

**PERFIL DE LIDERANÇA DA DIRETORA ESCOLAR SOBRE AS EQUIPES
DOCENTES: FOCALIZAÇÃO EM PROCESSOS OU EM RESULTADOS**

**PERFIL DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR ESCOLAR SOBRE EQUIPOS DOCENTES:
ENFOQUE EN PROCESOS O RESULTADOS**

**SCHOOL PRINCIPAL'S LEADERSHIP PROFILE OVER TEACHING TEAMS:
FOCUSING ON PROCESSES OR RESULTS**



Ângelo Ricardo de SOUZA¹
e-mail: angelosou@gmail.com

Renata Riva FINATTI²
e-mail: rrfinatti@ufpr.br

Ketlyn Marcieli Ferreira SABADINE³
e-mail: ksabadine@educacao.curitiba.pr.gov.br

Como referenciar este artigo:

SOUZA, Â. R. de; FINATTI, R. R.; SABADINE, K. M. F. Perfil de liderança da diretora escolar sobre as equipes docentes: Focalização em processos ou em resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023019, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1314>



| **Submetido em:** 22/12/2023
| **Revisões requeridas em:** 27/03/2024
| **Aprovado em:** 04/04/2024
| **Publicado em:** 17/05/2024



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editores: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Professor e Pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

²Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Professora e Pesquisadora do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE).

³Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

RESUMO: Este artigo discute relações entre liderança da diretora escolar, qualificação das equipes docentes e desempenho estudantil, em 139 escolas dos estados do Piauí e do Espírito Santo. Utilizando metodologia quantitativa, tratando dados provenientes de um *survey* aplicado pela pesquisa “Práticas de Gestão, Liderança Educacional e Qualidade da Educação em Instituições de Ensino Médio no Brasil”, desenvolveu-se o perfil de liderança, focalização priorizando processos escolares ou resultados estudantis, cotejando-os com os quadros das equipes docentes, compondo oito grupos de escolas. A análise permitiu observar que escolas com equipes docentes mais qualificadas tendem a apresentar melhores desempenhos, em qualquer grupo de focalização da gestão; escolas com gestão focalizada em resultados tendem a apresentar melhor desempenho (com desigualdade, em alguns casos, entre escolas com equipes mais ou menos qualificadas). Em termos gerais, escolas cujas lideranças focalizam tanto processos escolares quanto resultados estudantis (duplo foco), tendem a ter melhores e mais equilibrados desempenhos.

PALAVRAS-CHAVE: Diretora escolar. Liderança escolar. Equipe docente. Desempenho estudantil.

RESUMEN: *Este artículo analiza las relaciones entre el liderazgo del director escolar, la calificación de los equipos docentes y los niveles de desempeño de los estudiantes, en 139 escuelas de los estados de Piauí y Espírito Santo, Brasil. Utilizando metodología cuantitativa, tratando datos de una encuesta aplicada por la investigación “Prácticas de Gestión, Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Instituciones de Educación Secundaria en Brasil”, se desarrolló el perfil de liderazgo, priorizando los procesos escolares o resultados de los estudiantes, comparándolos con los equipos docentes, componiendo ocho grupos de escuelas. El análisis permitió observar que las escuelas con equipos docentes más calificados tienden a presentar mejores desempeños, en cualquier grupo focal de gestión; las escuelas con gestión enfocada en resultados tienden a presentar mejores desempeños (con desigualdad, en algunos casos, entre escuelas con equipos más o menos calificados). En términos generales, las escuelas cuyo liderazgo se centra tanto en los procesos escolares como en los resultados de los estudiantes (doble enfoque) tienden a tener actuaciones mejores y más equilibradas.*

PALABRAS CLAVE: Director de escuela. Liderazgo escolar. Equipo docente. Rendimiento estudiantil.

ABSTRACT: *This article discusses relationships between school principal leadership, teaching teams’ qualifications, and student performance in 139 schools in Piauí and Espírito Santo states, Brazil. With a quantitative methodology, treating data from a survey applied by the research “Management Practices, Educational Leadership and Quality of Education in Secondary Education Institutions in Brazil,” the leadership profile was developed, focusing on prioritizing school processes or student results, comparing them with the teaching teams, composing eight groups of schools. The analysis allowed us to observe that schools with more qualified teaching teams tend to present better performances in any administration focus group; schools with a focus on results tend to present better performance (with inequality, in some cases, between schools with more or less qualified teams.) In general terms, schools whose leadership focuses on school processes and student results (double focus) tend to have better and more balanced performances.*

KEYWORDS: School principal. School leadership. Teaching team. Student performance.

Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar a relação entre a liderança da direção escolar, a qualificação das equipes docentes e os níveis de proficiência das escolas, com foco nas abordagens de liderança voltada para processos escolares e liderança voltada para resultados estudantis do Ensino Médio dos estados do Piauí e do Espírito Santo. O estudo está inserido no âmbito da pesquisa intitulada “Práticas de Gestão, Liderança Educacional e Qualidade da Educação em Instituições de Ensino Médio no Brasil” (PGLEQE), cuja descrição e detalhamento metodológico se encontra em artigo de abertura deste dossiê⁴.

O escopo era tomar diversas variáveis dos questionários da pesquisa que permitissem desenvolver indicadores que categorizassem tipos de liderança na direção escolar voltadas para Processos Escolares e/ou para Resultados Estudantis; e os relacionasse com a condução do trabalho pedagógico, portanto, observando sua ação por meio das equipes escolares, as quais também foram tipificadas como “Equipes mais qualificadas” (E+Q) e “Equipes menos qualificadas” (E-Q), referentes ao perfil dos docentes das escolas da amostra. Após a definição dos indicadores, os dados coletados foram analisados para que fosse possível categorizar um conjunto de possibilidades que relacionassem o foco da liderança com o perfil da equipe docente.

Com a composição articulada dessas duas variáveis, o estudo coteja os níveis de proficiência estudantil de cada grupo de escolas, buscando observar a associação entre o foco da gestão escolar na condução da equipe docente, a qualificação desta equipe e o que os resultados escolares permitem analisar. Isto, no entanto, foi feito sem a pretensão de encontrar uma relação do tipo causa-efeito, uma vez que o objetivo do estudo é compreender as relações entre esses elementos, discutindo possibilidades e limites da direção escolar na condução deste processo político-pedagógico que é a gestão escolar.

O estudo analisou dados da pesquisa mencionada visando verificar a seguinte hipótese: a liderança focada em processos escolares consegue obter resultados mais sólidos de uma equipe menos qualificada, ainda que em linhas gerais, uma liderança focalizada em resultados tenda a apresentar resultados imediatos maiores.

⁴ Para informações mais detalhadas sobre a Pesquisa, consultar Oliveira et al. (2024) no artigo “Práticas de Gestão, Liderança Educativa e Qualidade da Educação em Escolas de Ensino Médio no Brasil” publicado neste número.

Liderança focada em processos escolares ou em resultados estudantis e a qualificação das equipes docentes

O conceito de liderança percorreu uma trajetória de constante aprimoramento ao longo do tempo, em especial na educação. No Brasil, ainda que a expressão seja controversa, dadas as críticas que recaem sobre seu eventual uso na política educacional ou na produção acadêmica, é crescente a preocupação de dirigentes educacionais, políticos que atuam na educação e pesquisadores da área acerca de sua definição, uma vez que se trata de um fenômeno da realidade, isto é, há lideranças em ação nas escolas. Estas lideranças, pelo lugar de dominação (Weber, 2004) que ocupam, podem interferir nos trabalhos das equipes que coordenam e, conseqüentemente, nos rumos, destinos e resultados dos(as) estudantes nas escolas.

A literatura apresenta diversas análises, conceituações e tipificações sobre o fenômeno (Leithwood, 2009; Nóvoa, 1995; Oliveira, 2015; Polon, 2009, dentre outros), mas, para as análises desenvolvidas neste estudo, estabelecemos como parâmetros conceituais as seguintes ideias acerca da liderança da direção escolar focada em processos ou focada em resultados.

A primeira delas, liderança focada em processos escolares, é caracterizada pela ênfase na coordenação, acompanhamento e supervisão das atividades escolares e na resolução de questões relacionadas ao ambiente escolar e ao trabalho pedagógico. Implica na priorização de atividades como reuniões pedagógicas com docentes, supervisão do trabalho das pessoas da escola, lida com situações disciplinares, orientação da equipe de gestão escolar, envolvimento com as famílias e responsáveis pelos estudantes. Além disso, preocupa-se enfaticamente com o absentismo, abandono dos estudantes, uso de álcool ou drogas pelos alunos, violência escolar, dificuldades em atender às necessidades de alunos culturalmente diversos, problemas emocionais, vulnerabilidade social no entorno da escola, baixa participação das famílias nas atividades escolares e resistência dos(as) professores(as) a mudanças.

Já a liderança focada em resultados estudantis concentra-se no acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos e na implementação de estratégias para melhorá-lo. Isso demanda uma priorização de atividades como o monitoramento dos resultados escolares, a participação em reuniões de planejamento estratégico, envolvimento em discussões sobre o desempenho dos estudantes, monitoramento das avaliações externas, publicização de ações e resultados, cobrança de desempenho individual e coletivo, assistência e supervisão de aulas. Ademais, também enfatiza a aplicação da base curricular padrão nas aulas e, mesmo antes, a formação continuada dos docentes para o conhecimento da base curricular.

Esses descritores advêm do reconhecimento de que no contexto escolar, a pessoa na gestão da escola assume o papel de líder. Conforme ressaltado por Paro (1995, p. 89), a diretora representa a “autoridade máxima na escola e detém a responsabilidade final sobre ela”. Assim, ao administrar a escola, este(a) profissional se envolve em atividades de mobilização, motivação e coordenação, ou seja, deve possuir capacidade de liderança. Dessa forma, o perfil de liderança da direção escolar impacta diretamente na definição dos objetivos da instituição e na condução do cotidiano educacional. Portanto, podemos inferir que a atuação da diretora⁵ escolar tem, potencialmente, relação com os níveis de desempenho dos estudantes (Soares; Teixeira, 2006).

A liderança com foco em processos escolares se aproxima das compreensões de Bolivar (2012), para quem a qualidade da liderança está intrinsecamente ligada aos processos internos que estruturam o funcionamento das escolas. Esses processos não apenas organizam as atividades diárias, mas também favorecem a colaboração entre equipes e proporcionam oportunidades de crescimento pessoal. Nesse sentido, compreendemos que esse estilo de liderança se preocupa sobretudo com o processo educacional, sendo caracterizada pela atenção à coordenação e supervisão das atividades escolares, resolução de questões relacionadas ao ambiente escolar e ao trabalho pedagógico, e diversas outras ações, como mencionado anteriormente. Escolas lideradas com um foco direcionado aos processos demonstram tendências de maior coesão e integração entre a direção, equipe docente, estudantes e familiares.

A liderança baseada em processos pode ser considerada como um reflexo do estilo de liderança transformacional. Este estilo se destaca por sua ênfase nas emoções, valores e na habilidade dos líderes e liderados estabelecerem um compromisso pessoal com os objetivos organizacionais (Leithwood; Jantzi, 2005). Ao adotar uma abordagem de liderança transformacional com foco em processos, os líderes se concentram na eficiência processual, valorizam a importância do que está sendo feito e o modo como é realizado, e reconhecem a necessidade de acompanhar os processos para alcançar os resultados desejados.

A liderança com foco em resultados estudantis, por sua vez, se aproxima da “Administração por objetivos (APO)” ou “Administração por Resultados” (Chiavenato, 2004). Essa abordagem possui origem na teoria neoclássica da administração com base nos escritos de Drucker (1992). Esse estilo se desenvolve a partir da definição de metas específicas, sendo

⁵ Nos dados utilizados para a escrita deste estudo a maioria das funções de direção era exercida por pessoas do sexo feminino, por isso a opção aqui pela flexão de gênero no feminino, na maior parte do texto, ainda que se considere sempre o(a) profissional naquela função, independentemente da flexão.

assim, responsabilidades e resultados esperados passam a constituir indicadores de desempenho. A matriz de desenvolvimento desse modelo é caracterizada pela integração de líderes e liderados, com vistas a alcançar resultados, o que sugere a ideia de que uma organização, como a escola, tem no resultado seu objetivo maior, isto é, a busca pelos resultados é o que justifica prioritariamente sua existência. Nesse modelo, a partir das metas, o líder deve atuar proporcionando apoio, direção e recursos para que os objetivos definidos previamente sejam alcançados.

Periodicamente, reúnem-se líderes e liderados para acompanhamento e monitoramento das ações realizadas. Chiavenato (2004) permite uma definição da liderança com foco em resultados voltada aos seguintes comportamentos: interação constante entre diretora e professores; definição coletiva de objetivos em comum; critérios pré-definidos de avaliação; ações que privilegiam o presente e o futuro; ênfase prioritária nos resultados e no controle sobre eles. Essas lideranças buscam alcançar bons resultados nas avaliações externas. Para que isso aconteça, a direção da escola concentra esforços na supervisão e melhoria do desempenho dos estudantes, a despeito dos processos ou condições contextuais para tal.

Em outra perspectiva, poderíamos encontrar a liderança situacional na gestão escolar, a qual se constitui como estratégia adaptativa em que os líderes ajustam seus estilos de liderança conforme as necessidades e situações da escola. Desenvolvida por Hersey e Blanchard (1986), essa abordagem reconhece que não existe um único estilo de liderança eficaz. Quando relacionada à gestão escolar, ela permite que a direção atue na diversidade de desafios, desde questões acadêmicas até a gestão de equipes de professores e funcionários. Ao adaptar seu estilo de liderança de acordo com as demandas específicas, as diretoras podem estabelecer um ambiente colaborativo que promove o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

De toda sorte, a liderança da diretora escolar opera sobre um conjunto de pessoas que se encontram em um lugar diverso, contraditório, até mesmo desigual, por isso se deve reconhecer a complexidade da organização escolar como um objeto multifacetado, político e multidiscursivo (Estêvão, 2001; Lima, 1998). E é exatamente por esse contexto que a liderança do dirigente na escola desempenha um papel relevante. Segundo Nóvoa (1995), a diretora deve adotar uma abordagem que envolve a integração e articulação de elementos do processo organizacional. Isso engloba a implementação de estratégias de planejamento, organização e avaliação que contribuam para o bom funcionamento da escola. A liderança organizacional, conforme conceituada pelo autor, é essencial para tornar a escola eficaz na busca por resultados educacionais positivos.

A escola, como uma organização complexa, é o resultado de compromissos formais e de interações informais que ocorrem cotidianamente. Nóvoa (1995) oferece uma visão abrangente das características organizacionais que definem essa instituição, a partir de três dimensões fundamentais. Essas dimensões incluem a estrutura física da escola, que compreende aspectos como os recursos materiais disponíveis, o número de estudantes, as instalações físicas e a organização dos espaços. Além disso, a estrutura administrativa da escola é outra dimensão crítica, que engloba a gestão, direção, controle, tomada de decisões e a atuação dos profissionais docentes. A terceira dimensão, a estrutura social da escola, aborda as relações interpessoais entre estudantes, professores e funcionários, bem como a forma como a responsabilidade é compartilhada entre esses atores. Essas três dimensões se entrelaçam e moldam o funcionamento da escola como um todo.

A liderança escolar, portanto, opera na coordenação e articulação dos esforços das pessoas e dos recursos materiais e de infraestrutura, para o desenvolvimento e implementação de um projeto formativo de qualidade. Assim, a gestão escolar, cuja condução cabe à diretora, atua por intermédio de pessoas e recursos para o alcance dos fins educacionais (Paro, 1995; Souza, 2007). Logo, a liderança escolar não corresponde ao reconhecimento da autoridade isolada da diretora, ainda que disto dependa, ela se materializa no esforço coletivo que envolve uma equipe de profissionais da educação, em especial dos docentes. Estes profissionais desempenham um papel central na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Dada a *exogeneidade* com a qual as equipes escolares nas redes públicas de ensino no Brasil são usualmente constituídas, ou seja, o fato de que as direções não têm controle ou influência na seleção ou escolha dos profissionais que atuam na escola, a diretora opera, em grande medida, por meio de equipes de professores(as) e de demais profissionais que sequer conhecia anteriormente. Portanto, é razoável supor que um dado perfil de liderança pode encontrar maior ou menor dificuldade no desenvolvimento dos processos escolares ou no alcance de resultados, a depender da equipe com a qual trabalhe. Por isso, este artigo coteja àqueles perfis de liderança da direção, uma leitura sobre a composição das equipes docentes das escolas analisadas.

A escola só funciona porque congrega ao menos dois grupos de pessoas, professores(as) e alunos(as). O cumprimento dos objetivos pela escola significa, antes de tudo, que o docente conseguiu levar seus alunos às aprendizagens. Todo o resto do importante trabalho escolar e das pessoas que lá estão convergem para este objetivo. As aprendizagens aqui se referem: a) a conhecer e compreender os conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos, b) ao convívio

social e; c) à cidadania. Ocorre que a docência desenvolve a partir da prática profissional um incremento significativo de qualidade e essa experiência se mostra determinante na identidade, no conhecimento e nos resultados alcançados pelo professor. Ademais, essas aprendizagens, quando a focalização é em resultados estudantis, podem se restringir a determinados conhecimentos científicos, sob recorte restrito das avaliações, e não a diversidade dele ou, ainda, das demais dimensões supracitadas (convívio social e cidadania).

Assim, neste estudo tomamos a ideia de experiência na docência como a melhor equação considerando o (mais alto) nível de escolaridade do docente e a formação em licenciatura e/ou formação pedagógica e bacharelado, juntos, o (maior) tempo de ensino na Rede de Ensino, o (maior) tempo de ensino total em toda sua experiência profissional, o (maior) tempo de atuação na escola atual, a (melhor) carga horária semanal de trabalho na escola, a presença e funcionamento de reuniões administrativas e pedagógicas e o regime (estável) de trabalho na escola. Isto é, mais experiente é um docente que demonstre números mais elevados nas respostas às perguntas sobre essas questões, ou mais próximos do desejável.

Aquele aspecto que diz respeito às reuniões administrativas ou pedagógicas, desdobram-se em aspectos do cotidiano escolar, a partir dos quais se evidencia maior ou menor qualificação da equipe docente e que se relacionam com condições de qualidade no trabalho. Referimo-nos à carga horária remunerada nas reuniões, a existência de horário definido para reuniões, de horário comum com os(as) demais professores(as) da área/segmento/escola, o controle e acompanhamento da presença do docente na escola e a própria existência de reuniões pedagógicas e administrativas regulares.

Há muitos outros elementos que nos tensionariam sobre a definição do que é uma equipe mais qualificada, como os apontamentos feitos por Rothen (2002), Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2013) e Ferreira Filho, Abreu e Pereira Neto (2020), mas a maior parte dos elementos centrais nos parece estar contemplada na definição acima e estavam dispostos nos dados que compõe a PGLQE, pesquisa da qual está à deriva. Interessa-nos saber se e quanto uma equipe de professores é mais ou é menos qualificada, pois é com ela que a direção escolar irá atuar na busca por uma educação de maior qualidade.

O Estudo

Esta pesquisa compôs as três variáveis: foco da gestão; qualificação da equipe docente; níveis de desempenho estudantil. Mas, as duas primeiras foram usadas para a composição inicial dos grupos que serão analisados diante do desempenho estudantil. A articulação entre elas gerou um desenho metodológico na seguinte tipologia:

Quadro 1 – Tipologia Focalização da Gestão e Qualificação da Equipe Docente

	Equipe Mais Qualificada	Equipe Menos Qualificada
Direção Focada em Resultados Estudantis	A1	A2
Direção Focada em Processos Escolares	B1	B2
Direção com Duplo Foco	C1	C2
Direção sem Focalização	D1	D2

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ou seja, as escolas foram organizadas nesses oito grupos: a) liderança com foco em resultados coordenando equipe mais qualificada; b) liderança com foco em resultados coordenando equipe menos qualificada; c) liderança com foco em processos coordenando equipe mais qualificada; d) liderança com foco em processos coordenando equipe menos qualificada; e) liderança com foco tanto em resultados quanto em processos coordenando equipe mais qualificada; f) liderança com foco tanto em resultados quanto em processos coordenando equipe menos qualificada; g) liderança sem foco tanto em resultados quanto em processos coordenando equipe mais qualificada; h) liderança sem foco tanto em resultados quanto em processos coordenando equipe menos qualificada.

A base de dados, como informado, advém de uma enquete aplicada a escolas públicas de ensino médio do Piauí e do Espírito Santo, sendo que tivemos dados coletados de 69 escolas daquele estado e 70 deste. Isto significa que estamos lidando com escolas públicas estaduais que expressam, em alguma medida, elementos da política educacional do estado, as quais são diferentes se cotejados os dois estados da federação. Por isso, neste estudo os grupos de escolas foram analisados separadamente, por estado, como se fará ver adiante.

A elaboração e definição da Focalização da Gestão (em processos ou resultados) foram desenvolvidas tomando-se por vezes as mesmas variáveis contrapondo as respostas para a classificação do respondente, ou, por outro lado, tomando variáveis exclusivas, isto é, que caberiam apenas para a classificação do respondente em um daqueles grupos.

Assim, separadamente, fez-se a somatória de respostas afirmativas para as variáveis e alternativas consideradas para cada grupo, obtendo-se valores mínimos e máximos de “pontuação” para a focalização da gestão. A partir da amplitude destes valores para cada grupo (processos ou resultados) tomou-se o ponto médio para corte. Logo, encontramos um grupo de diretoras com maiores pontuações/respostas para variáveis e alternativas tomadas como focalizadas em resultados estudantis (A) e outro para processos escolares (B). Ao explorar os dados, percebeu-se o grupo que “pontuou”, ou seja, respondeu positivamente, tanto as variáveis consideradas como de resultados como aquelas de processos, sendo categorizados como C – duplo foco, bem como, por outro lado, um grupo que teve baixa somatória em ambas, categorizado como “sem foco definido/identificado” (D).

A classificação das direções escolares nos respectivos grupos observou as variáveis vinculadas aos conceitos apresentados anteriormente⁶ e estabeleceu uma pontuação para cada respondente. Ocorre que as variáveis utilizadas para a definição do foco da gestão são distintas, porque o questionário traz questões que se aproximam mais de um ou de outro tipo de focalização, podendo, portanto, ter resposta negativa ou positiva para ambas – o que “gera” os grupos C e D. E, ainda, algumas variáveis foram utilizadas para a classificação em ambos os grupos, mas nestes casos, observando a variação das respostas nas categorias, uma vez que a depender do tipo de resposta, o sujeito foi encaixado em uma focalização em processos, ou, com outro tipo de resposta, foi encaixado em uma focalização em resultados.

A identificação da diretora com ação focalizada em processos escolares ou em resultados estudantis foi definida quando o score alcançado por ela foi superior ao ponto médio das escolas para aquele grupo, tomando-se o conjunto de todas as 139 escolas. Assim, uma escola cuja diretora tivesse pontuação superior a “11” nas variáveis de focalização em resultados, que é o ponto médio para esta focalização, foi encaixada neste grupo (“A”). Outra escola cuja profissional tivesse pontuação superior a “18” nas variáveis de focalização em processos, que é ponto médio para esta focalização, foi encaixada neste outro grupo (“B”). E uma escola cuja diretora tivesse pontuação superior a “11” nas variáveis de focalização em resultados e, simultaneamente, superior a “18” nas variáveis de focalização em processos, que são os pontos médios para cada uma das focalizações, foi encaixada no grupo de duplo foco (“C”). Finalmente, uma escola cuja diretora não alcançasse na pontuação as médias de ambas as focalizações, foi encaixada no grupo “D”, direção sem focalização.

⁶ A lista com as variáveis se encontra no apêndice deste artigo

Tabela 1 – Média de pontos para cada grupo de focalização

Média de pontos	PI	ES	GERAL
Focalização em Resultados	9,54	11,86	10,71
Focalização em Processos	18,51	17,99	18,24

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Assim, a partir da identificação das unidades escolares/diretoras de acordo com o foco e a somatória de pontos por escola para cada índice, a tabela 2 caracteriza os grupos, por estado. Nela estão os percentuais de escolas cujo foco foi identificado como de resultados ou processos, a partir dos pontos médios e médias acima descritos. Percebe-se uma maior concentração de escolas do Espírito Santo com focalização em resultados e em processos, com mais de 60%. No caso do Piauí, as escolas têm percentual de focalização em resultados abaixo da média como predominante e mais alta concentração percentual de escolas como focalização em processos.

Tabela 2 – Quantidade proporcional de escolas por grupo de focalização na gestão, por estado

Categoria	PI	ES	GERAL
Escolas abaixo da média "Focalização em Resultados"	63,8%	32,9%	48,2%
Escolas igual ou acima da média "Focalização em Resultados"	36,2%	67,1%	51,8%
Escolas abaixo da média "Focalização em Processos"	31,9%	40,0%	36,0%
Escolas igual ou acima da média "Focalização em Processos"	68,1%	60,0%	64,0%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Com os grupos definidos, cruzamos os dados do índice de liderança com o indicador de qualificação das equipes (tabela 3), para termos a composição dos 8 grupos.

Tabela 3 – Quantidade e percentual de escolas por grupo de focalização por estado

Grupo	Foco	Equipe	Piauí		Espírito Santo		Geral	
			n	%	n	%	n	%
A1	Resultados escolares	E+Q	6	8,7%	12	17,1%	18	13,0%
A2	Resultados escolares	E-Q	4	5,8%	10	14,3%	14	10,1%
B1	Processos educacionais	E+Q	16	23,2%	9	12,9%	25	18,0%
B2	Processos educacionais	E-Q	16	23,2%	8	11,4%	24	17,3%
C1	Duplo foco	E+Q	9	13,0%	9	12,9%	18	13,0%
C2	Duplo foco	E-Q	6	8,7%	16	22,9%	22	15,8%

D1	Sem foco definido	E+Q	4	5,8%	4	5,7%	8	5,8%
D2	Sem foco definido	E-Q	8	11,6%	2	2,9%	10	7,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A liderança focada em resultados estudantis advém, em boa proporção, dos movimentos e ações da política educacional, a qual vem induzindo e cobrando posturas de diretoras escolares na direção de gerar níveis mais elevados de desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas (Afonso, 2018; Hypolito, 2011; Parente, 2017). A liderança focada em processos escolares tem uma origem mais complexa e antiga, advém, provavelmente, do perfil de formação inicial (e mesmo continuada em alguns casos), e da tradição escolar, que (quase) sempre priorizaram a direção escolar voltada ao cotidiano, à lida com os conflitos e problemas pedagógicos e de outras ordens.

A existência de uma liderança com duplo foco parece, ao mesmo tempo, uma resposta às políticas educacionais voltadas ao desempenho estudantil e um comportamento diante do padrão da gestão escolar no país. Mas, é estranho que tenhamos encontrado um conjunto de escolas cujas direções não apresentam foco, seja em processos escolares, seja em resultados estudantis, o que pode estar relacionado ao nível (e tipo) de formação inicial, à ausência de formação continuada das diretoras e até ao tipo de (não) comprometimento profissional da diretora.

Ainda que não tomemos aqui o perfil das profissionais como central, e sim a focalização da gestão, entendemos que possa auxiliar a compreensão dos motivos que levam a própria forma de condução das equipes, ora pautadas por uma tradição e vinculadas à sua formação inicial e continuada, que tende a olhar para os processos escolares como fundamentais, ora vinculadas às políticas públicas hodiernas, respondendo a demandas por melhores resultados estudantis, por exemplo.

É preciso, no entanto, aprofundar tais análises com outros estudos verticalizados e qualitativos, a fim de compreender o que leva às focalizações em processos ou resultados e, por outro lado, o que levaria diretoras e não terem um foco definido (grupo “D”). Uma das hipóteses que se levanta é a própria contradição da tradição educacional em olhar mais para processos versus as políticas públicas de busca por resultados, desorientando a ação.

Na tabela a seguir, temos que a maior parte das direções das escolas é representada por mulheres (64,7%), com idade média entre 44 e 48 anos. Quanto à cor/raça, temos dois quadros distintos: enquanto no PI há 71% de diretoras negras (pretas e pardas), no ES são quase 63% de diretoras brancas. Quanto ao tempo, elas têm em média de 5 a 6 anos atuando nas direções

das escolas avaliadas (no estado do Piauí este tempo é ligeiramente maior que a média geral, assim como a idade das diretoras é ligeiramente mais alta). No entanto, 12,94% têm mais de dez anos na direção da escola, enquanto 27,3% têm até dois anos.

Tabela 4 – Perfil das diretoras das escolas da amostra

UF	Grupo	Sexo feminino ⁷ (%)	Autodeclaração Cor/Raça ⁸ (%)			Idade			Tempo direção nesta escola (anos)		
			Branca	Parda	Preta	Média	% < 30	% > 50	Média	% < 3	% > 10
Piauí - PI	A1	5,8%	1,5%	5,8%	1,5%	48	0,0%	4,4%	4,17	1,5%	0,0%
	A2	2,9%	1,5%	4,4%	0,0%	51	0,0%	4,4%	3,25	2,9%	0,0%
	B1	15,9%	2,9%	17,4%	0,0%	49	0,0%	10,1%	5,69	1,5%	1,5%
	B2	17,4%	7,3%	11,6%	2,9%	49	0,0%	11,6%	7,69	2,9%	7,3%
	C1	5,8%	1,5%	5,8%	4,4%	46	0,0%	4,4%	6,22	2,9%	2,9%
	C2	7,3%	0,0%	5,8%	2,9%	52	0,0%	5,8%	6,83	2,9%	2,9%
	D1	4,4%	2,9%	2,9%	0,0%	45	0,0%	2,9%	8	0,0%	1,5%
	D2	7,3%	5,8%	5,8%	0,0%	45	1,5%	2,9%	4	4,4%	0,0%
	Total PI	66,7%	23,2%	59,4%	11,6%	48	1,5%	46,4%	5,99	18,8%	15,9%
Espírito Santo - ES	A1	11,4%	12,9%	2,9%	1,4%	44	0,0%	5,7%	3,83	7,1%	0,0%
	A2	10,0%	11,4%	2,9%	0,0%	46	0,0%	5,7%	8,2	4,3%	4,3%
	B1	7,1%	5,7%	2,9%	4,3%	45	0,0%	1,4%	5	4,3%	0,0%
	B2	5,7%	4,3%	5,7%	1,4%	41	2,9%	2,9%	2,5	7,1%	0,0%
	C1	7,1%	5,7%	5,7%	1,4%	44	0,0%	2,9%	4,56	5,7%	1,4%
	C2	15,7%	18,6%	4,3%	0,0%	47	0,0%	8,6%	7,06	4,3%	4,3%
	D1	2,9%	1,4%	4,3%	0,0%	46	0,0%	1,4%	2,75	2,9%	0,0%
	D2	2,9%	2,9%	0,0%	0,0%	51	0,0%	1,4%	7	0,0%	0,0%
	Total ES	62,9%	62,9%	28,6%	8,6%	45	2,9%	30,0%	5,31	35,7%	10,0%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Quanto à avaliação da qualificação da equipe docente, desenvolvemos um indicador: Indicador de Qualificação da Equipe Docente (IQED), que é uma métrica desenvolvida para avaliar as condições de qualidade e a qualificação das equipes de professores(as) das instituições de ensino. Para a elaboração deste indicador, utilizamos as respostas coletadas por meio de um questionário, com a participação de 619 professores(as) (PI) e 682 (ES), cujas variáveis já foram mencionadas no conceito de qualificação da equipe. Essas variáveis tiveram todas o mesmo peso, porque não localizamos na literatura nenhum outro estudo que apontasse com precisão outra alternativa.

⁷ Demais respostas para o sexo masculino; Categorias "De gênero fluido / não binário" ou "Prefiro não responder esta questão a partir dessas categorias", não teve respostas.

⁸ Demais percentuais, muito baixos, para amarela, indígena e não quero declarar, apenas no Estado do Piauí.

Tabela 5 – Valor ponderado IQED

INDICADOR DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE - IQED	VALOR PONDERADO
Nível de escolaridade	1
Licenciatura x só bacharelado	1
Tempo de ensino na Rede	1
Tempo de ensino total	1
Tempo na escola	1
Carga horária semanal na escola	1
<i>Carga horária remunerada nas reuniões</i>	0,125
<i>Horário definido reuniões</i>	0,125
<i>Horário comum aos demais professores da área</i>	0,125
<i>Horária comum ao conjunto do segmento</i>	0,125
<i>Horário comum ao conjunto da escola</i>	0,125
<i>Presença controlada</i>	0,125
<i>Quem propõe reunião</i>	0,125
<i>Quem organiza</i>	0,125
Regime de trabalho na escola	1

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Algumas das questões tomadas para o IQED (nível de formação, tempo na rede/como professor/na escola, horas semanais de trabalho) tiveram as alternativas ponderadas em escala de acordo com as respostas dos(as) professores(as); outras, foram apenas transformadas em variáveis a serem somadas para o índice. A tabela 5, a seguir, expressa a distribuição percentual dos respondentes nas variáveis e categorias, demonstrando o panorama das equipes docentes nesses aspectos importantes na definição da sua qualificação.

Tabela 6 – IQED: variáveis e categorias, por UF

Variáveis	Categorias	ES	PI	Total
Maior nível de formação	Ensino Médio	0,2%	0,3%	0,2%
	Curso Normal Superior	2,9%	5,8%	4,3%
	Ensino Superior - Licenciatura (incluindo Pedagogia)	10,1%	19,2%	14,5%
	Ensino Superior - Bacharelado ou Tecnólogo	1,3%	3,4%	2,3%
	Especialização (latu-sensu – mais de 360 horas)	68,5%	64,8%	66,7%
	Mestrado profissional	6,5%	2,4%	4,5%
	Mestrado acadêmico	7,6%	3,6%	5,7%
Formação de Nível Superior	Doutorado	2,9%	0,5%	1,8%
	Educação - Pedagogia	12,8%	9,3%	11,2%
	Licenciatura	71,1%	76,4%	73,5%
	Bacharelado	13,8%	10,5%	12,3%
Tempo da Rede de Ensino	Outra formação	2,4%	3,8%	3,0%
	Até 2 anos	14,2%	14,9%	14,5%
	2 a 5 anos	18,0%	14,2%	16,2%
	5 a 10 anos	19,7%	22,6%	21,1%
	10 a 20 anos	31,1%	26,8%	29,1%
	20 a 30 anos	13,9%	20,4%	17,0%
	Mais de 30 anos	3,1%	1,1%	2,2%
	Até 2 anos	5,6%	3,6%	4,6%

Tempo como Professor	2 a 5 anos	12,3%	7,3%	9,9%
	5 a 10 anos	18,2%	20,2%	19,1%
	10 a 20 anos	37,5%	31,0%	34,4%
	20 a 30 anos	21,1%	33,1%	26,8%
	Mais de 30 anos	5,3%	4,9%	5,1%
Tempo na Escola	Até 2 anos	29,2%	24,4%	26,9%
	2 a 5 anos	27,1%	21,5%	24,4%
	5 a 10 anos	20,8%	24,4%	22,5%
	10 a 20 anos	15,8%	22,8%	19,1%
	20 a 30 anos	6,3%	6,6%	6,5%
	Mais de 30 anos	0,7%	0,3%	0,5%
CH na Escola	Até 4 horas (inclusive 4)	0,6%	1,5%	1,0%
	De 4 a 8 horas (inclusive 8h)	1,9%	3,9%	2,8%
	De 8 a 12 horas (inclusive 12h)	2,5%	4,0%	3,2%
	De 12 a 16 horas (inclusive 16h)	2,2%	9,2%	5,5%
	De 16 a 20 horas (inclusive 20h)	3,1%	46,4%	23,7%
	De 20 a 30 horas (inclusive 30h)	24,9%	3,7%	14,8%
	Mais de 30 horas	64,8%	31,3%	48,9%
Regime de Trabalho	Professor concursado/ efetivo	31,2%	53,3%	41,7%
	Contrato temporário ou outro	68,8%	46,7%	58,3%
Somatório variáveis "Reunião"	0	0,4%	1,8%	1,1%
	0,25	5,1%	8,7%	6,8%
	0,5	21,0%	13,4%	17,4%
	0,75	62,5%	61,2%	61,9%
	1	11,0%	14,9%	12,8%

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

A partir da somatória das variáveis ponderadas para o IQED, acima listadas, chegou-se à pontuação por docente e a um índice por escola, destacando que a pontuação máxima para cada variável é de “1”. Na verificação das médias para cada variável, por estado, percebe-se uma distinção pouco maior para a carga horária de docência na mesma escola (equipes do Espírito Santo, de forma geral, cumprem uma carga horária maior na escola, o que pode acarretar um maior envolvimento àquela comunidade) e ao regime de trabalho (neste caso, as equipes do estado do Piauí tem média mais alta, ou seja, dentre os entrevistados há maior número de estatutários que contratos provisórios neste Estado).

Tabela 7 – Médias gerais ponderadas para o IQED

Médias gerais ponderadas (0 a 1) para IQED (por respondente/professor(a))	ES	PI	Média Geral
Nível de formação	0,604	0,543	0,575
Formação vinculada à educação	0,962	0,956	0,959
Tempo na rede de ensino	0,443	0,453	0,448
Tempo como professor(a)	0,544	0,594	0,568
Tempo na escola	0,290	0,333	0,316
Carga horária de docência na escola	0,899	0,719	0,813
“Reuniões”	0,761	0,761	0,761

Regime de trabalho	0,312	0,533	0,417
---------------------------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

As médias do IQED mostram um desempenho geral de 5,330 pontos para as escolas com E+Q e 4,403 para as com E-Q. Esta pontuação é derivada da soma das médias acima. A variação é maior entre as escolas capixabas, cujas médias diferenciam quase 1,1 pontos entre as escolas com E+Q e as com E-Q, enquanto nas escolas piauienses esta variação é de 0,8 pontos. No quadro geral, tal variação é de 0,9 pontos.

Tabela 8 – Média de média das escolas

	ES	PI	Total Geral
E+Q	5,240	5,417	5,330
E-Q	4,419	4,385	4,403
Total Geral	4,818	4,908	4,863

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Finalmente, o terceiro elemento analisado foi a proficiência média dos estudantes do ensino médio das escolas inquiridas. É preciso informar, antes de tudo, que esse dado advém de fonte externa à pesquisa, coletado a partir dos Sistemas de Avaliação Educacional dos estados amostrados, isto é, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES e o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, ambos aplicados no ano de 2022. Os sistemas próprios foram utilizados em virtude da ausência de dados do SAEB para o ano da coleta de dados da PGLQE (2022), no momento de desenvolvimento desta pesquisa. Com isso, o parâmetro avaliativo pode ter distorções, no sentido que aquilo que se estima como desempenho desejado em uma rede pode não coincidir perfeitamente ao que se estima em outra. O uso dos níveis de desempenho tem o papel de auxiliar a avaliação sobre as outras duas variáveis, mas os resultados de proficiência em um único teste, sem medidas longitudinais, e sem a inclusão de outros aspectos importantes do processo pedagógico, pode não permitir conclusões mais aprofundadas sobre as relações entre as variáveis deste estudo.

Outro aspecto importante de se ressaltar é que este trabalho não fez nenhuma análise considerando o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes, e sabidamente esta variável tem correlação com os desempenhos dos estudantes nas avaliações de conhecimento ou aprendizagem. Ocorre que o foco da análise recai sobre o perfil de liderança e da qualificação da equipe e, até onde a base de dados permite, não se encontra grande variação nos níveis do NSE diante dessas variáveis, ainda que se verifique que, numericamente, as escolas com

equipes menos qualificadas (E-Q) tendam a ter nível socioeconômico dos(as) estudantes menores que as demais. O que encontramos é um desequilíbrio significativo do percentual de escolas nos níveis mais baixos da escala NSE do INEP⁹, nos grupos A1 e A2 e C1 e C2 no estado do Piauí. Nos demais, há grande equilíbrio entre os grupos. Análises futuras, internamente aos grupos deste estudo, podem aprofundar as relações aqui estabelecidas e, eventualmente, encontrar melhor explicação para a variação dos dados.

Os dados de proficiência foram calculados tomando a média dos desempenhos dos alunos nos citados sistemas, analisando a sua performance nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do terceiro ano do Ensino Médio, comuns às duas avaliações. A partir disto, observou-se qual categoria de desempenho estudantil o(a) aluno(a) se encontrava, considerando esses quatro grupos: Abaixo do Básico; Básico; Adequado; Avançado. Então, foi tomado para análise o percentual de alunos(as) em cada categoria, cotejando-o à focalização da gestão e à qualificação da equipe docente.

Liderança + Equipe = Desempenho?

Apresentamos e discutimos, na sequência, os resultados das análises dos elementos elencados anteriormente: a focalização da gestão, a qualificação da equipe docente e o nível de desempenho estudantil.

Como se pode observar nas tabelas 9 e 10, as escolas com equipes mais qualificadas (E+Q) têm um percentual maior de estudantes nos níveis adequado e avançado, em ambos os estados e em quase todos os grupos de focalização da gestão. A exceção recai no grupo D1 do Piauí, pois ali há menos alunos(as) nos dois níveis mais avançados do que no grupo D2, isto é, quando a direção escolar não tem um foco definido, neste estado, a qualificação da equipe não parece alterar os resultados de desempenho estudantil positivamente.

No extremo contrário, as escolas com equipes menos qualificadas (E-Q) têm o percentual mais elevado de alunos no nível abaixo do básico, em ambos os estados e, também, em quase todos os grupos de focalização. E, mais uma vez, a exceção fica por conta dos grupos D1 e D2 do PI, nos quais há uma inversão em relação aos demais, pois no D1 (sem focalização

⁹ O indicador de nível socioeconômico - INSE é calculado pelo INEP para cada escola participante da Prova Brasil/SAEB, a partir da agregação estatísticas das informações captadas nos questionários dos alunos (para mais informações, acessar a Nota Técnica do INEP que apresenta o cálculo do indicador e as variáveis consideradas: INEP. Microdados da Prova Brasil. 2015. Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>).

da gestão e com E+Q), há quase 60% dos alunos abaixo do básico, contra 51% nas escolas com E-Q.

Ainda observando os dados do percentual de alunos(as) abaixo do básico nos resultados das avaliações, é interessante verificar que as escolas com duplo foco tendem a apresentar menos estudantes neste grupo crítico, em especial quando se observam as escolas com E-Q, sugerindo que as preocupações simultâneas com processos escolares e resultados estudantis podem representar um equilíbrio e um alcance maior dos amplos objetivos escolares, anteriormente mencionados, mesmo quando a equipe docente não possui tanta qualificação. Na outra ponta, também são essas escolas, as com duplo foco na gestão, as que apresentam o percentual mais elevado combinado de estudantes nos dois níveis superiores de desempenho, mais acentuadamente no ES. E curiosamente, no PI, as escolas com duplo foco e com E-Q apresentam um contingente maior de estudantes no nível avançado do que as escolas do mesmo grupo de duplo foco, mas com E+Q.

Como era esperado, em ambos os estados (PI e ES), passa de 32% a quantidade de alunos com desempenho nos dois níveis superiores quando a escola tem focalização em resultados e tem uma E+Q. Ora, se o foco da liderança é nos resultados estudantis, então os percentuais dos alunos nos níveis mais elevados de proficiência seriam absolutamente esperados. Isto enseja justamente parte das críticas que recaem sobre este tipo de liderança e de projeto formativo, focado predominantemente no “ensino para a prova” (Lucchesi; Conti, 2023; Moraes, 2011;).

Olhando apenas para o nível avançado, é importante destacar que as escolas do PI com E-Q com menor quantidade de alunos neste nível é constituída pelo grupo A2, isto é, por aquelas que focalizam resultados, permitindo inferir que a focalização em resultados, com E-Q, pode se mostrar insuficiente para o alcance dos níveis mais avançados. Por outro lado, ainda no PI, o grupo B2 (foco em processos com E-Q) é o que apresenta o melhor desempenho para equipes menos qualificadas e com a menor distância com o grupo da E+Q na mesma focalização de gestão, sugerindo que tal foco pode minimizar as diferenças para os níveis mais avançados de desempenho estudantil.

Já no ES, a focalização em processos não parece ser importante para o desempenho estudantil, seja na performance geral, seja na diferença entre o perfil das equipes docentes, uma vez que afora as escolas sem foco definido (grupos D1 e D2), os percentuais de alunos nos níveis mais avançados são menores justamente nas escolas que focalizam processo, seja com E+Q seja com E-Q. Mais uma vez aqui alertamos ao fato de que apenas em pesquisas com

séries históricas seja possível perceber as nuances destes processos, uma vez que a focalização em resultados pode aparentar respostas mais imediatas e o contrário, focalização em processos, não, acarretando “respostas” mais a longo prazo.

Ainda no ES, chama bastante a atenção o fato de que as escolas com duplo foco e E+Q (grupo C1) tem um percentual baixo de alunos(as) no nível inferior (abaixo do básico), não chegando a 30%, o que é significativamente menor do que todos os demais grupos de ambos os estados. Efetivamente, este é o desenho que parece mais adequado para o desenvolvimento de um bom projeto formativo: uma direção que focalize em processos escolares, mas não se olvide dos resultados estudantis e que tenha a chance de conduzir o trabalho educacional com uma equipe mais qualificada de docentes.

Tabela 9 – Focalização da gestão, qualificação da equipe docente e nível de desempenho estudantil, Piauí

Piauí						
	Foco direção	Equipe docente	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
A1	Resultados escolares	Mais qualificada	37,4%	30,3%	22,7%	9,6%
A2	Resultados escolares	Menos qualificada	56,2%	29,6%	11,9%	2,3%
B1	Processos educacionais	Mais qualificada	45,7%	29,4%	19,4%	5,5%
B2	Processos educacionais	Menos qualificada	47,6%	30,8%	17,1%	4,5%
C1	Duplo foco	Mais qualificada	42,5%	31,0%	19,8%	6,7%
C2	Duplo foco	Menos qualificada	47,8%	31,8%	13,0%	7,4%
D1	Sem foco definido	Mais qualificada	59,9%	25,3%	12,2%	2,6%
D2	Sem foco definido	Menos qualificada	51,3%	29,8%	16,2%	2,8%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 10 – Focalização da gestão, qualificação da equipe docente e nível de desempenho estudantil, Espírito Santo

Espírito Santo						
	Foco direção	Equipe docente	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
A1	Resultados escolares	Mais qualificada	35,9%	31,5%	26,0%	6,5%
A2	Resultados escolares	Menos qualificada	42,2%	32,4%	21,9%	3,4%
B1	Processos educacionais	Mais qualificada	34,7%	34,8%	25,7%	4,9%
B2	Processos educacionais	Menos qualificada	45,1%	35,1%	17,1%	2,7%
C1	Duplo foco	Mais qualificada	28,7%	34,5%	28,7%	8,1%
C2	Duplo foco	Menos qualificada	40,0%	31,3%	25,3%	3,5%
D1	Sem foco definido	Mais qualificada	50,7%	31,3%	16,7%	1,3%
D2	Sem foco definido	Menos qualificada	58,0%	24,4%	16,0%	1,5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Considerações finais

Os dados destacam tendências positivas da qualificação da equipe na qualidade do desempenho acadêmico das escolas. Isto permite inferir que a qualificação dos docentes é elemento central nos resultados escolares, ainda que mediada pela liderança e sua focalização. Do ponto de vista da pesquisa educacional, pode-se supor que as variáveis para definição destas equipes mais ou menos qualificadas foram positivas, sendo interessante realizar novos estudos neste mesmo sentido para mais testagens deste modelo.

Os grupos com liderança vinculada a resultados, especialmente quando acompanhados por E+Q, tendem a apresentar um melhor desempenho, com maior porcentagem de alunos(as) nos níveis mais elevados, mas são as escolas com duplo foco, isto é, que se preocupam tanto com processos quanto com resultados as que apresentaram melhores desempenhos nos níveis mais elevados e com percentual menor de estudantes nos níveis mais baixos, o que pode sugerir que uma liderança situacional pode promover um ambiente mais colaborativo (Hersey; Blanchard, 1986).

Por outro lado, os grupos com liderança vinculada a processos e E-Q tendem a apresentar desempenho inferior nos níveis mais altos, com uma parcela menor de alunos nesses níveis. Bem como, é emblemático que as escolas cujas diretoras não possuem foco definido conduzem as escolas com os mais baixos desempenhos. Talvez seja nelas, e na formação adequada destes profissionais e equipes, que se deva voltar a atenção nas políticas públicas, e até mesmo das pesquisas, uma vez que entender as correlações existentes e os limites para o desempenho acadêmico dos(as) estudantes e os demais objetivos da instituição escolar, são fundamentais para a melhoria da qualidade.

Retomando o objetivo do estudo e cotejando-o com os dados coletados e analisados neste trabalho, não é possível afirmar que a liderança focada em processos escolares alcança melhores resultados, ou mais sólidos, quando conduz uma equipe menos qualificada, seja porque o peso da qualificação da equipe é maior sobre a variação do desempenho estudantil do que a focalização da gestão, seja porque quando a focalização recai predominantemente sobre elementos processuais, a captura dos resultados não são mensuráveis imediatamente pelos níveis de desempenho estudantil. Vale dizer, quando a direção focaliza em processos escolares, outros aspectos não capturáveis neste estudo podem ter se alterado positivamente, mas passam despercebidos deste tipo de análise.

Ainda sobre a hipótese inicial e os achados destas análises, quanto às lideranças focalizadas em processos, estudos longitudinais, como destacado, fazem-se necessários, uma

vez que a focalização em processos escolares pode, além de acarretar estes resultados não mensuráveis pelo desempenho acadêmico, referirem-se a uma conduta de mais longo prazo sob uma abrangência maior e mais contextual, na perspectiva da educação para todos(as), democrática e equânime.

Por outro lado, resta evidente que a focalização em resultados estudantis surte efeito. Isto é, direcionar as ações para o desempenho estudantil, gera melhores níveis de desempenho, de fato. Ainda que, nesse caso, a focalização em resultados não consiga compensar plenamente a qualificação da equipe docente, que é a variável que mais pesa no desempenho estudantil. Importante destacar, também, que tal desempenho “melhorado” tem boas chances de ser restrito à matriz da avaliação em larga escala, além de constituir-se como um conhecimento instrumental e não aprofundado. Ou seja, a liderança focalizada em resultados pode gerar impactos para a formação de sujeitos menos capazes de agir criticamente no mundo, cidadãos, uma vez que formou sujeitos treinados para determinadas respostas. Estes aspectos carecem aprofundamento e verificação qualitativa, uma vez que as políticas educacionais têm se voltado fortemente aos resultados.

A leitura mais aprofundada sobre estas conclusões podem ser alcançadas, portanto, em estudos verticais, com imersão nas escolas e acompanhamento da realidade diretamente, de forma a se investigar os desdobramentos, nuances, consequências, e impactos a mais longo prazo, da focalização definida.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, v. 43, p. 327-344, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v0i0.16538>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v43nesp/2177-6059-roteiro-43-esp-327.pdf>. Acesso em 27 nov. 2023.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos**: o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DRUCKER, P. S. **Administração para o futuro**: os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.
- ESTÊVÃO, C. V. Justiça complexa e educação: as gramáticas da justiça em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, jan./jun.

2012. DOI: 10.21573/vol17n12001.25518. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25518>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FERREIRA FILHO, L. N.; ABREU, M. C. A. de; PEREIRA NETO, F. E. Análise de indicadores docentes em escolas de alto e baixo desempenho da rede pública estadual do Ceará. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, e020001, jan. 2020. DOI: 10.51281/impa.e020001. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3614>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para Administradores: A Teoria e as técnicas da Liderança Situacional**. São Paulo: EPU, 1986.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, out./dez 2012. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 20 out. 2023.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas, Aportes desde la investigacion?** Santiago: Salesianos, 2009.

LEITHWOOD K., JANTZI D. A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. **Leadership and Policy in Schools**, v. 4, n. 3, p. 177-199, fev. 2007 DOI: 10.1080/15700760500244769.

LIMA, L. C. **A Escola Como Organização e Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1998.

LUCCHESI, M. E. L., CONTI, C. L. A. Macro e microrregulação: avaliação em larga escala e alguns efeitos sobre o currículo. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 72, p. 375-385, ago. 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.70205. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0375.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MIRANDA, G. J., CASA NOVA, S. P. C., CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios - RBGN**, [S. l.], v. 15, n. 48, p. 462-481, jul./set. 2013. Disponível em: http://rbgn.fecap.br/RBGN/article/view/1351/pdf_14. Acesso em: 10 out. 2023.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 22, n. 49, p. 233–258, ago. 2011. DOI: 10.18222/ea224920111975. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/ea224920111975>. Acesso em: 19 out. 2023.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. 2017 DOI: 10.18593/r.v42i2.12535. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v42n2/2177-6059-roteiro-42-02-00259.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

POLON, T. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres** - estudo longitudinal geração escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROTHEN, J. C. Avaliação e política institucional: estudo dos indicadores "qualificação docente" na avaliação das "condições de oferta de cursos". **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S. l.], v. 7, n. 3, set. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1193>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 155–186, ago. 2006. DOI: 10.18222/ae173420062121. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2121>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WEBER, M. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

CRediT Author Statement

Agradecimentos: Não aplicável.

Financiamento: As atividades da PGLEQE contaram com apoio financeiro do Instituto Unibanco.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Todos os participantes da pesquisa assinaram termos de participação livre e consentida. A entrada da pesquisa junto às secretarias de educação dos estados do Espírito Santo e Piauí foi feita por meio de cooperação intermediado pelo Instituto Unibanco.

Disponibilidade de dados e material: As bases de dados originais da pesquisa PGLEQE não estão disponíveis devido a questões de sigilo e respeito a lei geral de proteção de dados.

Contribuições dos autores: Os três autores procederam a análise e interpretação dos dados e redação do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.



Apêndice A: Variáveis do Questionário Utilizadas para o Cálculo da Focalização da Gestão

Focalização em Processos

- 2.5/3.5 Supervisionar o trabalho dos funcionários da escola.
- 2.6/3.6 Controlar e encaminhar situações relacionadas à disciplina dos alunos.
- 2.7/3.7 Controlar e encaminhar situações relacionadas à disciplina dos alunos.
- 2.8/3.8 Reunir-se e orientar o trabalho da equipe de gestão escolar (coordenador pedagógico, vice-diretor etc.)
- 2.9/3.9 Fazer reuniões, atendimentos e outras atividades com famílias e/ou responsáveis pelos estudantes.
- 2.11/3.11 Acompanhar e monitorar o trabalho dos professores em sala de aula
- 2.13/3.13 Coordenar reuniões com professores para planejamento e avaliação pedagógica.
- PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES:
 - 4.3. Absenteísmo/ excesso de faltas dos estudantes.
 - 4.4. Abandono dos estudantes.
 - 4.5. Uso de álcool ou drogas pelos alunos.
 - 4.6. Violência escolar, bullying ou outros problemas de convivência escolar.
 - 4.7. Dificuldades para atender às necessidades de estudantes culturalmente muito diversos.
 - 4.8. Aumento do número de alunos com problemas emocionais.
 - 4.9. Vulnerabilidade social do entorno da escola.
 - 4.10. Baixa participação dos pais nas atividades escolares (reuniões etc.) para as quais são convidados.
 - 4.11. Falta de motivação e comprometimento dos professores.
 - 4.12. Dificuldade em garantir que os alunos aprendam os conteúdos.
 - 4.13. Resistência dos professores em acolher sugestões de mudanças em suas práticas pedagógicas.
 - 4.14. Resistência dos professores em discutir com os colegas ou a coordenação sobre suas práticas pedagógicas.
 - 4.24. Desinteresse e desmobilização dos estudantes em relação aos estudos.

- PREOCUPAÇÕES – EFEITOS DA PANDEMIA
 - 5.4. Aumento do número de alunos com problemas emocionais
 - 5.5. Aumento do número de alunos que conciliam estudo e trabalho
- FREQUÊNCIA QUE:
 - 6.1 Assiste aulas (semestralmente ou não se aplica – respos. 4 ou 5)
 - 6.2. (resposta 1-2-3) Participo das reuniões de planejamento pedagógico dos professores.
 - 6.4. (resposta 1-2-3-4) Converso com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.
 - 6.5. (resposta 1-2-3-4) Informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.
 - 6.9. (resposta 1-2-3-4) Dou sugestões aos professores sobre o atendimento aos alunos com deficiência ou que necessitam de atendimento especial.
- PRIORIDADE COM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM (Q8) / INDICIPLINA (Q9) / SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA (Q10)
 - 8.4. Proponho uma reunião com a equipe de gestão
 - 8.5. Proponho o agendamento de uma reunião com a família.
 - 8.6. Levo o tema para a reunião coletiva de professores.
 - 8.7. Proponho uma reunião com os demais professores da mesma área.
 - Repetir para 9.4, 9.5, 9.6, 9.7 e para 10.4, 10.5....
- Mais de 40% dos Professores atendem às condições (respostas 3-4-5):
 - 12.8. Demonstam preparar sua atividade docente de modo cuidadoso, aula a aula?
 - 12.11. Procuram materiais e recursos para se manterem atualizados e melhorarem o seu ensino?
 - 12.12 São capazes de lidar com turmas heterogêneas, assegurando a aprendizagem de todos os alunos independentemente de seu ponto de partida?
- Frequência anual (resposta 1) que:
 - 17.1. Converso com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas da escola.
- Frequência anual/semestral/bimestral/mensal (respostas 1-2-3-4)

- 17.2. Converso com os professores sobre a preparação de seus alunos para as avaliações externas.
- 17.3. Solicito à coordenação que acompanhe os resultados internos dos alunos.
- 17.4. Solicito à coordenação que acompanhe os resultados dos alunos nas avaliações externas.
- 17.5. Reúno-me com os professores para planejar ações específicas para melhoria do desempenho dos estudantes.
- 17.6. Pesquiso e estudo os dados de desempenho dos estudantes da minha escola nas avaliações externas.
- Frequência anual/semestral/bimestral (respostas 1-2-3)
 - 18.1. estudar a proposta curricular da rede e identificar e priorizar os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em cada área/disciplina.
 - 18.2. planejar estratégias didáticas e projetos pedagógicos destinados a melhorar o desempenho dos estudantes da escola.
- 20.5. Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.
- 20.9. Autoavaliação do professor.

Focalização em Resultados

- 2.10. (atividade que mais gasta tempo) - Acompanhar o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da escola, através do monitoramento dos resultados escolares.
- 3.10. (atividade que julga mais importante) - Acompanhar o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da escola, através do monitoramento dos resultados escolares.
- 4.1. (principais preocupações da escola) - Resultados acadêmicos da minha escola (Prova Brasil ou outras).
- 6.1. (1-2-3) (Frequência de atividades) – assistir aulas semanal / quinzenal / mensalmente
- 6.2. (4-5) – participar de reuniões de planejamento de professores apenas semestralmente ou não se aplica.
- (resposta 5 para os seguintes itens - quando respondeu que não se aplica – não conversa/informa/participa/sugere)

- 6.4. Converso com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.
- 6.5. Informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.
- 6.9. Dou sugestões aos professores sobre o atendimento aos alunos com deficiência ou que necessitam de atendimento especial.
- 6.8. (1-2-3) Discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações. (semanal/quinzenal/mensalmente)
- 12.1 / 12.3 / 12.4 / 12.5 (resp. 3-4-5) - Professores que atendem (mais de 40%) das seguintes condições:
 - 12.1. Conhecem de modo suficiente a nova BNCC do Ensino Médio?
 - 12.3. Consideram a nova BNCC um avanço importante na melhoria do desenho curricular do Ensino Médio?
 - 12.4. Conhecem de modo suficiente a nova proposta curricular do Ensino Médio do estado, ajustada à BNCC?
 - 12.5. Colocam a nova proposta curricular do estado em prática?
- 12.8. e 12.11. (resp. 1-2) – professores que atendem menos de 40%:
 - 12.8. Demonstram preparar sua atividade docente de modo cuidadoso, aula a aula?
 - 12.11. Procuram materiais e recursos para se manterem atualizados e melhorarem o seu ensino?
- Monitoramento de resultados – (resposta 2-3-4-5 – semestral, trimestral, mensal ou quinzenalmente)
 - 17.1. Converso com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas da escola.
- Monitoramento de resultados – (resposta 5 –quinzenalmente)
 - 17.2. Converso com os professores sobre a preparação de seus alunos para as avaliações externas.
 - 17.3. Solicito à coordenação que acompanhe os resultados internos dos alunos.
 - 17.4. Solicito à coordenação que acompanhe os resultados dos alunos nas avaliações externas.
 - 17.5. Reúno-me com os professores para planejar ações específicas para melhoria do desempenho dos estudantes.

- 17.6. Pesquisa e estudo os dados de desempenho dos estudantes da minha escola nas avaliações externas.
- 18.1 e 18.2 resposta 4, mensalmente.
 - 18.1. estudar a proposta curricular da rede e identificar e priorizar os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em cada área/disciplina.
 - 18.2. planejar estratégias didáticas e projetos pedagógicos destinados a melhorar o desempenho dos estudantes da escola.
- Avaliação do trabalho de professores a partir de
 - 20.2. Analiso os resultados dos alunos.
 - 20.7. Considero as ponderações feitas pelos órgãos superiores de gestão.
- Nível de concordância no âmbito da direção da escola. Considera-se liderança voltada à resultado se considerar que discorda totalmente que (resposta 1):
 - 27.6. Há pouco que eu, como diretor, possa fazer para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.
- Políticas que tem contribuído muito (resposta 4) para a qualidade da educação
 - 30.1. Base Nacional Comum Curricular
 - 30.2. Reforma do Ensino Médio