.

A primeira variável refere-se ao curso de graduação do diretor escolar; apresentou inicialmente que tais profissionais possuem uma segunda graduação,

além da Pedagogia, requisito básico para ingresso na rede. Essas variáveis integrarão os dados analisados e embasarão a pesquisa.

O tipo da instituição da formação do diretor – pública ou privada – é uma premissa importante a fim de traçar o perfil do gestor e, conforme dados a seguir, mostra um resultado bastante expressivo.

Analisar a existência de Pós-Graduação na formação dos diretores escolares e principalmente a área de estudo da referida graduação foi determinante para mensurar as notas e, por conseguinte, verificar a correlação de dependência entre as variáveis, bem como a idade, o sexo e a cor do diretor escolar para compor o perfil.

A seguir são apresentadas as Tabelas referentes às variáveis do estudo.

5.2.1 Graduação concluída pelo diretor de escola

De forma geral, a grande maioria dos diretores da Rede Estadual de São Paulo no Ensino Fundamental (anos iniciais) tem licenciatura em Pedagogia (43,6%), seguido de licenciaturas em geral (29,4%, com destaque para licenciaturas diferentes de Matemática e Pedagogia, 21,5%) e de outras áreas de graduação (6,7%).

Destaque-se que 0,5% dos respondentes assinalaram ter apenas Ensino Médio. Estes casos foram devidamente descartados da amostra selecionada para o modelo, em função de tal situação não existir, de fato, na Rede, considerando-se que, de acordo com o artigo 8º da Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), bem como com o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), um dos pré-requisitos para assumir a função ou cargo de diretor de escola na Rede Estadual de Ensino é ser formado em Pedagogia ou ter Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação; portanto, acredita-se que tenha havido erro de digitação no preenchimento do instrumento.

Entende-se, dessa forma, que os professores com licenciaturas em outras áreas, de fato, são formados em Pedagogia e em Matemática, por exemplo, mas não apenas em Matemática, Física ou qualquer outra licenciatura.

É oportuno destacar ainda que a amostra selecionada a partir da operacionalização apresentada é bastante semelhante ao total da amostra.

Ademais, as licenciaturas, para fins de desenvolvimento do modelo logístico, foram consideradas como um único item, dada sua natureza e baixa proporção de casos em Matemática e Português.

Analisando-se as respostas dos diretores ao Questionário da Prova Brasil, especificamente no que tange à sua formação, observa-se que 45% dos respondentes têm, além da formação inicial – ou seja, Pedagogia – uma segunda licenciatura. Esse percentual representa mais de 50% dos dados válidos, tendo em vista que 11,4% foram desconsiderados por estarem incompletos ou incorretos. A seguir, Tabela 7, com a graduação concluída pelo diretor de escola.

Tabela 7 - Graduação concluída pelo diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – íntegra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	10,9%		
Ensino Médio (incompleto e completo)	0,5%		
Ensino Superior – Pedagogia	43,6%	64,1%	64,1%
Ensino Superior – Licenciatura em Matemática	7,1%	3,0%	
Ensino Superior – Letras	9,7%	5,4%	29,4%
Ensino Superior – Outras Licenciaturas	21,5%	21,0%	
Ensino Superior – Outras Áreas	6,7%	6,5%	6,5%

Fonte: Elaboração da autora.

A Tabela 8 refere-se ao tipo de instituição em que o diretor escolar obteve seu diploma de graduação. O resultado revela que 79,2% dos diretores têm sua formação concluída na rede privada de ensino, ao passo que 9,7% obteve sua formação nas redes públicas (municipal 1,0%; estadual 7,2%; federal 1,2%).

É necessário destacar que 0,5% dos respondentes assinalaram Ensino Médio, e que, conforme a Tabela 7, esses casos foram descartados da amostra, por ser a licenciatura em Pedagogia ou a Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação requisito de ingresso na Rede Estadual.

Considerando-se a formação dos diretores escolares nas redes públicas de ensino, os dados foram juntados a fim de compor o modelo logístico, em razão da baixa frequência em todas as esferas.

Tabela 8 - Tipo de instituição da graduação do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – íntegra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	10,9%		
Ensino Médio (incompleto e completo)	0,5%		
Privada	79,2%	90,3%	90,3%
Pública Federal	1,2%	1,1%	
Pública Estadual	7,2%	7,0%	9,7%
Pública Municipal	1,0%	1,6%	

Fonte: Elaboração da autora.

Se a licenciatura em Pedagogia é uma exigência para o exercício da função de diretor de escola na Rede Estadual Paulista, a formação em nível de Pós-Graduação, seja esta *lato sensu* ou *stricto sensu* se caracteriza como formação continuada, e, portanto, uma preocupação desse profissional com sua atuação profissional.

Esse tipo de formação torna-se necessária, tendo em vista que

[...] em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LÜCK, 2000, p. 29).

Cientes disso, os sistemas de ensino, bem como os próprios diretores de escola buscam caminhos alternativos para ampliar sua formação, com vistas a atender às demandas cotidianas da gestão escolar, conforme explicitado a seguir.

Da amostra investigada, constatou-se que 7,5% dos respondentes não concluíram a Pós-Graduação, contudo, 10,6% frequentaram cursos de Atualização ou Aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas.

Um dado expressivo identificado na amostra é que 64,6%, ou seja, a maioria dos diretores de escola possui Especialização *lato sensu* (mínimo de 360 horas), registrando, assim, o curso de maior relevância para o estudo.

Para o modelo logístico, os cursos de Mestrado (4,7%) e de Doutorado (0,6%) foram considerados como um único dado, em razão da baixa frequência.

Destaca-se que, embora a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tenha instituído, por meio da Resolução SE nº 131, de 04 de dezembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003), o Projeto Bolsa Mestrado, destinado aos integrantes do Quadro do Magistério, titulares de cargo, essa mesma Secretaria, por meio da Resolução SE nº 3, de 17 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), suspendeu, por seis meses, o pagamento de bolsas, enfatizando que "Os integrantes do Quadro do Magistério com pedido de concessão da Bolsa Mestrado já deferido nos termos da Res. SE nº 131/2003, terão seus direitos assegurados" (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

A partir de então não foi constada uma nova concessão de bolsas. O que se observou foi apenas a continuidade dos projetos em andamento, inviabilizando, portanto, o aumento do número de diretores de escola com título de mestre ou doutor nessa Rede de Ensino.

Da mesma forma, 0,5% dos respondentes assinalaram ter apenas Ensino Médio e estes casos foram desconsiderados, sugerindo erro no preenchimento do questionário.

Tabela 9 - Pós-Graduação do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – integra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	10,9%		
Ensino Médio (incompleto e completo)	0,5%		
Não fiz / não completei	7,5%	13,5%	13,5%
Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	10,6%	12,4%	12,4%
Especialização (mínimo de 360 horas)	64,6%	67,7%	67,7%
Mestrado	4,7%	5,4%	6,4%
Doutorado	0,6%	1,0%	

Fonte: Elaboração da autora.

Sabe-se que a formação continuada em áreas afins tem sido um diferencial no exercício da gestão escolar, pois o trabalho desse profissional exige "o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes" (LÜCK, 2000, p. 29).

Os dados apresentados na Tabela 10, a seguir, sinalizam a preocupação dos diretores no que tange aos cursos que eles buscam visando à melhoria de sua

atuação profissional. Observa-se que o destaque da pesquisa está na área de Educação - outras ênfases -, com (65,6%) do total da amostra coletada, revelando que a grande maioria dos gestores centra sua formação em temas inerentes à educação, supostamente, aquelas inerentes às dimensões da gestão escolar. No caso da amostra selecionada (556 casos), esse índice sobe para 70,9%; contudo, há também aqueles que frequentam cursos com ênfase em alfabetização (4,0%), em linguística (4,4%) e em matemática (3,1%). É oportuno apontar ainda que os cursos de Pós-Graduação com ênfase em outras áreas – que não a Educação – apresentam baixa proporção (4,0%), fator que é compreensível, haja vista que o entendimento é que este profissional deve centrar sua formação em cursos inerentes à gestão escolar e a suas competências.

Destaca-se que, em geral, a formação em nível de Pós-Graduação é uma alternativa encontrada pelos sistemas de ensino, tendo em vista que, em alguns estados da Federação, observa-se "[...] uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares" (LÜCK, 2000, p. 29).

Em razão disso,

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (Machado, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 29).

Para efeito de análise, foi considerado um único dado (Pós-Graduação) para compor o modelo logístico, em razão da baixa frequência apresentada.

Tabela 10 - Área da Pós-Graduação do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – integra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	10,9%		
Ensino Médio (incompleto e completo)	0,5%		
Não fiz / não completei	7,5%	13,5%	13,5%
Educação, enfatizando alfabetização	4,0%	5,4%	
Educação, enfatizando linguística ou letramento	4,4%	3,8%	12,9%
Educação, enfatizando educação matemática	3,1%	3,7%	
Educação – outras ênfases	65,6%	70,9%	70,9%
Outras áreas que não a educação	4,0%	2,7%	2,7%

Fonte: Elaboração da autora.

Quando se analisa a variável sexo, constata-se o que, historicamente, tem caracterizado o curso de Pedagogia (LOURO, 2007; VIANNA, 2002), ou seja, que é curso predominantemente de natureza do gênero feminino, considerando-se "as representações culturais que associam o cuidado e a educação de crianças às mulheres". (SANTOS; CASTRO, 2015, p. 2).

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa revela que 20,2% dos diretores de escola da Rede Estadual de São Paulo são do sexo masculino, ou seja, é estatisticamente significativa a incidência maior de diretoras do sexo feminino (79,7%). É oportuno destacar também que 0,1% da amostra foi desconsiderada em razão de não possuir resposta.

Tabela 11 - Sexo do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – integra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	0,1%		
Masculino	20,2%	12,4%	12,4%
Feminino	79,7%	87,6%	87,6%

Fonte: Elaboração da autora.

Foi observada baixa significância estatística em relação à idade dos diretores de escola de Rede Estadual de São Paulo.

Considerando-se a baixa proporção nas respostas, as idades que variam de até 24 anos (0,1%), de 25 a 29 anos (0,3%), de 30 a 39 anos (6,6%) e de 40 a 49 anos (37,3%), bem como as idades de 50 a 54 anos (29,8%) e 55 anos ou mais (25,6%), formam um único dado para compor o modelo logístico.

E ainda, (0,3%) da amostra não foi considerada em razão de não possuir resposta.

Tabela 12 - Faixa etária do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – íntegra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	0,3%		
Até 24 anos	0,1%	0,5%	
De 25 a 29	0,3%	0,5%	43,6%
De 30 a 39	6,6%	-	
De 40 a 49	37,3%	42,6%	
De 50 a 54	29,8%	29,4%	56,4%
55 anos ou mais	25,6%	27,0%	

Fonte: Elaboração da autora.

Na Tabela 13, a seguir, observa-se a maior incidência de diretores de escola de cor branca, com (79,8%). E ainda, (0,9%) da amostra não foi considerada em razão de não possuir resposta.

Tabela 13 - Cor do diretor de escola

	Total da amostra – Questionário do Diretor	Amostra selecionada – íntegra dos itens do questionário	Amostra selecionada – junção de itens pouco expressivos ou correlatos
Sem resposta	0,9%		
Branco (a)	79,8%	81,1%	81,1%
Pardo (a)	13,6%	9,7%	9,7%
Preto (a)	4,2%	8,1%	8,1%
Amarelo (a)	1,2%	1,1%	1,1%
Indígena	0,3%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaboração da autora.

5.3 O Modelo Logístico

De forma geral, o modelo logístico apresenta indicadores que apontam boa qualidade. A seguir são apresentadas as principais estatísticas e indicadores da qualidade do modelo:

1 – Multicolinearidade

O atendimento à premissa de multicolinearidade deu-se com a aplicação do método de estimação *Stepwise* na Regressão Logística Binária. Tal método é uma ferramenta utilizada a fim de identificar um subconjunto útil de preditores. O processo adiciona sistematicamente a variável mais significativa ou remove a variável menos significativa durante cada etapa.

2 – Ausência de observações atípicas

A amostra válida apresentou dados inconsistentes que foram desconsiderados da amostra total, mais especificamente, na análise da formação do diretor de escola.

As escolas que responderam que a formação inicial do diretor de escola é o Ensino Médio (0,5%) constituem um exemplo da amostra não considerada no modelo, em razão de o curso de Pedagogia ser requisito básico de ingresso na Rede Estadual de São Paulo (BRASIL, 1996; SÃO PAULO, 1997).

3 – Sensibilidade ao tamanho da amostra

A análise estatística foi composta por 8 variáveis. Multiplicando o total de variáveis por 10, o modelo final utilizou-se de 80 casos. Tendo em vista o tamanho da amostra ser de 556 casos, a premissa foi devidamente atendida.

A partir da regressão logística, foi construído um modelo logístico para estimar as probabilidades de a formação do diretor de escola influenciar no desempenho dos estudantes na perspectiva dos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com variáveis dicotômicas significantes ao nível de 5%.

Para tanto, foi aplicado o Teste de Hosmer e Lemeshow, que é uma medida de ajuste do modelo, considerando-se como hipótese nula a igualdade entre os valores reais e os estimados da variável dependente (desempenho) pela Regressão Logística. Assim, um bom ajuste significa não rejeitar a hipótese nula.

No caso do modelo geral proposto, obteve-se um qui-quadrado de 2,234 (5 g.l.) e significância superior a 5% (81,6%). Nesse sentido, o resultado indica, ao

nível de 95% de confiança, que não há diferença significativa entre os valores observados e os estimados pelo modelo logístico.

Em seguida, foram realizados testes estatísticos a fim de identificar os Coeficientes de Explicação Cox & Snell e Nagelkerke, que se prestam a quantificar a proporção da variação da variável dependente explicada pelas variáveis independentes (HAIR JR. et al., 2005).

É oportuno destaca-se que, de forma geral, são semelhantes ao Coeficiente de Determinação da Regressão Linear, contudo, Cox & Snell nunca alcançam o valor máximo 1 (ou 100%), fato que deve ser levado em consideração quando comparado a Nagekerke.

No caso do modelo geral proposto, o Coeficientes de Explicação Cox & Snell foi de 14,8%, e o Coeficiente de Explicação de Nagelkerke foi de 19,7%. Infere-se, portanto, que, utilizando-se o resultado de Nagelkerke, cerca de 20% da variação entre bom e mau desempenho se dá em função da formação do diretor.

Adicionalmente, como uma forma de avaliar a qualidade de ajuste do modelo, pode-se analisar os dados da Tabela de Desempenho do modelo (Tabela 14) em que são comparados os valores preditos pelo modelo com os valores reais ou observados. Destaca-se que, em termos gerais, a taxa de acerto é bem maior do que os 50% de corte, sugerindo, portanto, um bom ajuste do modelo.

Tabela 14 - Desempenho do Modelo Logístico

		Predito		Percentual de acertos
		Queda no desempenho	Avanço no desempenho	
Observado	Queda no desempenho	178	100	64,8%
	Avanço no desempenho	95	183	71,4%
Percentual total de acertos				68,1%

Fonte: Elaboração da autora.

Na Tabela 15 serão apresentados os coeficientes estimados pela regressão (B). Nesse caso, valores positivos sugerem que a variável leva a maior desempenho e, valores negativos, a pior desempenho. Não obstante, assim como na Regressão Linear, é preciso testar a hipótese de existência do parâmetro (ser diferente de 0), o que no modelo logístico é feito baseado na estatística de Wald (semelhante ao Teste t da Regressão Linear).

Tendo em vista a forma categórica das variáveis, a avaliação do efeito em particular de determinada categoria é realizada comparativamente a uma categoria de referência.

Por exemplo, quando uma das variáveis independentes do estudo tem mais que duas categorias distintas, utiliza-se variáveis auxiliares chamadas de *Dummy* ou Indicatrizes.

Dummy são variáveis nominais que foram transformadas em numéricas, auxiliando nas aplicações matemáticas e estatísticas. As variáveis transformadas em numéricas (*dummy*) assumem valores 0 ou 1, e se apresentar m categorias distintas, deverão ser criadas $m - 1$ variáveis *dummy*.

O Quadro 3 ilustra o procedimento para uma variável X . Nessa variável são criadas $m - 1$ variáveis *dummy*, sendo a última categoria, no caso C_m , chamada categoria de referência. Cada categoria, então, no modelo final, é comparada com essa categoria de referência.

No caso do presente estudo, as categorias de referência são:

Variável X1 – Graduação: categoria graduação - outras áreas;

Variável X2 – Pós-Graduação: categoria Mestrado e Doutorado;

Variável X3 – Área de Pós-Graduação: Educação - outras áreas.

Quadro 3 - Criação de variáveis *dummy* para as variáveis independentes

CATEGORIA DA VARIÁVEL X	VARIÁVEL DUMMY			
	D_1	D_2	...	D_{m-1}
C_1	1	0	...	0
C_2	0	1	...	0
⋮	⋮	⋮	...	⋮
C_m	0	0	...	0

Fonte: Elaboração da autora.

5.3.1 Análise e discussão das variáveis presentes no modelo

Após a análise dos dados, foram feitas algumas constatações que necessitam ser melhor discutidas à luz dos referenciais teóricos que tratam do assunto em pauta.

Grosso modo, a graduação realizada pelo diretor de escola analisado neste estudo mostrou-se estatisticamente significativa a 1%. Não obstante, embora nas categorias da variável apenas a Licenciatura – ou seja, quando o Diretor cursou apenas Licenciatura em Pedagogia – tenha se mostrado significativo, por ter se apresentado com sinal negativo, supõe-se que escolas dirigidas por gestores cuja formação seja apenas o Curso de Pedagogia obtêm menores avanços no IDEB quando comparadas às escolas dirigidas por gestores com Bacharelado (categoria base).

Em outras palavras, uma escola dirigida por um indivíduo com Licenciatura tem 86,4% menos chances de ter avanços do que aquelas dirigidas por um gestor com Bacharelado. Não obstante, é preciso pontuar que a questão presente no Questionário da Prova Brasil tem a seguinte redação: “qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?”. Considerando-se que um dos pré-requisitos para o exercício da função de diretor na Rede Estadual Paulista é ter frequentado, no mínimo, o curso de Pedagogia (SÃO PAULO, 1997), deduz-se que o indivíduo que responde Bacharelado pode ter realizado um curso de Licenciatura e a complementação em Pedagogia, mas respondeu como maior nível de escolaridade o Bacharelado.

Destaca-se que, neste mesmo estudo, este número cai para 47,4% quando se analisa as respostas dos diretores que cursaram Graduação em Pedagogia. Não obstante, ainda assim, a situação é bastante preocupante, pois induz a pensar que essa Licenciatura não qualifica o diretor de escola para lidar com as exigências impostas pelas políticas de responsabilização ou *accountability* implantadas a partir de 2007 pelo Governo Federal, por meio do IDEB (BRASIL, 2007a).

Ocorre que, se por um lado, passa-se a exigir maior competência da gestão escolar, por outro, é sabido que:

[...] em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2000, p. 29).

Diante do paradoxo marcado pela precarização da formação do gestor e pelas novas demandas impostas pela política de *accountability*, torna-se evidente a necessidade de formação continuada a fim de complementar a formação inicial, com

o propósito de "acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino" (LÜCK, 2000, p. 29).

Essa preocupação é evidenciada nos resultados da presente pesquisa, considerando-se que a variável Pós-Graduação chama bastante atenção.

Essa variável mostrou-se estatisticamente significativa e positiva em todas as categorias, porém, com maior impacto na categoria não cursada, diminuindo linearmente para os outros níveis.

Ainda, em relação à categoria base, Mestrado e Doutorado, os resultados indicam que escolas dirigidas por gestores com essa formação específica têm menos chance de ter melhoras expressivas.

Por exemplo, uma escola dirigida por indivíduo sem Pós-Graduação tem 9,893 vezes mais chances de apresentar crescimento expressivo em relação à escola gerida por indivíduo com mestrado e doutorado. Não obstante, essa chance diminui para 8,451 em se tratando de curso de Atualização, e para 5,966 no que concerne à Especialização.

Estes achados vão ao encontro da pesquisa realizada por Riscal e Luiz (2016, p. 125), quando esses autores constataram que houve:

[...] uma relação entre o IDEB e a participação dos diretores em cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação: as médias dos índices nas escolas em que os diretores fizeram algum desses cursos são superiores às daquelas em que isso não ocorreu.

Outro aspecto a ser considerado na pesquisa desses autores, que dialoga com os resultados desta pesquisa, é que:

Nas Séries Iniciais há equivalência entre as médias obtidas pelas escolas cujos diretores possuem especialização, mestrado ou doutorado, enquanto para as Séries Finais, as maiores médias correspondem às escolas cujos diretores concluíram o mestrado (RISCAL; LUIZ, 2016, p. 125).

Considerando-se que este estudo analisou a relação entre a formação dos diretores de escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) e o desempenho estudantil no IDEB, infere-se que a Pós-Graduação em nível de Especialização (*Lato Sensu*) mostra-se mais efetiva no que tange à atuação desses profissionais nesse nível de ensino.

Por sua vez, supõe-se que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado – mostra-se mais eficaz para os gestores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental ou Médio.

Outra hipótese a ser considerada é que, nos termos do artigo 8º da Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), que define os pré-requisitos para a assunção do cargo ou função de diretor de escola no Estado de São Paulo, permite-se que entrem em exercício estes profissionais com formação inicial (graduação ou licenciatura) em diferentes áreas, mas que obrigatoriamente tenham concluído cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado ou Doutorado em Educação.

Não obstante, é sabido que nem sempre os cursos dessa natureza conseguem aprofundar seus estudos no desenvolvimento de habilidades e de competências exigidas para exercício da gestão escolar no contexto da atualidade.

Por fim, foi analisada a variável sobre a área temática da Pós-Graduação, constatando que a formação na área de educação é estatisticamente significativa quando comparada às de alfabetização, letramento e matemática, tendo em vista que apresentou 4,974 mais chances de melhores resultados do que a categoria base a que se refere à outra área.

Contudo, não há como desconsiderar a importância da formação continuada de diretores de escola em nível de Pós-Graduação (Especialização) nas demais áreas, principalmente, quando se tratar de escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo-se do pressuposto de que o Curso de Pedagogia formou especialistas em Administração Escolar até o ano de 2009⁵, e que muitos desses profissionais não são alfabetizadores, entende-se que uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*) nesta área, frequentada por diretor de escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderá refletir positivamente na melhoria do desempenho dos alunos no IDEB, conforme o constatado na presente pesquisa.

Depreende-se, portanto, que a melhoria dos resultados nas avaliações externas tem forte relação com a formação continuada em nível de Pós-Graduação dos gestores escolares.

Assim, é imperativo, por um lado, que:

⁵ Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), cursos iniciados a partir de 2007 seguiram essas orientações. Contudo, os ingressantes de 2006, cujas matrizes são de três anos de duração, concluíram o curso em dezembro de 2008.

[...] o desempenho das escolas nas avaliações externas poderia ser melhorado mediante o investimento público na qualificação dos gestores escolares, através de iniciativas de formação continuada, cursos de mestrado ou de especialização (RISCAL; LUIZ, 2016, p. 127).

Por outro, é também imperativo que a formação inicial do gestor escolar, realizada nos cursos de Pedagogia, seja repensada, pois é sabido que, na medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) priorizaram a docência, a formação desses profissionais fica em segundo plano.

Não obstante, também é sabido que

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009, p. 12).

Espera-se, portanto, que os resultados do presente estudo sirvam de reflexão para nortear programas e políticas de formação inicial e continuada de gestores escolares, considerando-se as exigências que recaem sobre as escolas e, conseqüentemente, sobre estes profissionais.

Por fim, é importante salientar que, a despeito dos resultados deste estudo terem levantado a hipótese sobre a real contribuição prática dos cursos de Pós-Graduação oferecidos no país, no que tange à formação dos gestores escolares e ao desempenho estudantil, eles não são conclusivos, sugerindo, portanto, a necessidade de uma avaliação mais qualitativa, a ser realizada em estudos futuros.

A síntese dessas informações encontra-se descrita na Tabela 15, apresentada a seguir.

Tabela 15 - Coeficientes logísticos das variáveis independentes

Variável	Coeficiente Logístico Estimado	Desvio Padrão	Estatística Wald	Significância	Exp(B)
X1 - Graduação			29,491	P<0,01	
X1 (Graduação - Pedagogia)	-0,643	0,541	1,411	P>0,05	0,526
X1 (Licenciatura)	-1,996	0,570	12,281	P<0,01	0,136
X2 – Pós-Graduação			11,160	P<0,05	
X2 (não cursada ou Incompleta)	2,292	0,824	7,745	P<0,01	9,893
X2 (Atualização)	2,134	0,667	10,244	P<0,01	8,451
X2 (Especialização)	1,786	0,587	9,253	P<0,01	5,966
X3 – área da Pós-Graduação			9,845	P<0,05	
X3 (não cursada ou Incompleta)	0,07	0,878	0,007	P>0,05	1,074
X3 (Alfabetização, letramento, matemática)	1,522	0,834	3,334	P>0,05	4,582
X3 (Educação – outras ênfases)	1,604	0,751	4,557	P<0,05	4,974
Constante	-2,119	0,898	5,564	P<0,05	0,120

Fonte: Elaboração da autora.

Já na Tabela 16, a seguir, é apresentado o Coeficiente de Explicação de Nagelkerke, bem como a proporção geral das classificações corretas para moderação, realizada a partir das variáveis selecionadas. Não obstante, é necessário ressaltar que esse resultado é apenas ilustrativo e presta-se ao desenho de hipóteses que devem ser aprofundadas de forma específica em estudos futuros.

Assim, de forma geral, os resultados apresentados sugerem que:

- o sexo feminino apresenta maior aderência na relação escolaridade e desempenho das escolas, com Coeficiente de Explicação bastante acima do modelo geral;
- a faixa de idade de 50 anos ou mais possui maior representatividade na avaliação do desempenho escolar e revela percentual maior quando comparado ao modelo geral;
- na variável cor, fica evidente o maior percentual na cor parda, com (51,8%);

- quanto à forma de ingresso do diretor de escola na rede, a contratação por indicação revela um percentual bem acima das demais formas de contratação, fator que evidencia um resultado bastante expressivo quando comparado ao modelo geral;
- a faixa salarial é bastante expressiva até R\$ 3.940,00 (71,7%) e R\$7.788,01 ou mais (68,2%), demonstrando, assim, maior representação na relação escolaridade e desempenho das escolas.

Tabela 16 - Principais resultados da moderação

	Coeficiente de Explicação de Nagelkerke	Percentual geral de classificações corretas
Modelo geral	19,7%	68,1%
Sexo		
Feminino	44,0%	69,6%
Masculino	17,2%	67,3%
Faixa de idade		
Até 49 anos	12,6%	63,8%
50 anos ou mais	46,7%	80,2%
Cor declarada		
Branco(a)	28,0%	70,0%
Pardo(a)	51,8%	77,8%
Preto(a)	-	-
Amarelo(a)	-	-
Tipo de contratação		
Concurso Público	25,4%	69,0%
Indicação	66,5%	80,0%
Processo Seletivo	-	80,0%
Processo Seletivo e Indicação	33,4%	78,4%
Outra Forma	39,8%	70,6%
Faixa salarial		
Até R\$ 3.940	71,7%	82,4%
R\$ 3.940,01 a R\$ 5.516	12,8%	51,4%
R\$ 5.516,01 a R\$ 7.788	49,7%	76,3%
R\$ 7.788,01 ou mais	68,2%	84,6%
Tipo de Instituição		
Instituição Pública	23,5%	69,5%
Instituição Privada	62,3%	83,3%

Fonte: Elaboração da autora.

6 PRODUTO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê, ao término do curso, a elaboração de dois produtos, quais sejam, a dissertação e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado.

Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009a), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

A despeito das críticas acerca da dicotomia entre teoria e prática, cujo pressuposto é que, enquanto o mestrado acadêmico forma pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forma profissional para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), entende-se que, além da qualificação profissional, o egresso do MP retribui à sociedade não apenas um produto, que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas também um profissional comprometido com a transformação social.

Portanto, faz-se necessário romper com a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estão os que raciocinam e pesquisam (mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (mestrado profissional) (CHISTÉ, 2016).

Nesses termos, pretende-se elaborar um Plano de Formação de Gestores Escolares na perspectiva de indicadores educacionais. O objetivo desse plano é subsidiar os diretores de escola na definição de ações formativas com foco na melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, tanto internas como externas.

Parte-se do pressuposto de que existe, com efeito, uma correlação positiva entre a formação continuada do diretor e o desempenho escolar do estudante.

Destarte, espera-se que esse produto (Plano de Formação de Gestores Escolares) não se resuma à utilização de conhecimentos de modo pragmático e reducionista (CEVALLOS, 2011), mas que se constitua em momentos de reflexão da ação e sobre a ação gestora.

Dessa forma, na proposição do Plano de Ação Educacional levar-se-á em conta não apenas os resultados das avaliações e o cumprimento de metas, mas também a realidade em que a escola se insere.

Nesses termos, considerando-se que, com o advento das políticas de *accountability* no campo educacional, novas exigências e desafios foram estabelecidos para a gestão escolar, sabe-se que o gestor escolar precisa investir em sua formação, com vistas a atender às demandas da escola contemporânea.

Para tanto, esse profissional precisa aprender, dentre outros elementos, a promover mudanças estruturais, a utilizar diferentes espaços e informações, a incorporar a tecnologia na aprendizagem (ALONSO, 2003), bem como a propiciar seu desenvolvimento profissional sem perder de vista o de professores e o dos demais colaboradores.

No que tange à implementação da gestão escolar com vista ao atendimento dessas novas exigências, incluindo-se, portanto, a melhoria dos resultados educacionais, sugere-se elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) que:

[...] consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido (PARANÁ, 2015, p. 2).

Considerando as contribuições de Lück (2009), bem como os resultados encontrados na presente pesquisa, as dimensões que devem ser contempladas no PAE são: a) gestão de resultados educacionais; b) gestão participativa/democrática; c) gestão pedagógica; d) gestão de pessoas; e) gestão administrativa; e f) gestão do clima e da cultura escolar.

Essas dimensões, definidas como elementos da qualidade pedagógica da escola, foram pensadas pela presente pesquisadora com base nos achados desta pesquisa e na literatura que trata do assunto, bem como em sua experiência enquanto docente da Rede Municipal de São Caetano do Sul, na qual atua há 5 anos.

Talvez o leitor possa questionar se um professor está ou não apto para sugerir um PAE para um gestor escolar. Por entender que não se trata de uma receita, mas sim uma sugestão elaborada a partir das constatações feitas por este estudo, entende-se que que é factível esta proposta, tendo em vista que o olhar dos professores sobre a gestão poderá fazer um contraponto com o do diretor de escola.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que:

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas

de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade (LÜCK, 2009, p. 12).

Para proceder à elaboração de um PAE, o gestor escolar precisa conhecer em profundidade sua realidade. Portanto, na proposição deste documento deverá considerar:

- a) fazer uma breve apresentação da escola, revelando suas principais características;
- b) descrever os objetivos da escola, considerando as políticas educacionais inerentes ao sistema da qual faz parte, bem como sua clientela e seu Projeto Político-Pedagógico;
- c) descrever objetivamente as linhas gerais do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- d) explicitar os indicadores, considerando as seguintes dimensões: gestão de resultados educacionais; gestão participativa/democrática; gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão administrativa; e gestão do ambiente e da cultura escolar;
- e) identificar os principais problemas e desafios com vistas ao cumprimento de metas previamente definidas.

Como aparte acerca deste item, é oportuno destacar que

Os problemas e desafios da escola podem ser diagnosticados pela análise das dimensões, as quais apontam para questões a serem elencadas como prioritárias pela escola. A partir desta análise, a escola percebe os problemas e desafios a serem superados. O desafio surge quando, analisando os indicadores da escola, percebe-se, por exemplo, uma taxa elevada de abandono. Neste momento, a escola deve ter o compromisso de propor estratégias de superação (PARANÁ, 2015, p. 10).

- f) definir metas, considerando as dimensões propostas, bem como o quadro apresentado a seguir:

INDICADORES	A ESCOLA QUE TEMOS ATUALMENTE		A ESCOLA QUE PRETENDEMOS	O QUE VAMOS FAZER - AÇÕES (CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO)
	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES		
1. Gestão de Resultados Educacionais				
2. Gestão participativa/ democrática				
3. Gestão Pedagógica				
4. Gestão de Pessoas				
5. Gestão Administrativa				
6. Gestão do Ambiente e Cultura Escolar				
7. Gestão do Cotidiano Escolar				

Destaca-se que as metas representam os objetivos a serem atingidos quantitativamente, ou seja, trata-se do percentual de cada ação. Por exemplo: reduzir a taxa de abandono de 8,3% para 3% neste ano letivo. Não obstante, considerando-se que nem todos os elementos são mensuráveis, quando a meta não for quantitativa, o diretor deverá preencher que não há previsão de percentual para aquela ação;

- g) descrever as ações necessárias para a solução dos problemas diagnosticados;
- h) definir recursos necessários, considerando-se a realidade da escola e do sistema do qual a escola é parte integrante:

Ao tomar essa decisão, o gestor precisa levar em consideração que, no processo de realização das ações previstas no PAE, "o estabelecimento de ensino deve prever os recursos financeiros, humanos e de infraestrutura que possibilitem a viabilidade do mesmo" (PARANÁ, 2015, p. 10);

- i) definir o cronograma do PAE, a fim de determinar o início e o término de cada ação, bem como sua efetividade durante o ano letivo, considerando a sugestão apresentada a seguir:

	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Ação 1										
Ação 2										
Ação 3										

- j) definir os envolvidos em cada ação (diretor, vice-diretor, professores, alunos, funcionários, pais etc.), contudo, quando o responsável for um professor ou aluno, por exemplo, deve-se nomeá-lo, pois este será o líder e a pessoa de quem o gestor cobrará resultados;
- k) monitorar, com frequência, o cumprimento das ações propostas no PAE. Para tanto, sugere-se reuniões bimestrais envolvendo os responsáveis pelos diferentes segmentos das ações, de modo que, no caso do não cumprimento de metas parciais, deve-se propor ações complementares ou corretivas. No caso do Estado de São Paulo, o termômetro do cumprimento dessas metas de processo é a Avaliação da Aprendizagem em Processo⁶ e, as finais, o IDESP e o SARESP.

Considerando-se os resultados obtidos nesta pesquisa e o que se encontra proposto no PAE, sugere-se que a equipe gestora realize sistematicamente estudos de temas inerentes ao **Planejamento Estratégico** como instrumento de gestão escolar, bem como a gestão por competências com foco em Resultados Educacionais.

⁶A Avaliação da Aprendizagem em Processo tem o propósito de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na Rede Estadual de ensino.

Leituras sugeridas

CASSOL, A. P. et al. **Gestão da qualidade na educação**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236002340_GESTAO_DA_QUALIDADE_NA_EDUCACAO>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento Estratégico**. 7 reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Artmed, 2004.

ENAP. ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Curso de Planejamento Estratégico**. Disponível em: <<http://www.sanesul.ms.gov.br/Procedimentos/documentos/MC/Apostila%20Planejamento%20Estrat%C3%A9gico%20ENAP.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

FUNDESCOLA. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. Brasília: MEC, 1999.

HUNTER, J. C. **O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

INEP-MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

LÜKE, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, nº 19, abril, 2000, p. 8-13. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, G. D.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, L. P. de. **A contribuição do planejamento estratégico para a gestão participativa: uma análise a partir da percepção de dirigentes das escolas estaduais públicas**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8865/1/555.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Combate ao Abandono Escolar**. Curitiba: Seed, 2013.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Filmografia sugerida⁷

A seguir, serão apresentadas as sinopses de alguns filmes que poderão ser úteis aos gestores escolares para o desenvolvimento de competências inerentes ao planejamento estratégico com foco em resultados educacionais.

a) **Spotlight: Segredos Revelados**: baseado na história real de um grupo de jornalistas de Boston que reúne documentos capazes de provar diversos casos de abuso de crianças, causados por padres católicos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p1FI4nXzFzc>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

b) **A Grande Aposta**: o gerenciamento de crise é o grande tema trabalhado neste filme, que foi indicado a cinco categorias do Oscar 2016. Ao abordar as questões que envolveram a crise econômica que abateu os EUA em 2008, a obra ressalta a importância da gestão para prever intempéries e momentos de adversidade nos negócios.

c) **Divertida mente**: nesta animação que foi indicada ao Oscar, o diretor aborda, de forma lúdica e sensível, a influência das emoções no desenvolvimento pessoal de cada colaborador de um negócio. Diante das novidades impostas à protagonista Riley, o filme trabalha a questão de formação de líderes e da preparação das equipes para assumir as responsabilidades quando o líder não está presente. *Trailer* disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LSpeM7G4zfY>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

d) **Joy: um nome de sucesso**: neste filme, é possível constatar que mesmo diante do desafio de superar uma adversidade, a protagonista Joy Mangano mudou a sua vida a partir de uma boa ideia. A trajetória de uma jovem empresária ressalta questões que abordam a importância da liderança,

⁷ Filmes sugerido pela ONG FNG - Gestão para transformação. Disponível em: <<http://www.fnq.org.br/informe-se/noticias/cinco-filmes-indicados-ao-oscar-que-sao-exemplos-de-gestao>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

da gestão em momentos de crise, da capacidade de inovar e de um planejamento propositivo. Com períodos de dificuldades e de transformação da protagonista, o filme foi indicado na categoria de melhor atriz no Oscar de 2016.

É importante que o gestor escolar entenda que o PAE precisa ser elaborado com clareza e com a participação dos diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, bem como do local, ou seja, das organizações sociais localizadas no entorno da escola. O PAE precisa ser fundamentado na realidade sociocultural e "nas demandas sociais e educacionais da escola, sistematizadas e avaliadas permanentemente, contendo estratégias metodológicas de ação e de monitoramento coerentes com os princípios da educação" (PARANÁ, 2015, p. 9).

Não obstante, é preciso ter claro também que esta ferramenta não é um documento rígido, ao contrário, considerando-se a natureza da educação, deve ser flexível, mas em momento algum pode-se perder de referências as metas estabelecidas e os objetivos definidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, torna-se possível tecer alguns comentários acerca dos achados da presente pesquisa que, grosso modo, não diferem expressivamente dos resultados encontrados em estudos e pesquisas nacionais, revelando, assim, certa consonância com as temáticas defendidas na literatura que embasou o referencial deste estudo.

A fim de dar conta desta empreitada, utilizou-se de estudos que, de forma geral, analisaram a formação do diretor de escola, mas não estabeleceram relação direta com o desempenho estudantil, diferentemente da frequência com que isso ocorre na literatura internacional que trata especificamente do assunto.

Destarte, considerando o número reduzido de pesquisas que relacionam o desempenho estudantil à formação inicial e continuada dos diretores de escola da Rede Estadual de São Paulo, opta-se, neste momento, em resgatar os resultados obtidos na análise estatística, os quais se mostraram muito significativos.

A leitura e interpretação desses resultados levam a crer que as variáveis de moderação contribuem, de fato, para a melhoria do desempenho estudantil das escolas investigadas, na perspectiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ademais, a hipótese de estudo que buscou correlação positiva entre as variáveis desempenho estudantil e formação do diretor de escola dá indícios de que a premissa é, portanto, verdadeira.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que o presente estudo traz duas contribuições, quais sejam: a acadêmica, e, posteriormente, a social.

Em relação à contribuição acadêmica, este estudo poderá ser utilizado para redirecionar futuros trabalhos que pretendam, por exemplo, um entendimento mais amplo e aprofundado sobre as avaliações em larga escala, bem como indicadores de natureza sintético, tais como o IDEB, com o intuito de nortear os gestores escolares no que concerne à apropriação e à definição de metas e ações de gestão em prol da melhoria da qualidade de ensino ofertado pelas escolas públicas da Rede Estadual Paulista.

A contribuição social, por sua vez, atua no sentido de direcionar novos investimentos das Secretarias de Educação para cursos de Aperfeiçoamento e Especialização (mínimo 360 horas), como forma de subsídio à formação dos diretores de escola.

Com relação aos objetivos desta pesquisa, a partir da interpretação e da análise dos resultados, conclui-se, em termos mais abrangentes, que há correlação positiva entre a formação do diretor de escola e o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental.

Supõe-se que isso ocorra porque o gestor escolar “atua nos resultados educacionais [...] buscando a melhoria do desempenho dos estudantes e da escola em geral” (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2.215).

Em termos mais específicos, foi possível, ainda, caracterizar os diretores de escola da Rede Estadual de São Paulo, bem como analisar os resultados das avaliações em larga escala das escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) do Estado de São Paulo.

Com base nesse segundo objetivo, é oportuno salientar que na Rede Estadual Paulista de Ensino tem-se verificado uma melhoria constante do desempenho estudantil no Ensino Fundamental (anos iniciais), na perspectiva do IDEB, quando se analisa o período compreendido entre os anos de 2011 e 2015.

Considera-se que esses resultados sejam fruto tanto de políticas educacionais desta Rede Ensino quanto da atuação constante da gestão escolar, que

[...] é tributária do monitoramento e da avaliação, sobretudo com foco nos resultados dos alunos. Trata-se de atuar no rendimento dos estudantes por meio da utilização de vários indicadores, que permitem analisar em relação ao aluno: o desempenho acadêmico (notas nas disciplinas, médias atuais e dos anos anteriores), o índice de absenteísmo, o desenvolvimento social (relacionamento com os colegas, solidariedade, discriminação, grau de colaboração) e atitudinal (respeito ao outro, disciplina, satisfação pela aprendizagem) (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2.215).

Buscou-se também mensurar a influência da formação do diretor escolar no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental brasileiro, moderada pelas seguintes variáveis: sexo do diretor de escola; sua faixa etária; sua cor; tipo de contratação; faixa salarial; e dependência administrativa da instituição em que concluiu a Licenciatura.

A análise sugere que todos os objetivos específicos foram atendidos no estudo, uma vez que, considerando-se a formação inicial e continuada dos diretores de escola, bem como sua influência no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Rede Estadual de São Paulo, o modelo apresentou alta significância.

É oportuno destacar que as referências bibliográficas que abordam a formação e o perfil do diretor de escola, bem como as avaliações em larga escala, permitem um aprofundamento relevante quanto ao investimento nesse segmento, proporcionando a possibilidade de estudos futuros que avaliem quais as variáveis mais influenciadoras do desempenho estudantil.

Essas constatações justificam a relevância desta pesquisa, tendo em vista que foi constada uma correlação positiva entre formação do diretor de escola e desempenho estudantil; tal correlação foi operacionalizada por meio da técnica estatística de Regressão Logística Binária, que se mostrou bastante expressiva, apresentando grande aderência ao modelo de estudo escolhido.

Não obstante, é importante salientar que esses resultados não podem ser generalizados, haja vista que se referem a um contexto e período específicos, sugerindo estudos futuros de natureza qualitativa para um melhor aprofundamento do tema investigado.

Procedidas às análises e às interpretações dos resultados desta pesquisa, propôs-se um Plano de Ação Educacional (PAE), que foi elaborado a partir das constatações realizadas durante a investigação. Espera-se que este documento possa nortear a formação continuada de diretores de escola, com vistas à melhoria da qualidade da educação na Rede Estadual Paulista.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Cadernos Anpae**, v. 17, p. 1-13, 2013.
- ALONSO, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologias**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23-38.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008.
- BALLOU, D.; PODGURSKY, M. J. What Makes a Good Principal? How Teachers Assess the Performance of Principals. **Economics of Education Review**, v. 14, nº 3, p. 243-252, 1995.
- BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. P. **O Impacto de Gestão sobre o Desempenho Educacional**. In: Série Documentos de Trabalho R-301. Washington: BID, 1997.
- BELO, F. F.; AMARAL, N. C. IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, nº 2, p. 339-353, jul./dez. 2013.
- BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. **Social Science Research**, Elsevier, v. 41, n. 4, p. 904-919, 2012.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados Saeb 2015**. Questionário do diretor. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2017. Projeto básico, v. 6. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_o_SAEB_2017_V6.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Brasília-DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Censo Escolar 2013**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 15 jun. de 2017.

_____. **Censo Escolar 2016**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 jun. de 2017.

_____. **Portaria normativa 17**, de 28 de dezembro de 2009. 2009a. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CEVALLOS, I. **O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional**. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHISTÉ, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CHUBB; E. J.; MOE, T. M. **Politics, markets, and America's schools**. Washington: Brookings Institution, 1990.

CLARK, D. et al. **School principals and school performance**. The Urban Institute, 2010.

_____; MARTORELL, P.; ROCKOFF, J. **School Principals and School Performance**. Urban Institute, Working paper 38, december, 2009.

COELLI, M.; GREEN, D.; Leadership effects: School principals and student outcomes. **Economics of Education Review**, v. 31, nº1, p. 92-109, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EBERTS, R. W.; STONE, J. A. Student achievement in public schools: do principals make a difference? **Economics of Education Review**, Elsevier, v. 7, n. 3, p. 291-299, 1988.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social, **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago., 2009.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A., AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e Equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, A. de P. **A formação dos gestores escolares no curso de pedagogia**. 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, K. S. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar: In: CUNHA, M. C. (Org). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, P. F. **Uso das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA. **Excelência com equidade**. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/excelencia_com_equidade_qualitativo_e_quantitativo.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S. Triangulating principal effectiveness how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. **American Educational Research Journal**, SAGE Publications, v. 48, n. 5, p. 1091-1123, 2011.

HALLINGER, P.; HECK, R. H.; Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 9 nº 2, p. 157-191, 1998.

HORNG, E. L.; KLASIK, D.; LOEB, S. Principal's time use and school effectiveness. **American Journal of Education**, JSTOR, v. 116, n. 4, p. 491-523, 2010.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem**. Aprendizagem em Foco, nº. abr. 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOSMER, D. W.; LEMESHOW, S. **Applied Logistic Regression**, 2. ed. New York: Chichester, Wiley, 2000.

KLINKSBERG, B. **Desigualdades na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, nº. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, C. L. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, E. S. **O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto Alegre, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em:<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, 2000. Disponível em: <http://www4.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, nº 1, p.70-82, jan./jun., 2012.

MARIONI, L. da S.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. Impactos da Gestão Escolar sobre o Desempenho Estudantil: uma análise longitudinal sob a ótica dos professores. **Anais do Cedeplar**, 2014. Disponível em: <<http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/impactos-da-gestao-escolar-sobre-o-desempenho-educacional.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MENEZES-FILHO, N. A. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil/ Ibmec-SP/ FEA-USP, 2007.

MIRANDA, N. A. de; VERASZTO, E. V. A formação inicial do gestor educacional na região do grande abc paulista. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 1 jan./abr., p. 166-178, 2014.

MONTEIRO, J. Gasto Público em Educação e Desempenho Escolar. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467-488, out./dez., 2015.

OCDE. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-4213.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

_____. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.) **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011, p. 117-208.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PARANÁ. **Anexo 1- Plano de Ação da Escola**. 2015. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2015/anexo1_plano_acao_escola_sp2015.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Gestão escolar da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PNUD. **Human Development Report 2016**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-HDR16%20Report.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PREARO, L. C. **O uso de técnicas estatísticas multivariadas em dissertações e teses sobre o comportamento do consumidor**: um estudo exploratório. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____; GOUVÊA, M. A.; MONARI, C. Avaliação do emprego da técnica de análise de regressão logística em teses e dissertações de algumas instituições de ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 30, n.2, p.123-140, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RISCAL, J. R.; LUIZ, M. C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica. Seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília. v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, F. J. S. dos; SAMPAIO, R. M. B.; SAMPAIO, L. M. B. Eleição nas escolas: uma análise do impacto do diretor eleito sobre o desempenho educacional no estado da Bahia. **Pesquisa e planejamento econômico PPE**, v. 46 n. 1 abr. 2016. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1557/1222>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SANTOS, V. R. de; CASTRO, R. P. de. Pedagogia é lugar de homem? Pensando em relações de gênero a partir do curso de pedagogia da UFJF. **Anais**, IV Simpósio Internacional de Educação Sexual: feminismo, identidade de gênero e políticas públicas, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. Del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Índices educacionais auxiliam ações da Educação na busca constante pela melhoria da qualidade de ensino**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/indices-educacionais>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. 1997. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Programa qualidade da educação**. Nota técnica. 2014. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. **Resolução SE 131**, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o projeto bolsa mestrado. 2003. Disponível em: <<http://deguarulhossul.edunet.sp.gov.br/bolsa.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Resolução SE - 3**, de 17 de janeiro de 2008. Suspende, pelo prazo que determina, os efeitos de dispositivo da Resolução SE nº 131 de 04 de dezembro de 2003 e constitui Grupo de Trabalho. 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_08.HTM?Time=26/01/2018%2015:31:16>. Acesso em: 26 jan. 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, nº. 3, p.493-510 set./dez. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. J. de A. **Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais**. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do Perfil do Diretora Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, A. de M. e. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**. São Leopoldo: Oikos/ Brasília: Líber Livro, 2010.

Apêndice – Questionário do Diretor da Prova Brasil



Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.
1. QUAL É O SEU SEXO?

- Masculino.
- Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- Até 24 anos.
- De 25 a 29 anos.
- De 30 a 39 anos.
- De 40 a 49 anos.
- De 50 a 54 anos.
- 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branco(a).
- Preto(a).
- Pardo(a).
- Amarelo(a).
- Indígena.
- Não quero declarar.
- Não sei.

4. QUAL É O MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).
- Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
- Ensino Superior - Pedagogia.
- Ensino Superior - Curso Plurianível Superior.
- Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.
- Ensino Superior - Licenciatura em Letras.
- Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
- Ensino Superior - Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTIVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 7 anos.
- De 8 a 14 anos.
- De 15 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

6. DIGAQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- Não conclui o Ensino Superior.
- Privada.
- Pública Federal.
- Pública Estadual.
- Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- Não conclui o Ensino Superior.
- Presencial.
- Semipresencial.
- A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
- Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 100 horas).
- Especialização (mínimo de 300 horas).
- Mestrado.
- Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
- Educação, reforçando alfabetização.
- Educação, reforçando linguística e/ou literatura.
- Educação, reforçando educação matemática.
- Educação - outras áreas.
- Outras áreas que não a Educação.

10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- Até R\$ 700,00.
- De R\$ 700,01 até R\$ 1.102,00.
- De R\$ 1.102,01 até R\$ 1.570,00.
- De R\$ 1.570,01 até R\$ 1.970,00.
- De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.750,00.
- De R\$ 2.750,01 até R\$ 3.152,00.
- De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.000,00.
- R\$ 7.000,01 ou mais.

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUA PARA SUA RENDA PESSOAL?

- Sim, na área de educação.
- Sim, fora da área de educação.
- Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- Até R\$ 700,00.
- De R\$ 700,01 até R\$ 1.102,00.
- De R\$ 1.102,01 até R\$ 1.570,00.
- De R\$ 1.570,01 até R\$ 1.970,00.
- De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.750,00.
- De R\$ 2.750,01 até R\$ 3.152,00.
- De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.000,00.
- R\$ 7.000,01 ou mais.

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO GERAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

- Menos de 40 horas.
- 40 horas.
- De 50 a 59 horas.
- Menos de 20 horas.

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOI COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comentário das
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRIAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional em muito carência não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Há um conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tenho disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação contínua.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar

28. QUAL É O PORCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?

34. NESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participa.

35. NO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participa.

36. NO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- A Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- C Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- E Outro critério.
- F Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- A Preferência dos professores.
- B Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- C Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E Manutenção do professor com a mesma turma.
- F Reversamento dos professores entre as(as) séries/anos.
- G Sorteio das turmas entre os professores.
- H Atribuição pela direção da escola.
- I Outro critério.
- J Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, SALA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

- A Não.
- B Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- A Nunca.
- B Algumas vezes.
- C Frequentemente.
- D Sempre ou quase sempre.

**Continuação das
Questões 45 a 49**
INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTES ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

**Continuação das
Questões 50 a 55**
INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTES ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
50. Desenvolve atividades extracurriculares em esportes.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
51. Desenvolve atividades extracurriculares em artes.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
52. Desenvolve projetos temáticos (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvimento atléctico, ajudando na manutenção da escola etc.).	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

58. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

59. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNÇÃO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A Não possui sala de recursos.
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

58. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/dificuldade.
- C Sim, em mais de uma área/dificuldade.

60. OS PROFESSORES NESTA ESCOLA POSSUAM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMÁS FUNCIONÁRIOS NESTA ESCOLA POSSUAM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTES ASPECTOS:

	Inadequado	Faltam	Suficiente	Bom	Ótimo
62. Recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
63. Quantidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
64. Qualidade dos alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
65. Espaço físico para cozinhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
66. Disponibilidade de funcionários.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTES PROBLEMAS?

	Não	Sim, pouco	Sim, moderadamente	Sim, muito
67. Insuficiência de recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
68. Insuficiência de professores para algumas disciplinas ou séries.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
69. Falta de pessoal administrativo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
70. Falta de pessoal de apoio pedagógico (superiores, coordenador, orientador educacional).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
71. Falta de recursos pedagógicos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
72. Interrupção das atividades escolares.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Comando das Questões 77 a 80		CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:		
		Sim.	Mão.	
77.	Há interferência de atores externos em sua gestão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
78.	Há apoio de instituições apoiadoras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
79.	Há troca de informações com diretores de outras escolas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
80.	Há apoio da comunidade à sua gestão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.

		Sim.	Mão.	
81.	Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
82.	Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
83.	Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
84.	Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
85.	Para a escolha do livro didático, esta escola utiliza o Guia de Livros Didáticos do MEC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

Não sei.

Foi escolhido de forma participativa pelas professoras.

Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.

Foi escolhido por órgãos externos à escola.

Foi escolhido de outra maneira.

Comando das Questões 87 a 89		NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES:		
		Sim.	Mão.	Mão sei.
87.	Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.	Faltaram livros para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.	Os livros escolhidos foram os melhores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

Comando das Questões 90 a 99		CONTRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELIS ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:		
		Sim.	Mão.	
90.	Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
91.	Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
92.	Você foi vítima de assédio à vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
93.	Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
94.	Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
95.	Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
96.	Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
97.	Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
98.	Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
99.	Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	