

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

FILOMENA SIQUEIRA E SILVA

**EFICÁCIA ESCOLAR, LIDERANÇA E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS
ESTADUAIS BRASILEIRAS.**

Uma análise multivariada em painel

SÃO PAULO
2020

FILOMENA SIQUEIRA E SILVA

**EFICÁCIA ESCOLAR, LIDERANÇA E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS
ESTADUAIS BRASILEIRAS.**

Uma análise multivariada em painel

Tese apresentada à Escola de Administração de
Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio
Vargas como requisito para obtenção de título
de Doutora em Administração Pública e
Governo

Campo de conhecimento:
Transformações do Estado e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Regina Pacheco

SÃO PAULO
2020

Silva, Filomena Siqueira e.

Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel / Filomena Siqueira e Silva. - 2020.

169 f.

Orientador: Regina Silvia Viotto Monteiro Pacheco.

Tese (doutorado CDAPG) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Escolas públicas - São Paulo (Estado). 2. Avaliação educacional. 3. Análise de regressão. 4. Diretores escolares. 5. Liderança. I. Pacheco, Regina Silvia Viotto Monteiro. II. Tese (doutorado CDAPG) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Fundação Getulio Vargas. IV. Título.

CDU 371.2(815.6)

FILOMENA SIQUEIRA E SILVA

**EFICÁCIA ESCOLAR, LIDERANÇA E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS
ESTADUAIS BRASILEIRAS.**

Uma análise multivariada em painel

Tese apresentada à Escola de Administração de
Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio
Vargas como requisito para obtenção de título
de Doutora em Administração Pública e
Governo

Campo de conhecimento:
Transformações do Estado e Políticas Públicas

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Regina Pacheco
(orientadora) FGV-EAESP

Profa. Dra. Cibele Franzese
FGV-EAESP

Prof. Dr. André Samartini
FGV-EAESP

Prof. Dr. Francisco Soares
Convidado Externo

Prof. Dr. Mozart Neves
Convidado Externo

SÃO PAULO
2020

AGRADECIMENTOS

O processo de construção desta tese foi um grande desafio, marcado por muitas dúvidas e descobertas. Afortunadamente, eu tive a sorte de contar com o conhecimento de pessoas incríveis que me ajudaram a navegar melhor por essas águas.

Agradeço:

Fundação Getulio Vargas por ter aberto as portas para esta pesquisa e a CAPES (o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001).

Fortemente à Fundação Lemann pela oportunidade que me foi concedida de passar alguns meses na universidade de Stanford como aluna visitante, onde pude conhecer novas pesquisas e aprimorar o objeto de investigação deste estudo. Agradeço aos professores que me receberam em Stanford e se dispuseram a debater sobre minha pesquisa.

Minha querida orientadora, Regina Pacheco, pelo apoio e confiança.

Às amigas queridas, Laura Angélica pelas risadas que ajudaram a tornar esse processo bem mais divertido; Danilo Fernandes pela sua leitura crítica e apoio psicológico que ofereceu junto com a Carol Campos; e Paula pela leitura de todo o conteúdo da tese e carinho.

Às pessoas que se dispuseram a conceder entrevista para essa tese, considero uma honra compartilharem seus conhecimentos, trazendo qualidade para este estudo.

Aos amigos do Instituto Natura.

Especialmente a duas mulheres incríveis que apareceram como anjos já na reta final da tese, sem as quais o conteúdo não seria o mesmo: Clarisse por compartilhar todo o seu conhecimento estatístico e se dedicar em discutir por horas a tese comigo, e Laura K. que não hesitou em colaborar com a construção dos dados e me ensinou tanta coisa em tão pouco tempo.

Ao meu querido amigo Sérgio, que tanto me ensinou, por meio de suas ações, sobre liderança.

Em memória ao meu querido padrinho Felipe, que possibilitou que eu acessasse todo esse universo de oportunidades.

À minha família querida e, especialmente, ao Guilherme por compartilhar esse período comigo e garantir que eu me alimentasse.

Quem tem medo da autonomia?

Mozart Neves

RESUMO

Apesar dos avanços em termos de acesso à educação observados nas últimas décadas, no Brasil, persistem sérios desafios em relação à qualidade da oferta pública de ensino, conforme os baixos resultados de aprendizagem diagnosticados pelo SAEB apontam. Paralelamente, ao longo das últimas cinco décadas pesquisas sobre eficácia escolar foram produzidas, com o objetivo de identificar quais fatores influenciam a aprendizagem dos estudantes. Esses estudos apontam que escolas com bons resultados de aprendizagem possuem características comuns que, entre outros elementos, apontam para a existência de uma liderança escolar eficaz. Observando a importância estratégica designada ao(à) diretor(a) escolar, esta pesquisa se propôs a investigar se a liderança escolar influencia os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, foram selecionados um conjunto de dados do questionário socioeconômico do SAEB das edições de 2013, 2015 e 2017 que abordam questões relacionadas à liderança a partir do que a literatura estudada aponta, assim como a nota dos alunos nessas provas, que passaram a compor um modelo de regressão linear múltipla. A análise apontou que a liderança tem uma associação positiva com a nota, podendo exercer uma influência equivalente a 12 pontos na nota do SAEB, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Este estudo também aponta que, entre os estados brasileiros, as atribuições designadas à figura do(a) diretor(a) são, majoritariamente, caracterizadas por uma lista de tarefas que não fomentam o desenvolvimento de um perfil de liderança eficaz.

Palavras-chave: liderança escolar, eficácia escolar; modelo de regressão múltipla, escolas estaduais de ensino fundamental; Brasil.

ABSTRACT

Despite improvements in enrollment rates in the last three decades in Brazil, serious challenges remain regarding the quality of public education, as gauged by the National System of Assessment of Education (SAEB). Over that same time, research on school effectiveness has been produced, aiming to identify which factors influence student learning. That research indicates that high perform schools have common characteristics that, among other elements, includes effective school leadership. Acknowledging the strategic importance of the principals, this research aims to investigate whether school leadership influences the learning outcomes of students in Brazilian public schools. I selected a set of data from SAEB from 2013, 2015 and 2017 editions to address questions related to leadership – from what the literature review points out, as well as the score of students in Portuguese and Math. I use a Multiple Linear Regression model with fixed effect and a set of controls to understand the relationship between school leadership and learning outcomes. The analysis pointed out that school leadership has a positive association with students' scores and can exert positive influence equivalent to 12 points on the SAEB score, both in Portuguese and Math. It is expected that a student gains 18 points on a test per year of schooling; therefore, a positive influence of 12 points is meaningful. This study also points out that, among Brazilian states, the attributions assigned to the principals are, mainly, characterized by a list of tasks that do not promote the development of an effective leadership profile. Given these research findings, I recommend states incorporate effective leadership into their assignments for principals.

Keywords: school leadership, school effectiveness; multiple linear regression model; state's middle schools; Brazil.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Práticas da liderança transformacional	30
Tabela 2 – Educational Leadership Policy Standards ISLLC, 2008	33
Tabela 3 – Contraste entre as escolas de ensino elementar Kennedy e Coolidge	42
Tabela 4 – Características de escolas eficazes	46
Tabela 5 – Atribuições dos entes estaduais e municipais com a educação	55
Tabela 6 – Atribuição dos estabelecimentos escolares e dos docentes conforme LDB	58
Tabela 7 – Distribuição de diretores(as) por sexo	62
Tabela 8 – Distribuição de diretores(as) por cor ou raça	62
Tabela 9 – Forma de seleção de diretores(as)	62
Tabela 10 – Tempo em que exerce a função de diretor(a)	63
Tabela 11 – Curso de pós-graduação de mais alta titulação	64
Tabela 12 – Síntese das atribuições dos(as) diretores(as), conforme análise das legislações estaduais	67
Tabela 13 – Elaboração do Projeto Pedagógico da Escola	70
Tabela 14 – Discussão de metas educacionais com os professores	71
Tabela 15 – Atenção a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	71
Tabela 16 – Organização de atividade de formação continuada	72
Tabela 17 – Informação sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional	72
Tabela 18 – Tempo gasto com tarefas administrativas	73
Tabela 19 – Tempo gasto mantendo disciplina na sala	73
Tabela 20 – Tempo gasto com ensino e aprendizagem	73
Tabela 21 – Desenvolvimento do conteúdo previsto	74
Tabela 22 – Proposição de dever de casa	74
Tabela 23 – Correção de dever de casa	74
Tabela 24 – Expectativa de conclusão do ensino fundamental	75
Tabela 25 – Expectativa de conclusão do ensino médio	75
Tabela 26 – Expectativa de entrada na universidade	75
Tabela 27 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB da escola	76
Tabela 28 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB do município	76
Tabela 29 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB do estado	77

Tabela 30 – Índice de falta por parte dos professores	77
Tabela 31 – Índice de falta por parte dos alunos	77
Tabela 32 – O(A) diretor(a) anima e motiva para o trabalho.	78
Tabela 33 – O(A) professor(a) se sente respeitado(a) pelo(a) diretor(a)	78
Tabela 34 – Confiança no(a) diretor(a) como profissional	78
Tabela 35 – O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras	79
Tabela 36 – Taxa de aprovação, taxa de evasão e Ideb do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, escolas públicas	91
Tabela 37 – Percentual de estabelecimentos de ensino e matrículas no Ensino Fundamental anos finais no nível estadual em comparação à oferta pública, 2018	93
Tabela 38 – Indicadores formulados a partir do Questionário Saeb Diretor(a) embasados nas variáveis da literatura sobre eficácia escolar e liderança	95
Tabela 39 – Indicadores formulados a partir do Questionário Saeb Professor(a) embasados nas variáveis da literatura sobre escola eficaz	101
Tabela 40 – Construção dos indicadores a partir do Questionário Saeb dos(as) Diretores(as)	109
Tabela 41 – Construção dos indicadores a partir do Questionário Saeb dos(as) Professores(as)	114
Tabela 42 – Exemplo Fictício da Criação de um Indicador	119
Tabela 43 – Exemplo Fictício da Criação de um Indicador e sua Normalização	120
Tabela 44 – Estimativa dos coeficientes das variáveis explicativas, diretor(a)	126
Tabela 45 – Estimativa dos coeficientes das variáveis explicativas, docente	127
Figura 1 – Nuvem de palavras referente aos documentos estaduais sobre as atribuições dos(as) diretores(as)	66
Figura 2 – Nuvem de palavras das entrevistas sobre liderança escolar	87
Gráfico 1 – Distribuição da proficiência dos alunos 9º EF em Língua Portuguesa conforme escala SAEB para os anos de 2013, 2015 e 2017	90
Gráfico 2 – Distribuição da proficiência dos alunos 9º EF em Matemática conforme escala SAEB para os anos de 2013, 2015 e 2017	90
Gráfico 3 – Correlação entre as variáveis relacionadas aos(às) diretores(as)	132
Gráfico 4 – Correlação entre as variáveis relacionadas aos(às) professores(as)	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Acre

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

AP – Amapá

BA – Bahia

BNFC – Base Nacional de Formação Docente

DF – Distrito Federal

DL – Distributive Leadership

EI – Educational Effectiveness and Improvement

EER – Educational Effectiveness Research

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

GO – Goiás

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IL – Instructional Leadership

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MINEDUC – Ministerio de Educación República de Chile

MQO – Mínimos Quadrados Ordinários

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NPBEA – National Policy Board for Educational Administration

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OFSTED – Office for Standards in Education

PB – Paraíba

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PE – Pernambuco

PI – Piauí

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

RCT - Randomized Controlled Trial

RN – Rio Grande do Norte

RO – Rondônia

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE – School Effectiveness

SE – Sergipe

SER – School Effectiveness Research

SI – School Effectiveness

SP – São Paulo

TE – Teacher Effectiveness

TL – Transformational Leadership

UF – Unidade da Federação

RJ – Rio de Janeiro

PR – Paraná

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ORGANIZAÇÕES ESCOLARES, LIDERANÇA E O CONTEXTO EM QUE OPERAM	20
2.1 ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O CONTEXTO EM QUE OPERAM	20
2.2 CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA ESCOLAR	27
3 EFICÁCIA ESCOLAR E O PAPEL DA LIDERANÇA	37
4 AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO	54
4.1 PERFIL E ATRIBUIÇÕES DA LIDERANÇA ESCOLAR NOS ESTADOS BRASILEIROS	61
5 INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NAS ESCOLAS ESTADUAIS BRASILEIRAS	88
5.1 DADOS	88
5.2 VARIÁVEIS DE ANÁLISE	94
5.2.1 INDICADORES	108
5.2.2 CONTROLES	121
5.3 MODELO DE ANÁLISE	123
5.4 RESULTADOS	125
6 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXO A – Documentos legais estaduais referentes às atribuições dos(as) diretores(as) escolares	149
ANEXO B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	151
ANEXO C – Indicador de nível socioeconômico (INSE)	153
ANEXO D – Output da regressão múltipla para Diretor(a) – Língua Portuguesa	154
ANEXO E – Regressão simples e múltipla para Diretor(a) – Língua Portuguesa	157
ANEXO F – Output da regressão múltipla para Diretor(a) – Matemática	158
ANEXO G – Regressão simples e múltipla para Diretor(a) – Matemática	161
ANEXO H – Output da regressão múltipla para Professor(a) – Língua Portuguesa	162
ANEXO I – Regressão simples e múltipla para Professor(a) – Língua Portuguesa	165

ANEXO J – Output da regressão múltipla para Professor(a) – Matemática	166
ANEXO K – Regressão simples e múltipla para Professor(a) – Matemática	169

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a oferta pública da educação, no Brasil, foi alvo de significativa atenção. O valor investido por aluno passou de R\$ 2.154,00, em 2000, para R\$ 6.381,00, em 2015 (INEP/MEC, 2016). Em termos de acesso, os anos iniciais do ensino fundamental foram universalizados e diversas políticas foram implementadas com o intuito de melhorar a qualidade da oferta. Apesar desses investimentos, o desempenho dos estudantes não alcançou as expectativas e o país permanece com um imenso déficit de aprendizagem, que pode ser observado nos baixos níveis de aprendizagem evidenciados em diversas edições do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e por avaliações internacionais, como a do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) oferecido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), no qual o Brasil ocupa a 70ª posição em Matemática entre os 79 países que participaram da edição de 2018.

Reformas educacionais foram realizadas nos últimos anos em âmbito nacional, que envolveram o estabelecimento de fundos de financiamento a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino entre todos os estados e municípios, incremento da remuneração dos profissionais do magistério, ampliação das avaliações em larga escala, criação de indicadores para mensurar a qualidade da educação, garantia de tempo para planejamento das aulas dentro da carga horária dos docentes e valorização das atividades de formação continuada, recursos para livros didáticos, merenda e transporte escolar, aprovação de uma base nacional comum curricular e, mais recentemente, uma base para formação docente.

Todos esses temas abordam, direta ou indiretamente a escola enquanto organização capaz de articular seus recursos para o alcance de determinados objetivos. Entre os fatores escolares – que podem ser organizados em três grandes categorias: financeiros, docentes e gestão – os aspectos relacionados às questões financeiras e aos docentes têm recebido significativa atenção das políticas educacionais, assim como de estudos acadêmicos. Os fatores relacionados à gestão, entretanto, que envolvem os processos responsáveis por transformar a aplicação dos recursos financeiros e humanos em aprendizagem dos estudantes, têm recebido menos atenção. Na categoria de gestão, a figura da liderança escolar, por sua vez, se mostra de grande importância, não pela sua capacidade exclusiva de transformar os recursos em aprendizagem, mas pela sua posição fundamental na organização das unidades de ensino e na utilização eficaz dos recursos humanos e financeiros, facilitando processos em que cada um dos

sujeitos que compõem a organização tenham compreensão das suas atribuições e condições de exercê-las. Reconhecendo a importância estratégica do papel da liderança escolar a seguinte pergunta de pesquisa surgiu: **“a liderança escolar influencia os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras?”**

O desafio de promover bons resultados de aprendizagem tem se desdobrado em temas de investigação que buscam identificar os fatores subjacentes desse problema. Para tanto, estudos foram realizados, tanto no âmbito internacional quanto nacional, com o objetivo de identificar o que faz escolas serem eficazes e quais as possíveis relações existentes entre aprendizagem e os múltiplos elementos que constituem o sistema educacional. Nessa linha, a literatura sobre eficácia escolar, que vem se desenvolvendo desde 1960, tem possibilitado identificar se e em qual magnitude determinados fatores afetam os resultados de aprendizagem dos estudantes. Após mais de cinco décadas de pesquisas, observa-se um amplo consenso entre os pesquisadores de que escolas com bons resultados de aprendizagem possuem características comuns, que envolvem uma liderança eficaz, um corpo docente bem treinado e disposto a ensinar, foco na aprendizagem e altas expectativas acadêmicas em relação aos alunos, cultura escolar positiva, responsabilidades compartilhadas entre diretor, equipe docente e estudantes, monitoramento do progresso da aprendizagem dos alunos, além de um envolvimento dos familiares na rotina de estudos dos alunos (REYNOLDS; TEDDLIE, 2000).

A pergunta de pesquisa desta tese foi embasada, portanto, nas discussões promovidas pela abordagem de eficácia escolar e contou com quatro macro etapas de investigação. Primeiramente, o estudo identificou o que caracteriza as escolas enquanto organizações, assim como quais são as atribuições esperadas de serem desempenhadas pela liderança nessas organizações. Na sequência, analisou a literatura sobre eficácia escolar a fim de identificar de que maneira as questões relacionadas à liderança estão presentes nessa abordagem. Concluído esse levantamento apoiado em uma literatura majoritariamente internacional, o estudo focou na realidade nacional, a fim de identificar as características que organizam o sistema educacional e as atribuições designadas aos(as) diretores(as) escolares.

Para realizar a análise focada no contexto nacional, a pesquisa fez um levantamento nos marcos legais que orientam a oferta pública da educação a fim de identificar qual o papel designado às unidades escolares na estruturação do sistema educacional. Também foi feita uma análise dos documentos estaduais que dispõem sobre as atribuições dos(as) diretores a fim de compreender quais as tarefas e perfil construídos para essa função. A fim de levantar mais informações sobre o papel do(a) diretor(a) no funcionamento das escolas e na aprendizagem

dos alunos, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três ex-secretários estaduais de educação, assim como com pesquisadores da área.

Por fim, a pesquisa utilizou a base de dados oferecida pelo SAEB, que reúne informações coletadas com diretores(as), professores(as) e alunos(as) por meio de questionários aplicados bianualmente, para identificar percepções desses atores em relação aos elementos apontados pela literatura de eficácia escolar, tendo como foco de análise as atividades relacionadas à figura do(a) diretor(a). As perguntas selecionadas foram agrupadas em indicadores que passaram a compor um modelo de análise que buscou discernir a influência da liderança nos resultados de aprendizagem dos estudantes entre as escolas estaduais de ensino fundamental anos finais.

Para desenvolver a trajetória descrita acima, a metodologia de pesquisa, portanto, foi estruturada em três frentes: análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise quantitativa. A análise documental embasou os três primeiros capítulos da tese, as entrevistas guiaram o conteúdo do quarto capítulo e o método quantitativo está descrito no quinto capítulo. Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos descritos a seguir.

O primeiro é caracterizado por esta introdução, que apresenta o objeto de pesquisa e situa a discussão que será desenvolvida ao longo do estudo. O segundo capítulo, denominado “Organizações escolares, liderança e o contexto em que operam”, está estruturado em dois níveis de análise. O primeiro, de escopo mais amplo, discute o que caracteriza as escolares enquanto organização e qual a relação entre elas e o contexto institucional em que estão inseridas. Para tanto, esse capítulo parte da análise sobre o funcionamento de estruturas sociais (WILSON, 1989) e das limitações geradas por modelos clássicos pautados majoritariamente por procedimentos e regras (MERTON, 1957; SELZNICK, 1949; BARZELAY, 1992) para, então, focar no funcionamento específico das organizações escolares (BIDWELL, 1965; WEICK, 1976; LIPSKY, 1980; CHUBB & MOE, 1990; BRAZER, BAUER & JOHNSON, 2019). Essa análise mostra que, apesar da autonomia relativa existente nas organizações escolares, elas permanecem sujeitas à influência das instituições que regulam sua operação e que, quanto mais centralizadas forem as estruturas burocráticas de controle menor será a eficácia das escolas em quatro dimensões principais: objetivos, equipe, liderança e práticas pedagógicas (CHUBB & MOE, 1990).

O segundo contexto de análise foca no papel específico da liderança escolar, entendida como peça-chave no funcionamento das organizações escolares. Nessa parte são discutidos os conceitos de liderança escolar desenvolvidos nas últimas décadas e a confluência

para as abordagens que reforçam o papel da liderança como aquela capaz de motivar os membros da sua equipe em prol dos objetivos definidos pela organização (BRAZER, BAUER & JOHNSON, 2019; LEITHWOOD & DRUKE, 1998; LEITHWOOD, 2006; SCHEERENS, 2005). Juntas, essas análises buscam compreender o objeto de pesquisa – liderança escolar – em termos das suas características próprias e em relação à influência que o contexto externo exerce sobre elas, construindo assim uma arquitetura de análise embasada em uma perspectiva macro – contexto institucional – e micro – organização escolar e liderança.

O terceiro capítulo, “Eficácia Escolar e o papel da liderança”, traz uma revisão da literatura acerca da abordagem sobre eficácia escolar. Esse campo de estudos, ao longo das últimas cinco décadas, vivenciou um significativo aprimoramento nos métodos de análise que permitiram medir, com maior robustez, a importância relativa de diferentes fatores sobre a aprendizagem dos estudantes.

Desde o Relatório Coleman, lançado nos anos de 1960, novos estudos foram produzidos confluindo para o diagnóstico de características comuns observadas em escolas eficazes. De maneira geral, fatores relacionados a i) liderança objetiva e capacitada, ii) equipe docente comprometida, iii) consistência pedagógica, iv) aulas bem estruturadas, v) ambiente concentrado no trabalho, vi) monitoramento da aprendizagem dos alunos e vii) envolvimento dos familiares são apontados como características positivamente relacionadas com as notas dos alunos (BROOKOVER et al., 1978; TEDDLIE & SPRINGFIELD, 1993; LEVINE & LEZOTTE, 1990; TEDDLIE & REYNOLDS, 2000; MADDAUS et al., 1980; CHAPMAN et al., 2016; SAMMONS et al., 2016; CREEMERS, KYRIAKIDES & SAMMONS, 2010). Esse capítulo nos permite observar o papel central que a liderança escolar possui em orquestrar todos os fatores apontados como relevantes na promoção de bons resultados de aprendizagem entre os alunos.

Na sequência, o quarto capítulo, “Organizações escolares no contexto brasileiro”, tem o objetivo de mapear a estrutura legal que orienta a oferta da educação pública buscando identificar qual o papel da escola nesse sistema, assim como identificar quais são as atribuições previstas para a figura do(a) diretor(a). A partir da análise de textos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), observa-se que as condições de funcionamento do sistema educacional público no Brasil conferem baixa autonomia para as escolas vis-à-vis as atribuições conferidas às redes de ensino. Os diretores escolares não têm ingerência sobre o perfil e a forma de contratação dos professores que farão parte da sua equipe, não determinam a remoção deste profissional em caso de desempenho insatisfatório, não são,

necessariamente responsáveis pelo desenvolvimento profissional da sua equipe e não respondem diretamente pelos resultados alcançados pela sua escola. Essas atribuições cabem às redes de ensino que, por sua vez, tendem a formar um cenário classificado como “reorientado” e não “escola-orientado” (ABRUCIO, 2016).

Em termos das atribuições designadas à figura do(a) diretor(a) escolar, a análise de documentos legais, que foram localizados para vinte unidades da federação, conclui que a formatação da função de liderança está majoritariamente orientada por um conjunto de tarefas (“elaborar calendário escolar”; “assinar documentos”; “zelar pelo uso dos espaços escolares”; “elaborar projeto pedagógico” etc.) e não pela construção de um perfil com competências esperadas para o desempenho da função, com exceção de quatro estados que trazem nos seus documentos aspectos relacionados às competências esperadas da liderança escolar (Espírito Santo, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina).

Além da análise documental, para compreender a atuação da liderança escolar no contexto brasileiro, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com ex-secretários estaduais de educação e pesquisadores relacionados com a temática. Os achados dessas entrevistas são apresentados no capítulo 4 e apontam para o entendimento de que, no Brasil, a atuação dos(as) diretores(as) é caracterizada pela falta de autonomia, dificuldade de realizar a gestão da equipe, influências de grupos de interesses externos, assim como pela influência de uma legislação que restringe significativamente a sua atuação.

O capítulo 5, “Influência da liderança nas escolas estaduais brasileiras”, é resultado de todo o conteúdo levantado nos capítulos anteriores e tem o objetivo de discernir a influência de características direta e indiretamente relacionadas à figura do(a) diretor(a) sobre a proficiência dos estudantes. Esse capítulo usa dados das edições do SAEB de 2013 a 2017 para estudar as possíveis associações existentes entre características das lideranças escolares e o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática e está organizado em quatro partes.

A primeira apresenta uma justificativa sobre os dados selecionados para pesquisa, buscando endereçar as seguintes escolhas: ensino fundamental anos finais; escolas estaduais urbanas; e as três últimas edições do SAEB. A segunda parte traz os indicadores construídos para compor a análise. À luz do conteúdo abordado nos capítulos anteriores, esta tese trabalhou com as características relacionadas direta ou indiretamente à liderança que poderiam ser identificadas nos questionários do SAEB respondidos pelos docentes e diretores(as). Nesse sentido, foi feito um esforço de localizar essas características e condensá-las em indicadores

para análise. Das 111 perguntas existentes no questionário do(a) diretor(a), foram selecionadas 39, que envolvem informações sobre a assiduidade do corpo docente e discente, aperfeiçoamento profissional do(a) diretor, atividades de formação oferecida aos docentes pelo(a) diretor(a), ações de gestão colegiada, gestão de recursos humanos e financeiros, conhecimento sobre resultados das provas do SAEB, influência de atores externos na gestão da escola, disponibilidade de recursos financeiros, o processo seletivo para o cargo de diretor(a), há quanto tempo exerce função de direção e situações de violência na escola. Essas questões foram, então, sintetizadas em doze indicadores: i) comprometimento do aluno, ii) comprometimento docente, iii) desenvolvimento profissional, iv) gestão colegiada, v) recursos, vi) gestão pedagógica, vii) influência externa, viii) condições de trabalho, ix) recursos extras, x) seleção, xi) senioridade e xii) ambiente escolar.

Em relação aos docentes, das 125 perguntas disponíveis no questionário, 35 foram selecionadas abordando temas como o envolvimento dos alunos em sala de aula, participação dos docentes em atividades pedagógicas, disponibilidade de recursos físicos, percepções em relação ao(à) diretor(a) em termos de motivação, respeito e confiança, assim como de temas relacionados às normas e gestão de recursos, expectativa em relação aos alunos, rotina em sala de aula e tempo na carreira. Essas questões foram, então, sintetizadas em onze indicadores: i) comprometimento do aluno, ii) comprometimento docente, iii) infraestrutura, iv) desenvolvimento profissional, v) expectativa sobre a aprendizagem dos estudantes, vi) gestão de pessoas, vii) gestão administrativa, viii) gestão pedagógica, ix) condições de trabalho, x) rotina em sala e xi) senioridade.

Em relação ao questionário dos estudantes foram retiradas dez perguntas que se transformaram em indicadores relacionados a escolaridade e nível socioeconômico da família, e que foram utilizadas como variáveis de controle na análise, juntamente com gênero, raça e violência.

A terceira parte do capítulo 5 apresenta o modelo construído para análise, caracterizado pela regressão múltipla em painel baseada no modelo dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Esse modelo analisa em que medida a proficiência dos alunos está associada ao conjunto de variáveis selecionadas como explicativas que, no caso deste estudo, são caracterizadas pelos indicadores mencionados acima. A quarta parte apresenta os resultados gerados pela análise, que corroboram os fatores apontados pela literatura de eficácia escolar e nos permite responder positivamente à pergunta de pesquisa sobre a influência da liderança

escolar na proficiência dos estudantes, apontando também para outros fatores relacionados à prática dos docentes em sala de aula que apresentam alta correlação com a nota.

Por fim, a sexta e última parte traz as conclusões do estudo e sua contribuição para o campo das políticas educacionais. A trajetória dessa pesquisa parte de um escopo mais amplo, que buscou identificar as características das organizações escolares e de lideranças eficazes, chamando a atenção para a importância de se entender o contexto institucional no qual as escolas operam, para um escopo mais específico centrado na realidade das escolas estaduais brasileiras de ensino fundamental. Essa construção buscou identificar quais são os fatores que a literatura aponta sobre lideranças escolares eficazes e de que maneira elas estão presentes no contexto nacional.

A análise descritiva sobre a percepção dos(as) diretores(as) e professores(as), possibilitada pelos questionários do SAEB, traz elementos importantes que nos ajudam a levantar hipóteses sobre a atuação da liderança escolar. As entrevistas realizadas também nos possibilitam explorar a influência do contexto institucional sobre as atribuições designadas aos(às) diretores, no Brasil. Essas análises, somadas ao modelo estatístico empregado, nos permitem discernir sobre a influência da liderança na proficiência dos alunos e apontam, ao final, para possíveis desdobramentos desta pesquisa em pautas de políticas públicas direcionadas para um incremento da autonomia no âmbito das unidades escolares e maior foco no desenvolvimento de lideranças eficazes.

2 ORGANIZAÇÕES ESCOLARES, LIDERANÇA E O CONTEXTO EM QUE OPERAM

Este capítulo aborda o conceito de organizações escolares, a relação das escolas com o contexto institucional em que estão inseridas e o papel da liderança escolar, trazendo para a análise os principais conceitos desenvolvidos nas últimas décadas e um mapeamento sobre as atribuições gerais designadas à figura do(a) diretor(a).

O objetivo deste capítulo é construir um pano de fundo a partir do qual os capítulos subsequentes irão se desenvolver. Sua função, portanto, é reconhecer as escolas públicas enquanto organizações que atuam dentro de uma determinada estrutura burocrática que exerce influência sobre sua capacidade de operação.

Para tanto, a arquitetura deste capítulo é formada por dois níveis de análise. O primeiro de escopo mais amplo, aborda a discussão sobre organizações escolares, suas características e a relação entre elas e as estruturas em que estão inseridas. Essa análise mostra que, apesar da autonomia relativa que possuem, as organizações escolares são influenciadas pelas estruturas que regulam sua operação. O segundo foca no papel específico da liderança escolar, entendida como peça-chave no funcionamento das organizações escolares.

Esses dois níveis de análise formam o arcabouço a partir do qual os capítulos seguintes irão se desenvolver, voltando a se encontrar nas considerações finais deste estudo, quando, novamente, a conexão entre organização escolar e contexto institucional em que operam se mostrará necessária para compreender a capacidade da liderança em influenciar e promover escolas eficazes.

2.1 ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O CONTEXTO EM QUE OPERAM

A análise sobre o funcionamento de estruturas sociais que ofertam serviços considerados públicos remete aos clássicos estudos de Max Weber e o desenvolvimento da autoridade racional-legal para a emergência das burocracias modernas, caracterizadas pela aplicação de regras gerais independentes da situação a fim de aumentar a previsibilidade das ações governamentais e evitar favoritismos (WILSON, p. 7, 1989). Ainda que, ao longo do

século XX, novos estudos tenham surgido questionando essa visão monolítica da burocracia, apontando para as disfuncionalidades burocráticas geradas por modelos mecanicistas da administração, que colocam ênfase excessiva em procedimentos e regras (MERTON, 1957; SELZNICK, 1949; BARZELAY, 1992), o desenvolvimento de burocracias com características weberianas foi predominante, incluindo na área da educação.

Nesse sentido, diversos estudos foram realizados buscando entender como as estruturas burocráticas funcionam e como fazer para aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos. Estruturas, nesse contexto, podem ser entendidas conforme o conceito desenvolvido por Tony Bush, que implica em um “[...] padrão formal de relacionamento entre pessoas e organizações. Ela expressa a maneira na qual indivíduos se relacionam no sentido de alcançar os objetivos organizacionais” (BUSH, p. 42, 2011). Na mesma direção, David Brazer, Scott Bauer e Bob Johnson (2019) argumentam que as regras, políticas e procedimentos que definem como os indivíduos e grupos se organizam para realizar determinado trabalho conformam uma estrutura.

No campo específico da educação, estudos sobre as escolas enquanto organizações remontam aos anos de 1960 com trabalhos como de Charles Bidwell (1965), que buscava entender o que são escolas enquanto organizações formais, quais são suas características, processos e formas de funcionamento. Em seu trabalho seminal, “*The school as a formal organization*” (1965), Bidwell identificou atributos centrais que caracterizam as escolas enquanto organizações, tais como a condição nas quais as pessoas entram no sistema escolar – de maneira geral, de forma compulsória conforme coorte idade-série –, a contratação de profissionais considerados treinados e habilitados para a função, a combinação distintiva da burocracia com uma certa folga (*looseness*) estrutural e a responsabilidade dual, mas sobreposta, que as escolas possuem de responderem tanto a sua clientela (pais e alunos) quanto aos atores políticos eleitos (*public constituency*).

Em relação aos dois últimos elementos, destaca-se a situação em que as escolas se encontram, atuando sob uma estrutura racional que busca produzir resultados uniformes, mas ao mesmo tempo dotada de certa autonomia na execução de suas atividades no dia-a-dia. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a burocracia espera garantir a aderência dos sujeitos que compõem a organização escolar a determinados critérios universais estabelecidos, há uma discricionariedade intrínseca na atuação deles, com destaque para o docente em sala de aula.

O professor trabalha sozinho dentro da sala de aula, relativamente escondido dos colegas e superiores, fazendo com que tenha uma ampla discricionariedade dentro dos limites da sala de aula. Similarmente, as unidades escolares dentro do sistema educacional são relativamente autônomas, fazendo com que o ensino e a equipe

administrativa da escola também disfrutem de amplos poderes discricionários em relação aos procedimentos a serem empregados durante o tempo em que os alunos frequentam essa escola. [...] O diretor e os professores normalmente possuem ao menos algum controle, geralmente substanciais, sobre o currículo e os métodos de ensino (BIDWELL, 1965, p. 976, tradução nossa).

Nesse sentido, o autor argumenta que o sistema escolar tende a diferir de estruturas clássicas burocráticas em função dessa articulação mais frouxa que existe sobre as unidades escolares em relação ao previsto pelas regras centrais. Esse conceito também foi abordado por Karl Weick, em sua obra “*Educational organizations as loosely coupled systems*”, de 1976. Nela o autor desenvolve o conceito de “*loosely coupled system*” para descrever sistemas nos quais as suas partes não estão densamente articuladas, ou seja, há uma certa frouxidão entre elas e as estruturas centrais. Essa situação, argumenta o autor, pode ser frequentemente observada nas organizações escolares fazendo com que elas não operem de maneira rigidamente coordenada, abrindo espaço, portanto, para disparidades na forma como as organizações escolares operam.

Na mesma linha, mas focando no nível do indivíduo, em 1980, Michael Lipsky discute, em seu livro seminal “*Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*”, o paradoxo entre a oferta de um serviço público conforme preconiza a burocracia responsável – que atua sob um conjunto de regras e estruturas de autoridade – e o agente que a executa de fato, o burocrata de nível de rua. As restrições estruturais postas pela burocracia se confrontam com as situações individuais com as quais o servidor se depara no dia-a-dia da sua atividade.

Idealmente e por meio de treinamento, os burocratas de nível de rua deveriam responder às necessidades ou características individuais das pessoas que servem ou com quem se confrontam. Na prática, eles devem lidar com os clientes coletivamente tendo em vista que os requerimentos do trabalho proibem respostas individualizadas. Professores deveriam responder às necessidades da criança individualmente; na prática, eles devem desenvolver técnicas para gerir uma classe de crianças (LIPSKY, 1980, p. 7, tradução nossa).

O autor desenvolve a análise sobre a relação entre a influência das regulações e a discricionariedade do servidor na ponta. O que os três autores estão trazendo para discussão, portanto, é a autonomia relativa de quem executa o serviço público em relação aos centros de poder que estabeleceram as regras da oferta.

A ampliação da oferta pública da educação traz consigo a discussão sobre a relação entre as estruturas burocráticas que regulam sua oferta e as unidades escolares e os sujeitos que efetivamente executam o serviço. Se, por um lado, ao longo do século passado advogou-se pela criação de burocracias profissionais para o combate a práticas clientelistas e ineficazes, de

maneira a estabelecer critérios impessoais de contratação de professores e administradores para o sistema educacional (CUBAN, 1988), de outro as respostas que essa estrutura foi capaz de gerar ao longo do tempo em termos de eficiência e eficácia se mostram questionáveis (BRAZER; BAUER; JOHNSON, 2019).

Apesar da autonomia relativa daqueles que ofertam a educação, conforme a argumentação de Bidwell (1965) e Weick (1976), ela não é suficiente para dizer que estão livres das normas e práticas dos sistemas a que pertencem (LIPSKY, 1980). O funcionamento das escolas é configurado pelas estruturas e normas estabelecidas que determinam, por exemplo, os objetivos a serem alcançados, a forma de recrutamento e a lógica de remuneração, que, por sua vez, irão influenciar a atuação dos profissionais que irão, efetivamente, executar a oferta da educação.

O entendimento de que o contexto institucional configura como as organizações operam (MEYER & ROWAN, 1977) tem sido objeto de estudos que buscam compreender também a relação entre indivíduos e as organizações. Conforme BRAZER; BAUER & JOHNSON argumentam,

A estrutura é necessária para o funcionamento das organizações, mas como a estrutura deve ser? Responder essa pergunta requer saber o que essa estrutura pretende alcançar e como indivíduos respondem e formatam a estrutura baseados nas suas motivações e outros fatores (BRAZER; BAUER & JOHNSON, 2019, p. 27, tradução nossa).

No caso da educação, um amplo estudo foi realizado por John Chubb e Terry Moe, em 1990, analisando a influência que o contexto institucional exerce sobre as escolas. Os autores realizaram a pesquisa a partir dos dados de 20.000 estudantes e de um conjunto de professores e diretores distribuídos em mais de 500 escolas nos Estados Unidos. A pertinência do enfoque nesse estudo se dá por dois motivos principais. Primeiro por seu caráter pioneiro em analisar o funcionamento das escolas públicas sob uma perspectiva da relação dessas organizações com as instituições políticas de governo. Em segundo pela similaridade do contexto abordado pelos autores com o existente no Brasil. Ainda que a realidade norte-americana apresente inúmeras diferenças em relação à brasileira, do ponto de vista das estruturas que regulam o funcionamento das escolas públicas no período em que o estudo foi publicado, em 1990, observa-se um conjunto de características similares, particularmente no que diz respeito às atribuições designadas aos órgãos burocráticos vis-à-vis às próprias escolas.

O argumento central dos autores é de que as instituições políticas que governam as escolas públicas norte-americanas geram um fardo burocrático que inibe seu funcionamento como organizações eficazes. Nas suas palavras, “[...] o tipo de organização que as escolas se

tornarão e quão eficaz será seu desempenho são reflexos do tipo de contexto institucional no qual elas operam” (CHUBB & MOE, p. 2, 1990, tradução nossa). No caso dos Estados Unidos, no período em que o estudo se desenvolveu, os autores argumentam sobre o predomínio de um único sistema estruturado pelo controle público que não tem gerado escolas eficazes.

Em outro estudo, *The Comparative Politics of Education*, Terry Moe e Susanne Wiborg (2017) argumentam que as instituições educacionais não são tão diferentes de qualquer outra instituição governamental, sendo espaços de poder. Nas palavras dos autores,

Qualquer tentativa séria de entender os sistemas educacionais no mundo precisa estudar, em qualquer nação que seja, como o poder é estruturado dentro das políticas de educação – quem domina o poder, como dominam, quais são seus interesses, quais são as coalizões relevantes, como seus poderes e interesses se conectam com o sistema político e como as instituições formatam a maneira como o poder e interesses encontram expressão no processo político (MOE & WIBORG, 2017, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, Moe e Wiborg argumentam que estruturas governamentais geram poder e interesses que, por sua vez, irão determinar a maneira como os atores que compõem esse espaço agirão.

[...] todas as instituições governamentais – em todas as áreas da política pública, em todo o mundo – naturalmente e inevitavelmente geram grupos de interesse (*vested interests*). Isso acontece, e é literalmente inevitável – seja na saúde, defesa, agricultura, transporte, comércio internacional ou educação pública – simplesmente porque certas pessoas e grupos recebem benefícios [...]. Os benefícios podem tomar a forma de serviços, empregos públicos, negócios, poder, status, ou simplesmente oportunidade para corrupção, nepotismo e clientelismo. Mas sempre que houver instituições governamentais, existirão pessoas e grupos com interesses particulares sobre o que essas instituições fazem, nas suas estruturas e operações, nos seus financiamentos e, de fato, na sua própria existência (MOE & WIBORG, 2017, p. 5, tradução nossa).

Vale destacar que os autores não utilizam o termo “*vested interests*” como algo pejorativo, apesar de o senso comum assim entender. Mas sim como um conceito de valor analítico para evidenciar a existência e atuação de atores-chave (*key players*) e, assim, entender por que a política das instituições governamentais funciona do jeito que funciona. Moe e Wiborg (2017) argumentam que na educação os atores mais óbvios a gerar grupos de interesse são os pais e alunos, entretanto, os alunos – ao menos os na educação básica – não possuem poder de barganha e os pais estão muito atomizados, sem motivação suficiente para se sobreporem à organização política estabelecida.

Outra fonte de *vested interests* são as burocracias governamentais responsáveis por operar as escolas, pois elas são compostas por servidores públicos cujo trabalho, autoridade, status e privilégios estão enraizados nos sistemas existentes – e, ao contrário dos pais, já são organizados e em posições para exercer influência. Fora da burocracia, um dos benefícios mais valorizados que as instituições educacionais geram, em termos materiais, são os postos de trabalho que proveem aos professores. [...] como funcionários do sistema educacional, professores têm

interesses próprios (*vested interests*) em seus trabalhos e, conseqüentemente, possuem fortes incentivos para se organizarem, mobilizarem recursos, e exercerem poder sobre as políticas educacionais no sentido de proteger e avançarem seus interesses (MOE & WIBORG, 2017, p. 6, tradução nossa).

Em função do grande número de professores nos sistemas educacionais, os autores apontam que eles tendem a superar a quantidade de burocratas no governo, se tornando atores centrais nas políticas que regem a educação pública no sentido de garantirem seus interesses. Essa situação faz com que o funcionamento do sistema educacional tenda a ser significativamente influenciado pelos interesses desses atores enquanto corporação. Por essa razão, mudanças na maneira como o sistema opera são muito difíceis de acontecer, pois elas implicariam na reconfiguração da influência desses atores e nas condições em que eles atuam.

Ao analisarem os temas que direcionam os debates no campo educacional, Chubb & Moe (1990) argumentam que são, em grande medida, caracterizados por disputas sobre quais programas devem ser implementados e, em menos frequência, na maneira como o poder está alocado dentro do sistema.

As disputas por excelência acadêmica têm ocorrido em um contexto institucional que é assumido como único. [...] São disputas sobre como o controle é exercido e, portanto, o tipo de regras que as superintendências escolares, distritos, departamentos, secretarias de educação e legisladores devem impor sobre as escolas e sua equipe para torná-las melhores. A noção de que essas próprias instituições poderiam estar prejudicando o desempenho acadêmico e que, portanto, a busca por excelência na educação implica em reformas fundamentais – novas instituições para governança da educação – nunca foi seriamente considerada (CHUBB & MOE, 1990, p. 11, tradução nossa).

Para garantir que as escolas cumpram com as agendas estabelecidas por políticos e administradores, tendo em vista a margem para o não cumprimento pelos atores locais em função da sua discricionariedade no dia-a-dia da operação (BIDWELL, 1965; WEICK, 1976; LIPSKY, 1980), a solução encontrada foi “burocratizar a implementação das políticas por meio de estruturas de governo que reduzem, estrategicamente, a discricionariedade das equipes nas escolas e que exigem, por lei, determinadas ações e comportamentos” (CHUBB & MOE, p. 40, 1990, tradução nossa).

Ao analisar o funcionamento das escolas enquanto organizações, Chubb & Moe identificaram quatro dimensões básicas, porém essenciais, para o desempenho das escolas: equipe, objetivos, lideranças e práticas. Em relação ao primeiro item, os autores argumentam que no sistema público norte-americano os diretores escolares possuem controle limitado em relação a quem trabalha nas escolas e sobre como os incentivos são estruturados. Isso porque as decisões sobre recursos humanos são determinadas por regras impostas por níveis mais altos de governo. A capacidade de formar equipes, por sua vez, é limitada, tendo em vista que os

diretores precisam trabalhar com um “time heterogêneo que a burocracia entregou a eles” (CHUBB & MOE, 1990, p. 51, tradução nossa). Os professores não são selecionados pela identificação com a missão de determinada escola, o que acaba formando um “[...] grupo de pessoas que aconteceram de trabalhar na mesma escola” (CHUBB & MOE, 1990, p. 52, tradução nossa), mas que não necessariamente possuem identificação com os princípios e missão daquela escola.

Quando os objetivos não são compartilhados dentro da mesma organização, o trabalho cooperativo é prejudicado. Conforme Lipsky (1980, p. 16, tradução nossa) argumenta sobre as situações nas quais os funcionários não são recrutados a partir de uma afinidade com a organização, “[...] os funcionários não consideram as ordens de “cima” legítimas”.

Em relação aos objetivos, Chubb & Moe argumentam que não se observa uma coerência entre os objetivos que as escolas devem atingir. Isso ocorre em função da quantidade de objetivos que são impostos a elas, seja por grupos políticos no poder ou pela crescente demanda de diferentes grupos de interesse sobre o que as escolas devem endereçar. Nesse sentido, as escolas vão empilhando um número crescente de objetivos até se tornarem tão numerosos e incoerentes ao ponto de não proverem um sentido claro para os profissionais da educação sobre qual sua missão. Conforme os autores argumentam, “Quando as escolas não possuem uma missão, quando não há meios compreensíveis de dizer o que elas devem alcançar, como é possível, mesmo para o diretor, estruturar uma organização efetiva? Efetiva em que?” (CHUBB & MOE, 1990, p. 55, tradução nossa).

Sobre o papel da liderança, os autores argumentam que os(as) diretores(as) são determinantes na maneira como as organizações irão funcionar e que a baixa autonomia e, conseqüentemente, a forte influência de atores externos, prejudica a atuação eficaz dos diretores.

Além de serem os atores que, teoricamente, irão filtrar ou acomodar as demandas vindas das autoridades externas, eles também são determinantes no estabelecimento e busca da missão da escola e possuem conhecimento sobre ensino e aprendizagem de maneira a ajudar os professores e estudantes a trabalharem para o alcance de determinados fins. Diretores de escolas eficazes são líderes educacionais capazes de influenciar positivamente sua equipe, incentivando a atuação profissional dos professores de forma a inibir o descomprometimento com os resultados e o absenteísmo, respeitando, ao mesmo tempo, as habilidades e conhecimentos e conferindo a eles ampla autonomia para gerirem suas classes (CHUBB & MOE, 1990, p. 87, tradução nossa).

Em relação às práticas, os autores apontam para a importância do conteúdo curricular e mostram que escolas eficazes oferecem e incentivam os estudantes a frequentarem cursos acadêmicos de maior rigor. Além disso, também apontam para a organização das aulas,

o que inclui práticas que minimizam tempo gasto com atividades que não são relacionadas ao ensino, que inibem indisciplina e que tiram o foco dos estudantes sobre o conteúdo da aula.

Chubb & Moe mostram, ao longo do estudo, como a estrutura institucional exerce influência sobre as quatro dimensões analisadas – equipe, objetivos, liderança e práticas – inclusive ao controlar por fatores relacionados à classe social e recursos econômicos. Nesse sentido, o propósito de Chubb & Moe não foi apenas indicar qual o tipo de organização que promove uma educação eficaz, mas sim problematizar como o sistema político em vigor, no contexto analisado, é capaz de engendrar esse tipo de organização, ou seja, como promover as características identificadas como eficazes. Os autores concluem que organizações escolares eficazes não são possíveis de florescer sem uma substancial autonomia em relação a controles externos e que a burocratização excessiva das escolas inibe a atuação eficaz das equipes escolares, o estabelecimento de objetivos claros e a busca de resultados, além de criarem espaços de poder significativamente atrativos para a atuação de grupos de interesse cujos interesses não são, necessariamente, focados na qualidade do ensino.

Esse estudo contribui, portanto, com dois argumentos centrais: o primeiro diz respeito à influência das instituições e seus controles sobre a autonomia das unidades escolares, o segundo sobre como esse controle impacta a organização das escolas em quatro eixos centrais: objetivos, liderança, equipe e práticas pedagógicas. Esses quatro elementos, por sua vez, remetem direta ou indiretamente para a figura do(a) diretor(a) escolar. Para o funcionamento eficaz das escolas é preciso que elas tenham condições de orquestrar todos seus insumos a fim transformá-los em resultados de aprendizagem dos estudantes. Essa orquestração, por sua vez, está diretamente ligada à capacidade de atuação da liderança, que pode atuar em contextos caracterizados por maior ou menor autonomia.

Reconhecendo, portanto, que a liderança é uma peça chave no funcionamento das escolas, é preciso compreender com mais profundidade o que caracteriza uma liderança escolar. A parte subsequente deste capítulo focará na identificação das características designadas à liderança escolar.

2.2 CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA ESCOLAR

Estudos sobre a figura do líder podem ser analisados a partir de diferentes áreas do conhecimento, como da Ciência Política, da Sociologia, da Psicologia e da Administração. Brazer; Bauer & Johnson (2019) apresentam diversas definições de liderança que emergiram

nos últimos dois séculos no livro “*Leading Schools to Learn, Grow and Thrive. Using Theory to Strengthen Practice*”.

Os autores exploraram perspectivas mais antigas como a de Thomas Carlyle, que entendia a liderança como um conjunto de atributos com que certos indivíduos nasciam, remetendo a uma definição pautada por figuras quase heroicas (*Great Man theories*). Abordam também interpretações mais comportamentais, que argumentavam que um líder está relacionado ao seu conhecimento e expertise associados a determinadas tarefas, seguindo para estudos de natureza mais contingenciais que argumentam que um líder eficaz depende da combinação entre seus atributos e questões situacionais, afastando o entendimento de que uma pessoa é uma boa liderança independentemente da situação ou ambiente de trabalho em que se encontra. Por fim, os autores abordam definições mais recentes que levam a análise para um entendimento de maior abrangência que envolve o líder e seus seguidores, entendendo a liderança como uma relação de influência entre eles.

Reconhece-se que o conceito de liderança é diverso e que suas concepções acompanham as transformações características do tempo em que vivem. Não obstante, essa tese compartilha do entendimento exposto por Brazer; Bauer & Johnson (2019) de que não há lugares a liderar exceto em organizações.

Se liderança é fundamentalmente sobre influenciar relacionamentos entre líderes e seguidores, todas essas pessoas precisam estar alocadas em algum lugar – físico ou virtualmente – no sentido de se engajarem em processos de influência. Um aspecto crítico da liderança é entender a ação de organizar [pessoas, tarefas, processos] e a organização em si (BRAZER; BAUER; JOHNSON; 2019; p. 141; tradução nossa).

Avançando na argumentação, os autores discorrem sobre quatro aspectos centrais da liderança nos tempos atuais: relacional, que envolve a relação entre líder e seguidores; político, que implica no exercício de poder; busca de necessidades mútuas, que implica em construção de valores comuns; e intencional, focada nos objetivos da organização. Para tanto, a habilidade de influenciar e agregar pessoas para atuarem conjuntamente é cada vez mais valorizada pelas concepções atuais de liderança.

Ainda que muitas teorias tenham postulado ao longo do último século e meio sobre os atributos da pessoa chamada “líder” e/ou do comportamento do líder, teses mais contemporâneas concordam que, enquanto o líder pode ser uma pessoa individual a liderança é um processo social. Hickman (2010) explica porque: o ritmo acelerado e um ambiente em rápida transformação no qual as organizações da era pós-industrial funcionam requerem uma liderança que é substancialmente diferente do executivo solitário no topo da organização burocrática de Max Weber. Organizações requerem uma liderança que seja fluida, não apenas representada pelo cargo, mais dispersa do que centralizada, ágil e não inflexível. [...] Um único líder ou um time de liderança dificilmente possui conhecimento suficiente, informação, expertise ou habilidade para entender e responder rápida, efetiva e eticamente às mudanças dinâmicas no ambiente

e para adaptar ou transformar a organização e seus participantes (BRAZER; BAUER; JOHNSON; 2019; p. 139; tradução nossa).

Nesse sentido, uma perspectiva mais política foi desenvolvida, principalmente a partir do final dos anos de 1970, que passou a entender liderança como “um relacionamento com propósito no qual o líder e seus seguidores exercem poder no sentido de motivar e convencer um ao outro a procurarem e/ou alcançarem certos fins compartilhados” (BRAZER; BAUER & JOHNSON; 2019; p. 135; tradução nossa).

Nessa direção surge uma das concepções mais proeminentes de liderança para o âmbito escolar, a chamada liderança transformacional (*transformational leadership - TL*), calcada em uma abordagem na qual o líder desempenha um importante papel motivacional (LEITHWOOD & DUKE; 1998).

A relevância desta visão está muito conectada com o período em que ela surgiu, nos anos de 1980, fortemente marcado por discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional, principalmente nos Estados Unidos após o impacto gerado pelo relatório *A Nation at Risk*, em 1983. Os debates educacionais influenciados por uma visão de reformas para atender as necessidades observadas com o advento do século XXI colaboraram para que o conceito de liderança transformacional passasse a ser aplicado nas escolas.

Dois práticas foram amplamente exploradas no âmbito da liderança transformacional: a construção de visão e mudanças na gestão das organizações. Nesse sentido, “TL enfatiza as motivações e aspirações que os membros da organização constroem a partir do poder descrito nas teorias de relações humanas e é complementada pela ênfase nas análises voltadas para o desempenho das organizações” (BRAZER; BAUER & JOHNSON; 2019; p. 153; tradução nossa).

Nas palavras de Ken Leithwood, liderança transformacional implica na criação de sentido de compromisso com os objetivos da organização,

Todas as abordagens transformacionais sobre liderança enfatizam as emoções e valores e compartilham em comum a meta fundamental de favorecer o desenvolvimento de capacidades e maiores níveis de comprometimento pessoal com os objetivos da organização. Assume-se que a melhora das capacidades e comprometimento resultam em esforços extras e maior produtividade (LEITHWOOD, 1992, p.17, tradução nossa).

Leithwood & Duke (1998) resumem as características da liderança transformacional em oito dimensões a serem promovidas pelo(a) diretor(a) escolar:

1. Construir a visão da escola;
2. Estabelecer os objetivos da escola;
3. Prover estímulo intelectual;
4. Oferecer suporte individualizado;
5. Modelar melhores práticas e os valores organizacionais;

6. Demonstrar altas expectativas em relação ao desempenho;
7. Criar uma cultura organizacional produtiva; e
8. Desenvolver estruturas para fomentar a participação nas decisões da escola. (LEITHWOOD & DUKE, 1998, p. 31, tradução nossa).

Avançando nos elementos identificados pelo estudo de 1998, Leithwood (2006) incluiu novos elementos com características instrucionais e reorganizou essas práticas em quatro grandes eixos: i) estabelecer direção; ii) desenvolver pessoas; iii) configurar a organização; iv) gerenciar o programa instrucional, conforme a Tabela 1 abaixo apresenta.

Tabela 1 – Práticas da liderança transformacional

Prática	Ações
<i>Estabelecer direção</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Construir uma visão comum b. Estabelecer objetivos para guiar a ação c. Manter altas expectativas em relação ao desempenho
<i>Desenvolver pessoas</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Estimular intelectualmente a equipe b. Demonstrar consideração pelos indivíduos c. Modelar valores e práticas
<i>Configurar a organização</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Construir e manter uma cultura colaborativa b. Criar e manter uma estrutura organizacional c. Ter uma relação produtiva com os pais e a comunidade em geral
<i>Gerenciar o programa instrucional</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Gerenciar a equipe do programa b. Oferecer suporte instrucional c. Monitorar as atividades da escola d. Blindar a equipe de possíveis distrações sobre seu trabalho

Fonte: Leithwood, 2006, p.177, tradução nossa.

Vale destacar que, nesse mesmo período, debates foram traçados envolvendo o conceito de *transformational leadership (TL)*, *instructional leadership (IL)* e *distributive leadership (DL)*. As diferenças entre essas abordagens não são disruptivas, mas basicamente IL enfatiza os aspectos relacionados ao estabelecimento de metas de aprendizagem, planejamento curricular e avaliação de professores e do ensino. Essas características fizeram com que tal abordagem se tornasse mais frequente em estudos empíricos que buscam medir o efeito da liderança sobre a aprendizagem dos estudantes. A *distributive leadership*, por sua vez, como o nome indica, aborda uma perspectiva de liderança que não está concentrada na figura de um

líder, mas sim no grupo. Essa abordagem é caracterizada pela interação e distribuição de tarefas entre a liderança e seus seguidores. Vale destacar, entretanto, que ela não implica na eliminação da figura do líder, mas sim na capacidade que ele tem de distribuir sua influência entre outros membros da organização (BRAZER; BAUER & JOHNSON, 2019).

Reconhecendo o enfoque diferente que cada abordagem denota para a atuação da liderança, esta tese não busca apontar a mais acurada, pois entende ser mais produtivo interpretá-las como facetas de um mesmo conceito que podem ser mais ou menos exploradas conforme a necessidade existente em cada organização. Cabe à liderança de cada escola identificar qual abordagem se mostra mais necessária e que gerará melhores resultados em determinados contextos e, assim, empregá-la nas suas ações (BRAZER; BAUER & JOHNSON, 2019). Na mesma direção, Christopher Day et al. (2016) apresentam em sua pesquisa, *“The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference”*, evidências de impactos positivos e sustentáveis gerados por diretores que empregaram de maneira combinada estratégias de liderança transformacional e instrucional nas suas ações.

Partindo das características gerais do que representa uma liderança escolar e das práticas apontadas pelas abordagens discutidas acima, se faz necessário detalhar melhor as competências atribuídas à liderança. Em consonância com os enfoques trazidos pelas abordagens instrucionais, distributivas e transformacionais, um importante trabalho foi desenvolvido por Jaap Scheerens (2005), que mapeou, a partir de diversos estudos disponíveis sobre a temática, três grandes vertentes de liderança educacional: a focada na instrução e currículo, a focada em mudanças estruturais e culturais e a liderança integral.

A abordagem focada na instrução e no currículo argumenta que líderes eficazes:

Envolvem-se diretamente com o ensino oferecido pela escola e com seus alunos; repetidamente, avaliam o trabalho de sala de aula de seus professores, como também os progressos e os resultados alcançados pelos alunos; promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se espera que cada criança seja capaz de aprender (SCHEERENS, 2005, p. 7).

Nesse sentido, esses líderes apresentam as seguintes características:

Promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante; dão ênfase à capacitação básica; monitoram o desenvolvimento dos alunos; cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas; incentivam e premiam professores; supervisionam e controlam o corpo docente; e proveem o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos professores (SCHEERENS, 2005, p. 7).

A liderança focada em mudanças estruturais e culturais é aquela voltada para a construção e realização da missão da escola. Para tanto, nove dimensões foram elencadas por

Scheerens e organizadas em três iniciativas gerais caracterizadas pela missão, currículo e organização da escola:

- a) Definir uma missão para a escola: i. estabelecer metas; ii. comunicar as metas da escola.
- b) Administrar o currículo: i. avaliar e monitorar o currículo e a instrução; ii. orientar os professores; iii. promover a colaboração e o consenso entre os professores.
- c) Promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas: i. visibilidade; ii. premiar os professores; iii. promover o desenvolvimento profissional; iv. promover um clima ordeiro e orientado (SCHEERENS, 2005, p. 8).

Por fim, a liderança integral traz uma abordagem mais ampla de liderança que busca superar a divisão entre liderança educacional e liderança administrativa, argumentando que, em escolas, eficazes essa separação não existe na prática.

A ideia básica é de que estabelecer uma distinção entre liderança educacional e administração educacional não leva a bons resultados, principalmente por conduzir à fragmentação e segmentação. Quanto a isso, o líder escolar deve integrar todas as áreas da escola (educacional, de pessoal, financeira etc.) numa perspectiva estratégica que abranja a escola como um todo (SCHEERENS, 2005, p. 9).

Observa-se que, assim como no debate sobre as abordagens de *transformational leadership* (TL), *instructional leadership* (IL) e *distributive leadership* (DL), a distinção das competências da liderança escolar entre aquelas focadas na instrução e currículo ou em promover mudanças estruturais e culturais ou mais próximas de uma liderança integral também se mostram tênues e com características que se sobrepõem. Nesse sentido, esta tese compreende que todos esses aspectos devem compor uma atuação equilibrada da liderança, e que possíveis inclinações para uma ou outra abordagem fazem parte da capacidade da liderança escolar de identificar quais aspectos são mais necessários de serem enfatizados em determinados momentos vividos pela sua escola.

Outro importante trabalho que buscou identificar as atribuições da liderança escolar veio do *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA) que, em 1996, desenvolveu um conjunto de competências esperadas de líderes escolares (*Standards for School Leaders*), que foi atualizado, em 2008, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento profissional, desempenho e avaliação de líderes escolares. Para tanto, foram identificadas seis grandes competências que se desdobram em um conjunto de funções, conforme a Tabela 2 abaixo apresenta.

Tabela 2 – Educational Leadership Policy Standards ISLLC, 2008

Parâmetros	Funções
<p>1. Visão e objetivos</p> <p>Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada estudante por meio da facilitação do desenvolvimento, da articulação, da implementação e da administração de uma visão do aprendizado que é compartilhada e apoiada por todos os colaboradores.</p>	<p>A. Desenvolver e implementar, de forma colaborativa, visão e missão compartilhadas;</p> <p>B. Coletar e usar dados para identificar objetivos, analisar a efetividade organizacional e promover o aprendizado;</p> <p>C. Criar e implementar planos para atingir os objetivos;</p> <p>D. Promover melhorias contínuas e sustentáveis;</p> <p>E. Monitorar e avaliar progressos e reformular planos.</p>
<p>2. Ensino e aprendizagem</p> <p>Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada estudante por meio da promoção, do cultivo e do apoio a uma cultura escolar e de um programa instrucional que conduza ao aprendizado dos(as) alunos(as) e ao crescimento dos profissionais da escola.</p>	<p>A. Cultivar e apoiar uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem e altas expectativas;</p> <p>B. Criar um programa curricular abrangente, rigoroso e coerente;</p> <p>C. Criar um ambiente de aprendizagem para os alunos que seja personalizado e motivador;</p> <p>D. Supervisionar o ensino;</p> <p>E. Desenvolver sistemas de avaliação e <i>accountability</i> para monitorar o progresso dos alunos;</p> <p>F. Desenvolver a capacidade de ensinar e de liderança dos profissionais da educação;</p> <p>G. Maximizar o tempo gasto em ensino de qualidade;</p> <p>H. Promover o uso das tecnologias mais efetivas e apropriadas.</p>

3. Gestão de sistemas organizacionais e segurança

Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada estudante ao garantir a gestão da organização, sua operação e recursos para obter um ambiente de aprendizagem seguro, eficiente e efetivo.

4. Colaboração com outros atores

Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada estudante por meio da colaboração com a equipe e membros da comunidade, respondendo a diversos interesses e necessidades e mobilizando recursos junto à comunidade.

5. Ética e integridade

Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada aluno agindo com integridade, justiça e de maneira ética.

- A. Monitorar e avaliar os sistemas de gestão e operacionais;
 - B. Obter, alocar, alinhar e utilizar com eficiência recursos humanos, fiscais e tecnológicos;
 - C. Promover e proteger o bem-estar dos alunos e dos profissionais da escola
 - D. Desenvolver a capacidade de descentralizar a liderança;
 - E. Garantir que o tempo dos profissionais da educação e da organização estão focados em apoiar ensino de qualidade e aprendizagem dos estudantes.
- A. Coletar e analisar dados e outras informações pertinentes para o ambiente educacional;
 - B. Promover o entendimento, a valorização e o uso dos diversos recursos da comunidade, culturais, sociais e intelectuais;
 - C. Construir e manter relacionamentos positivos com familiares e responsáveis;
 - D. Construir e manter relacionamentos produtivos com parceiros da comunidade.
- A. Assegurar um sistema de *accountability* sobre o sucesso acadêmico e social de cada aluno;
 - B. Desenvolver princípios de autoconhecimento, práticas reflexivas, transparência e comportamento ético;
 - C. Proteger os valores da democracia, equidade e diversidade;

6. O Sistema educacional

Um(a) líder educacional promove o sucesso de cada estudante ao compreender, responder e influenciar os contextos políticos, sociais, econômicos, culturais e legais.

- D. Considerar e avaliar potenciais consequências legais e morais das decisões tomadas;
- E. Promover justiça social e garantir que as necessidades individuais de cada aluno sejam levadas em consideração em todos os aspectos de sua vivência escolar.
- A. Advogar pelos interesses das crianças, familiares e responsáveis;
- B. Agir para influenciar decisões locais, regionais, estaduais e nacionais que afetam o aprendizado dos estudantes;
- C. Avaliar, analisar e antecipar novas tendências e iniciativas, visando adaptar as estratégias da liderança.

Fonte: Educational leadership policy standards/ ISLLC, 2008, p. 14-15, tradução nossa.

A literatura exposta até o momento evidencia a importância da liderança escolar e suas principais atribuições. Apesar da miríade de abordagens, observam-se elementos comuns, que envolvem o entendimento da liderança escolar como aquela responsável por capacitar e motivar os membros da equipe em prol de determinados objetivos. Para tanto, suas ações passam pela definição dos objetivos organizacionais, engajamento e desenvolvimento profissional da equipe, expertise e orientação curricular com foco na aprendizagem dos alunos e no monitoramento de todas essas atividades.

A atuação da liderança escolar, por sua vez, está vinculada às unidades escolares enquanto organizações que são orientadas pelas instituições políticas que a governam. No caso norte-americano argumentado por Chubb & Moe (1990), as instituições públicas acabam gerando um fardo burocrático que inibe o funcionamento das escolas como organizações eficazes ao comprometerem a capacidade de (i) estabelecerem objetivos claros, (ii) formarem uma equipe capacitada e comprometida com a missão da escola, (iii) adotarem práticas mais exitosas para a aprendizagem dos estudantes e, também, (iv) ao comprometerem a própria atuação da liderança ao sobrecarregá-la com regras e demandas externas.

Sendo a liderança um ponto vital para o funcionamento das escolas é preciso aprofundar de que maneira elas atuam tanto em relação às suas próprias atribuições, como também na relação com o conjunto de elementos que compõem e influenciam a organização escolar. Nessa perspectiva, uma ampla literatura foi desenvolvida nas últimas décadas com o objetivo de identificar o que caracterizam escolas eficazes. O capítulo a seguir irá abordar esses estudos reunindo, ao final, um conjunto maior de evidências que reforçam a importância da liderança escolar capacitada e com autonomia para o alcance de bons resultados de aprendizagem.

3 EFICÁCIA ESCOLAR E O PAPEL DA LIDERANÇA

Há décadas pesquisas vêm sendo desenvolvidas em diferentes países com o intuito de identificar quais fatores influenciam a qualidade da aprendizagem dos estudantes. O interesse por esse campo de estudo teve como momento seminal o *survey* realizado por James S. Coleman e colegas, em 1960, nos Estados Unidos, que ficou conhecido como Relatório Coleman e que buscou identificar possíveis relações entre o desempenho alcançado pelos estudantes e as diversas características das escolas. O zênite do Relatório foi a conclusão de que as variações entre as escolas, sejam em relação ao currículo, ao financiamento ou a outras questões relacionadas à infraestrutura, por exemplo, não se mostraram tão significativas como se esperava e que, uma vez controlado o nível socioeconômico dos estudantes, essas variações entre as escolas “[...] são responsáveis por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos” (COLEMAN, p. 131, 1966).

O resultado desse Relatório se tornou fonte de discussão, pois, como explicam Nigel Brooke e Francisco Soares,

Na época, muitos acreditavam que eram os *inputs* ou insumos escolares, em termos dos equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam seus *outputs* ou resultados, segundo um modelo de entrada-saída que tratava a escola como caixa-preta e igualava o conceito de qualidade da escola ao da qualidade ou quantidade dos seus insumos (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15).

Parte do frenesi em relação ao Relatório Coleman foi a interpretação de que, dada a baixa variação entre as escolas quanto ao desempenho dos estudantes, logo a “escola não faz diferença”. Entretanto,

O que Coleman mostrou é que, pelo menos nas dimensões incluídas no estudo, as escolas não são muito diferentes entre si. Apesar das aparentes diferenças qualitativas entre as escolas, por região e nível socioeconômico, o que se descobre é que os alunos não são tão influenciados por essas diferenças e que, para todos os efeitos, é indiferente saber para qual escola o aluno vai (BROOKE; SOARES, 2008, p. 16).

Além disso, Coleman e colegas (1966) também argumentaram que a magnitude do efeito da escola pode variar conforme a disciplina avaliada, sendo maior para disciplinas como ciências (em que há menor influência da família) quando comparada com a área da Linguagem, por exemplo (TEDDLIE & REYNOLDS, 2000).

O aprimoramento e ampliação do uso de métodos estatísticos, assim como a adoção de avaliações sistemáticas dos resultados educacionais ao longo das últimas décadas permitiram

o desenvolvimento de estudos que buscam medir diferentes fatores e calcular a importância relativa de cada um deles.

A partir de 1960, portanto, grande parte dos estudos nessa área se concentrou em analisar a influência dos recursos das escolas, analisando o peso, por exemplo, de gasto por aluno, do tamanho da turma e de bibliotecas e laboratórios sobre o desempenho dos estudantes. Porém, esses estudos concluíram que “[...] os resultados escolares não variam de forma marcante ou consistente com variações nas características das escolas” (MADAUS, F.; AIRASIAN, P.; KELLAGHAN, T., 1980, p. 129).

Estudos mais recentes trazem evidências na mesma direção ao apontar que a tendência das políticas educacionais de concentrar em insumos não tem implicado em melhora nos resultados de aprendizagem dos estudantes (HANUSHEK & RIVKIN, 1997; HANUSHEK & KIMKO, 2000; HANUSHEK, 2003). Conforme Eric Hanushek argumenta em seu artigo “*The Failure of Input-Based Schooling Policies*”,

Qualidade, no entanto, é praticamente impossível de ser ditada por políticas. A busca por melhor qualidade tem, indiscutivelmente, contribuído para a recente expansão nos recursos direcionados às escolas nos Estados Unidos e em outros países. Ansiosos por melhorar a qualidade, mas incapazes de realizar tal feito diretamente, políticas governamentais tipicamente caminham para o que se entende ser a melhor alternativa, provendo recursos adicionais às escolas. Amplas evidências de experiências nos EUA e em outros lugares do mundo sugerem que esse é um caminho ineficaz para melhorar a qualidade. [...] A quantidade de alunos por sala de aula diminuiu, qualificações para professores aumentaram, assim como gastos. Infelizmente, pouca evidência existe para sugerir que mudanças significativas nos resultados dos alunos acompanharam esse aumento nos recursos direcionados às escolas (HANUSHEK, 2003, p. 66-67, tradução nossa).

O autor reconhece que a pouca evidência sobre o impacto na aprendizagem dos estudantes não significa que recursos nunca importam. Pode haver situações em que tais políticas focadas em recursos podem gerar impacto positivo. Porém, o que se questiona a partir das evidências disponíveis é a manutenção de políticas orientadas por insumos como aquelas mais comuns e amplamente praticadas pelos tomadores de decisão (HANUSHEK, 2003).

A trajetória dos estudos orientados pela abordagem sobre escola eficaz foi, portanto, sendo desenvolvida ao longo das décadas e confluuiu para a emergência de três grandes áreas, basicamente: (i) eficácia escolar (*school effectiveness* – SE), que buscava identificar os elementos que permitem às escolas adicionar valor e impactar os resultados de aprendizagem dos estudantes, tanto em termos acadêmicos quanto sociais; (ii) eficácia do professor (*teacher effectiveness* – TE), que investigava as características e comportamento de ‘bons’ professores que colaboravam positivamente com os resultados; e (iii) aprimoramento escolar (*school*

improvement – SI), que buscava identificar como os processos nas escolas e nas salas de aula poderiam melhorar o desempenho dos alunos (CHAPMAN et al., 2016).

Levou um tempo para que as áreas de pesquisa se encontrassem e pudessem trabalhar de maneira mais interligada e levando em consideração também, além da própria escola, o ambiente institucional em que ela se encontra. Esse processo confluuiu para a constituição da abordagem denominada por *Educational Effectiveness and Improvement* (EEI). Com isso, novas variáveis foram sendo incluídas nas análises que permitiram a criação da disciplina sobre Pesquisa em Eficácia Escolar (*School Effectiveness Research – SER*), em 1970, e seus desdobramentos para o foco em eficácia educacional (*Educational Effectiveness Research – EER*) colaborando, assim, para ampliar esse campo de investigação e aprimorar a identificação e disseminação de elementos centrais para o alcance de melhores resultados entre as escolas (SAMMONS et al., 1994).

O conceito de pesquisa em eficácia escolar é apresentado por Scheerens (2004) como

[...] a associação entre uma melhora hipotética das condições da escola e medidas de resultados, normalmente desempenho dos alunos. [...] A tarefa principal da pesquisa em eficácia escolar é ‘arrombar’ a caixa preta para mostrar quais processos ou fatores de rendimento ‘funcionam’, ao lado do impacto das condições contextuais (SCHEERENS, 2004, p.1, tradução nossa).

Sammons et al. (1994, p. 27) complementam a definição argumentando que, “O termo ‘efeito escola’ tipicamente se refere ao tamanho do efeito, em termos da proporção de variância nos resultados dos estudantes, que é atribuído à escola frequentada”. Ou seja, uma escola eficaz é aquela em que o estudante apresenta um desempenho superior ao previsto, sendo que um resultado abaixo do previsto indica escolas menos eficazes. O mesmo pode ser aplicado para verificar efeitos em outros níveis de análise, como entre salas de aula (intraescolar) ou entre distritos, por exemplo.

O termo eficácia escolar envolve também o papel dos processos e da organização escolar, assim como de fatores relacionados a clima escolar, percepção e realização da missão da escola (CREEMERS & KYRIAKIDES, 2008; SAMMONS et al., 2016). Dentro desse conceito é possível encontrar um inventário de métodos utilizados para mensurar os efeitos, como o progresso médio que os estudantes demonstram em um determinado período de comparação; efeitos absolutos em grupos de controle que não frequentaram determinada escola; efeitos intraescolares que analisam características individuais dos estudantes; o chamado efeito tipo A e B, no qual o primeiro tipo analisa a diferença entre o desempenho real de um aluno e o desempenho esperado caso tivesse frequentado uma escola considerada típica, e o tipo B

analisa a diferença entre o desempenho de uma criança em determinada escola e seu desempenho caso frequentasse uma escola de mesmo contexto mas com práticas eficazes; entre tantos outros métodos (SAMMONS et al., 2016).

Esses diferentes métodos de pesquisa foram possíveis de serem desenvolvidos graças ao avanço e aprimoramento de banco de dados e estudos longitudinais, frutos de avaliações sistemáticas e em larga escala que se popularizaram ao longo das últimas décadas. A coleta de informações mais robustas permitiu análises preditivas, assim como tentativas de inferências causais (CREEMERS, KYRIAKIDES & SAMMONS, 2010).

Entre os estudos produzidos que influenciaram fortemente a literatura sobre eficácia escolar, conforme Reynolds e Teddlie (2000) apontam, estão o estudo produzido por Brookover et al. (1978) e o de Teddlie e Stringfield (1993). O primeiro foi realizado tendo como base escolas de ensino elementar em Michigan (Estados Unidos) e foi apontado como relevante pela contribuição metodológica e pelas evidências levantadas sobre os efeitos da escola. Para a análise estatística, o estudo selecionou 68 escolas elementares, sendo que quatro delas se tornaram estudo de caso (uma escola com alto rendimento de maioria branca, uma escola de alto rendimento com maioria negra, uma escola de baixo rendimento com maioria branca e uma escola de baixo rendimento com maioria negra). As descobertas dos pesquisadores foram sistematizadas em oito conclusões, sintetizadas abaixo:

- i) Tempo: escolas com alto rendimento alocavam mais tempo com o processo de ensino e com interações acadêmicas entre professores e estudantes, em detrimento de alocar tempo em atividades administrativas;
- ii) Casos perdidos: escolas com alto rendimento tinham poucos casos de alunos considerados fadados ao fracasso pelos professores;
- iii) Expectativas dos professores: nas escolas com alto rendimento os professores esperavam que todos os estudantes estivessem acompanhando e dominando o conteúdo, enquanto nas escolas com baixo rendimento as expectativas eram muito baixas;
- iv) Práticas de incentivo: incentivos verbais eram bem empregados nas escolas com alto rendimento, enquanto nas escolas de baixo rendimento essa técnica era utilizada de maneira inapropriada;
- v) Formação de turmas: escolas com alto rendimento apresentam maior flexibilidade para formação de turmas e mobilidade de alunos que apresentam melhor desempenho;
- vi) Jogos didáticos: escolas com alto rendimento utilizavam jogos que enfatizavam o trabalho em grupo;
- vii) Papel do diretor, nas escolas com alto rendimento o diretor se envolvia nos assuntos acadêmicos e fazia visitas frequentes às salas de aulas, em contraste com as escolas de baixo desempenho na qual os diretores se concentravam em funções administrativas com uma postura disciplinadora;
- viii) Comprometimento dos professores e quadro administrativo: nas escolas com alto rendimento havia grande compromisso por parte desses atores, enquanto que nas escolas com baixo rendimento os professores apresentavam postura de resignação sem acreditar que poderiam fazer algo para o rendimento dos alunos (REYNOLDS; TEDDLIE, 2000 apud BROOKOVER et al., 1979).

O segundo estudo, de Teddlie e Stringfield (1993), chamado “Estudos de Eficácia Escolar de Louisiana (LSES)”, foi projetado para identificar a eficácia escolar em diferentes contextos de nível socioeconômico, assim como em relação à eficácia do professor, das relações entre o corpo docente e processos de educação eficazes ou ineficazes. Ao final, os pesquisadores compararam seis tipos de escolas organizadas em dois critérios: status da eficácia escolar (eficaz, típica e ineficaz) e nível socioeconômico (NSE) do corpo discente (médio e baixo). De maneira geral, a pesquisa aponta elementos de contraste entre a escola eficaz e a ineficaz em relação a três atores: diretor, corpo docente e estudantes. As características da escola eficaz são descritas abaixo, sendo que a escola ineficaz apresentava basicamente o comportamento oposto da eficaz.

Tabela 3 – Contraste entre as escolas de ensino elementar Kennedy e Coolidge

Ator	Escola de Ensino Elementar John F. Kennedy (escola eficaz)	Escola de Ensino Elementar Calvin Coolidge (escola ineficaz)
<i>Diretor(a)</i>	1. Liderança estável e adequada 2. Estrutura organizacional adequada 3. Liderança acadêmica compartilhada com outros membros 4. Resistente a mudanças externas 5. Relacionamento íntimo entre os administradores 6. Bom uso do pessoal de apoio acadêmico	1. Liderança instável e, na maioria das vezes, inadequada 2. Estrutura organizacional inadequada 3. Liderança acadêmica não-compartilhada 4. Aceitação de mudanças externas 5. Relacionamento tenso entre os administradores 6. Uso improdutivo do pessoal de apoio acadêmico
<i>Corpo Docente</i>	7. O corpo docente é cordial e amigável 8. Forte coesão entre o corpo docente 9. Nenhum conflito aparente entre o corpo docente 10. Integração do pessoal de apoio com o corpo docente 11. Empenho conjunto para melhorar o ensino 12. Grande estabilidade do corpo docente 13. Alta proporção do tempo da aula dedicado ao tema da aula/ambiente positivo em sala de aula 14. Ensino razoavelmente uniforme entre as salas	7. O corpo docente é frio e reservado 8. Falta de coesão entre o corpo docente 9. Desentendimento entre o corpo docente 10. Integração inadequada do pessoal de apoio com o corpo docente 11. Esforços de cima para baixo para melhorar o ensino 12. Estabilidade regular ou baixa do corpo docente 13. Baixa proporção do tempo de aula dedicado ao tema da aula/evidência de ambiente negativo em sala de aula 14. Grandes variações no ensino entre as salas

<i>Estudantes</i>	15. Assistência, sem restrições, aos novos membros do corpo docente	15. Pouca assistência dada para novos membros do corpo docente
	16. Excelente disciplina e compreensão de regras	16. Baixo nível de disciplina e compreensão de regras fraca
	17. Estudantes envolvidos na administração da escola	17. Pouco ou nenhum envolvimento dos estudantes na administração da escola
	18. Pouco uso de castigo físico	18. Uso excessivo de castigo físico
	19. Ambiente voltado para o estudante	19. Ambiente voltado para o adulto
	20. Rendimento estudantil consistentemente alto	20. Rendimento dos alunos consistentemente baixo

Fonte: Teddlie; Stringfield, p. 132, 1993, baseado em dados do LSES-III e IV, apud Reynolds e Teddlie, 2000, p. 305.

Reynolds e Teddlie (2000) produziram, nas últimas décadas, uma ampla revisão de literatura em relação aos processos das escolas eficazes. Entre os estudos reunidos pelos autores, destacam-se os de Rutter et al. (1979), Mortimore (1988), Levine e Lezotte (1990) e de Sammons et al., (1994), que serão apresentados na sequência.

Rutter et al. (1979) em seus estudos apontaram sete processos escolares eficazes:

- Sistema de premiações e punições, com amplo uso de recompensas, elogio e valorização;
- O ambiente escolar, com boas condições de trabalho e boa manutenção e decoração dos prédios;
- Muitos alunos em posição de responsabilidade;
- Pressão acadêmica, envolvendo uso de dever de casa, estabelecimento de objetivos acadêmicos claros e altas expectativas;
- Bons modelos de comportamento estabelecidos pelos professores;
- Gerenciamento eficaz da sala de aula, envolvendo a preparação de lições, disciplina discreta, a premiação de bom comportamento e minimização de interrupções;
- Uma combinação de liderança estável e envolvimento de professores (REYNOLDS & TEDDLIE, 2000 apud Rutter et al. (1979).

O estudo de Mortimore et al. (1988), a partir do acompanhamento do processo acadêmico e social de duas mil crianças em 50 escolas por quatro anos, apontou doze práticas identificadas nas escolas eficazes: (i) liderança objetiva da equipe escolar pelo diretor, (ii) envolvimento do vice-diretor, (iii) envolvimento dos professores, (iv) consistência pedagógica entre os professores, (v) aulas estruturadas, (vi) ensino intelectualmente desafiador, (vii) ambiente concentrado no trabalho, (viii) atenção focada durante as aulas, (ix) máxima comunicação entre professores e estudantes, (x) registro de dados, (xi) envolvimento dos pais e (xii) ambiente positivo.

Liderança objetiva da equipe escolar pelo diretor: isto ocorria onde o diretor entendia as necessidades da escola, encontrava-se ativamente envolvido, mas também conseguia dividir poder com a equipe. Ele não exercia controle total sobre os professores, mas os consultava, especialmente nas decisões relacionadas com gastos e orientações curriculares.

Envolvimento do vice-diretor: quando o vice-diretor se envolvia regularmente em decisões de política escolar, o progresso dos alunos aumentava.

Envolvimento dos professores: em escolas bem-sucedidas, os professores estavam envolvidos no planejamento do currículo e desempenhavam um papel importante no desenvolvimento das orientações para seu próprio currículo. Assim como no caso do vice-diretor, o envolvimento do professor nas decisões que diziam respeito a qual turma eles iriam ensinar era importante. Da mesma maneira, consultar os professores quanto a decisões em relação a gastos era importante.

Consistência pedagógica entre os professores: a estabilidade do pessoal tinha efeitos positivos, mas os alunos também tinham um melhor desempenho quando a abordagem do ensino era consistente.

Aulas estruturadas: os alunos tinham um desempenho melhor quando seu dia escolar era estruturado de alguma maneira. Em escolas eficazes, o trabalho dos alunos era organizado pelo professor, que se certificava de que havia muitas coisas para eles fazerem, porém, permitindo que tivessem alguma liberdade dentro dessa estrutura. Efeitos negativos foram observados quando os alunos recebiam responsabilidade sem limites para uma lista longa de tarefas.

Ensino intelectualmente desafiador: não é de se surpreender que o progresso do estudante era maior onde os professores eram instigantes e entusiasmados. A incidência de perguntas e afirmações desafiadoras e o fato de professores frequentemente fazerem com que as crianças usassem a capacidade de solucionar problemas foram vistos como vitais.

Ambiente concentrado no trabalho: isto era caracterizado por um alto nível de diligência dos estudantes, com os alunos gostando de suas atividades e se sentindo ansiosos para dar início a novas tarefas. O nível de barulho era baixo, a movimentação dentro da sala de aula não era excessiva e estava frequentemente relacionada com as atividades em sala.

Atenção focada durante as aulas: os alunos progrediam quando os processos dedicavam suas energias a uma matéria específica ou, às vezes, duas. O progresso do aluno era prejudicado quando três ou mais assuntos estavam sendo abordados ao mesmo tempo na sala de aula.

Máxima comunicação entre professores e estudantes: os alunos tinham um desempenho melhor quanto melhor fosse a comunicação que tinham com seu professor em relação ao conteúdo das atividades. [...] os professores que usaram as oportunidades para conversar com a sala toda, como para ler uma história ou fazer uma pergunta, foram mais eficazes.

Registro de dados: o monitoramento do progresso do aluno era importante para o diretor, mas era também um aspecto importante no planejamento e avaliação feitos pelo professor.

Envolvimento dos pais: escolas com uma política informal de estar de portas abertas, que incentivavam os pais a se envolverem no dever de casa, ajudar na sala e a fazer visitas educacionais tinham a tendência a ser mais eficazes.

Ambiente positivo: uma escola eficaz tinha um ambiente (*ethos*) positivo. De uma forma geral, a atmosfera era mais amigável nas escolas eficazes (REYNOLDS & TEDDLIE, 2000, p. 307 apud Mortimore et al. 1979).

Os estudos de Levine e Lezotte (1990), realizado em nome do Centro Nacional para Escolas Eficazes (*National Center for Effective Schools*), e de Sammons, Hillman e Mortimore (1995), conduzido em nome do Departamento Britânico de Inspeção Escolar (*British Schools Inspectorate – OFSTED*), apresentam, em consonância com os estudos anteriores, características das escolas eficazes que envolvem: liderança profissional, ensino bem estruturado, ênfase na aprendizagem, ambiente escolar produtivo, comprometimento e altas expectativas pelos professores, monitoramento do progresso dos estudantes e envolvimento dos familiares, conforme a Tabela 4 sistematiza.

Tabela 4 – Características de escolas eficazes

Características	Levine e Lezotte (1990)	Sammons, Hillman e Mortimore (1995)
<i>Liderança</i>	1. Liderança notável a. liderança pedagógica destacada b. apoio para os professores c. grande porcentagem de tempo e energia gastos com melhoramento da escola d. vigorosa seleção e substituição de professores e. orientação independente e amortecimento de impactos externos f. monitoramento pessoal e frequente das atividades escolares e compreensão de problemas g. captação de recursos, h. disponibilidade e utilização eficaz do pessoal de apoio institucional	1. Liderança profissional a. liderança profissional da escola b. uma abordagem participativa c. firme e objetivo
<i>Ensino</i>	2. <i>Implementação de arranjos pedagógicos eficazes</i> a. ensino eficaz b. enturmação e outros arranjos organizacionais bem-sucedidos c. uso da sala de aula de diferentes maneiras d. ensino ativo e variado e. ênfase em Capacidade de Raciocínio de Ordem Superior (CROS) ao avaliar resultados instrucionais f. coordenação do currículo e do ensino	2. <i>Ensino com objetivos claros</i> a. organização eficiente b. aulas bem estruturadas c. ensino adaptável d. clareza de propósitos

	g. disponibilidade de materiais pedagógicos	
	h. criar tempo para Leitura, Línguas e Matemática	
<i>Aprendizagem</i>	3. Ênfase na aquisição de habilidades de aprendizagem centrais pelo aluno	3. Concentração no ensino e na aprendizagem
	a. máxima disponibilidade e uso do tempo para a aprendizagem	a. maximização do tempo de aprendizagem
	b. ênfase no domínio de habilidades básicas	b. ênfase acadêmica
<i>Ambiente escolar</i>	4. Ambiente escolar e cultura produtivos	4. Ambiente de aprendizagem
	a. ambiente disciplinado	a. um ambiente organizado
	b. comprometimento do corpo docente para uma missão compartilhada e articulada enfocada no rendimento	b. um ambiente ordenado
	c. coesão do corpo docente e responsabilidade institucional	5. Objetivos e visões compartilhados
	d. ênfase de toda escola no reconhecimento do desempenho positivo	a. unidade de propósitos
	e. orientação para a solução de problemas	b. prática consistente
	f. contribuição do corpo docente nas tomadas de decisão	c. participação institucional e cooperação
		6. Incentivo positivo
		a. disciplina clara e justa
		b. feedback
<i>Expectativas</i>	5. Altas expectativas operacionalizadas em termos práticos com exigências para os alunos	7. Altas expectativas
		a. altas expectativas em geral
		b. comunicação das expectativas

- c. fornecimento de desafios intelectuais
 - 8. Direitos e expectativas do aluno
 - a. aumentar a autoestima do aluno
 - b. posições de responsabilidade
 - c. controle dos trabalhos
 - 9. Monitoramento do progresso
 - a. monitoramento do progresso do aluno
 - b. avaliação do desempenho da escola
 - 10. Uma organização orientada à aprendizagem (Treinamento de pessoal na própria escola)
 - 11. Parceria casa-escola (envolvimento dos pais)
- Monitoramento** 6. Monitoramento adequado do progresso do estudante
- Treinamento** 7. Treinamento de pessoal na escola orientado para a prática
- Família** 8. Significativo envolvimento dos pais
- Outros** 9. Outros
- a. o senso de eficácia ou futilidade do aluno
 - b. instrução e sensibilidade multicultural
 - c. desenvolvimento pessoal dos alunos
 - d. políticas e práticas de promoção de estudantes rigorosas e equitativas

Fonte: Adaptado de Reynolds e Teddlie, 2000 apud Levine. Lezotte, 1990 e Sammons et al., 1995.

Observa-se que todos esses estudos enfatizam a importância da liderança, não como um ator isolado e concentrador de todas as decisões, mas sim como um ponto focal organizador e facilitador dos processos escolares. Nessa linha, Reynolds e Teddlie (2000) chamam a atenção para o papel do(a) diretor(a) na promoção ou não de bons resultados:

A escola eficaz está claramente orientada para bons resultados no nível da direção – que combina cobranças e apoio –, do pessoal docente – um quadro estável com práticas consistentes – e do corpo discente – solidário e comprometido com o desempenho. Por outro lado, na escola ineficaz, o diretor – uma liderança inadequada e que administra relações problemáticas –, o quadro de pessoal – fragmentado por ‘panelinhas’ e mostrando inconsistência entre os membros – e o corpo discente – desinteressado e desinformado em relação às regras da escola – estão claramente predispostos a baixos níveis de “valor agregado” da escola (REYNOLDS & TEDDLIE, 2000, p. 304).

Ainda conforme os mencionados autores, “não temos conhecimento de nenhum estudo que não tenha mostrado que a liderança seja importante em escolas eficazes, e essa liderança era quase sempre exercida pelo diretor” (REYNOLDS E CHARLES, 2008, p. 313). Em relação à maneira como essa liderança se configura, três frentes foram identificadas: (i) “objetiva e firme”, capaz de resolver questões internas e externas à escola (RUTTER et. al, 1979; MORTIMORE et. al, 1988; SAMMONS et. al, 1994; HOPKINS, 1994; LEVINE; LEZOTTE, 1990); (ii) “participativa”, capaz de garantir o envolvimento de outras pessoas no processo (RUTTER et. al, 1979; MORTIMORE et. al, 1988; SAMMONS et. al, 1994; TEDDLIE; STRINGFIELD, 1993); (iii) e “pedagógica”, através de quatro áreas importantes descritas por Murphy (1990) e sintetizadas por Reynolds e Teddlie:

O desenvolvimento de um número limitado de objetivos bem definidos e sua comunicação a todos os membros da escola;
 A gestão da função de produção educacional através da supervisão do ensino, a alocação e garantia do tempo para o ensino, a coordenação do currículo e monitoramento do progresso dos alunos;
 A promoção de um ambiente de aprendizado acadêmico que envolva expectativas positivas para os estudantes, mantenha uma alta visibilidade pessoal, forneça incentivos para professores e alunos e promova o desenvolvimento profissional dos professores;
 O desenvolvimento de um ambiente de trabalho de apoio, com a criação de um ambiente seguro e organizado, que dê oportunidades para o envolvimento significativo do aluno e a colaboração da equipe, assegurando recursos externos para apoiar a escola e a formação de vínculos entre a família e a escola (REYNOLDS & TEDDLIE, 2000, p. 314).

Outro elemento identificado como relevante nos estudos diz respeito à seleção dos docentes: “A seleção e substituição de professores também foram identificadas em muitos estudos (AUSTIN; HOLOWENZAK, 1985; WIMPELBERG, 1957; TEDDLIE & STRINGFIELD; 1993, 1988; TEDDLIE et al., 1987) envolvendo a procura de bons candidatos

e pressão sobre professores menos competentes para que eles melhorem ou mudem para outra escola” (REYNOLDS & TEDDLIE, 2008, p. 314).

Em relação ao tema de seleção dos professores e, conseqüentemente, autonomia de gestão da escola, um caso de referência é o da Inglaterra e as reformas empreendidas nas últimas décadas, que promoveram a valorização da carreira docente em termos financeiros e concederam maior autonomia às escolas juntamente com a responsabilização dos resultados alcançados, permitindo, inclusive, o desligamento de professores e diretores que não alcançassem os níveis esperados. Conforme o documento do Departamento de Educação da Inglaterra apresenta, “Lição tirada dos melhores sistemas educacionais do mundo é que eles delegam o máximo possível de poder à linha de frente, ao mesmo tempo que conservam altos níveis de responsabilização” (OFSTED, 2019, p. 4, tradução nossa).

Cientes de que a autonomia das escolas só gerará resultados positivos se houver condições e pessoas capacitadas que saibam o que fazer com essa autonomia, grande ênfase foi dada para a formação de lideranças na Inglaterra. Em 2000, o país criou a Escola Nacional de Liderança Escolar (*National College for School Leadership - NCSL*), que passou a formar com excelência diretores escolares, que poderiam se tornar consultores e constituir uma rede de Líderes Nacionais de Educação (*National Leaders of Education - NLEs*), com o papel de oferecer apoio sistemático a escolas com baixo desempenho (NOGUEIRA DIAS & INGHAM, 2005).

Conforme Nogueira Dias e Ingham analisam (2015), a autonomia não pode ser realizada no vazio e sem as competências necessárias para seu exercício. Autonomia neste contexto está, portanto, muito relacionada à avaliação da eficácia da escola, tendo a gestão educacional um papel central para o resultado da escola. Conforme Heloísa Lück argumenta,

[...] a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira (LÜCK, 2015, p. 25).

Na América Latina, a literatura com foco na liderança encontrou eco no Chile que, em 2005, desenvolveu o *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, que foi atualizado em 2015. Conforme o documento apresenta,

As pesquisas, tanto internacional quanto nacional, convergem em mostrar a liderança escolar como um fator crítico na melhora dos estabelecimentos escolares e definidora dos alcances de aprendizagem entre os estudantes, especialmente nos estabelecimentos mais vulneráveis (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson et al., 2009; Day et al. 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al., 2014). Além disso, em quase todos os casos de estabelecimentos escolares com trajetórias positivas de melhora dos resultados, se identifica a liderança como um fator diferencial que permite concretizar a capacidade potencial dos

estabelecimentos escolares (Leithwood, 2008; Bellei et al., 2014) (MINEDUC, 2015, p. 8).

O Marco desenvolvido pelo Ministério da Educação no Chile, define as práticas, competências e conhecimentos para o desenvolvimento da liderança. Para tanto, ele se organiza em três conceitos-chave: liderança, gestão e práticas de liderança. Por liderança o documento se apoia no conceito de Leithwood et al. (2006) e a define como “o trabalho de mobilizar e influenciar outros a fim de articular e alcançar os objetivos e metas compartilhadas” (MINEDUC, 2015, p. 7). Gestão envolve “[...] planejar, desenvolver, instalar processos e assegurar a qualidade desses processos, responsabilizar-se e dar conta dos resultados” (MINEDUC, 2015, p. 8). Práticas de liderança, por sua vez, implica na “capacidade que uma liderança deve ter de se adaptar a desafios e a solucionar problemas” (MINEDUC, 2015, p. 9). Essas práticas são sistematizadas em cinco eixos centrais: i) construir e implementar uma visão estratégica compartilhada; ii) desenvolver as capacidades profissionais da sua equipe; iii) liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem; iv) desenvolver e gerenciar a organização; e v) gerenciar a convivência e a participação da comunidade escolar.

Com base na definição desses elementos, o Marco tem o objetivo de:

- Facilitar a construção de uma expectativa compartilhada sobre a liderança escolar e uma referência para o desenvolvimento profissional.
- Promover uma linguagem comum que favoreça a compreensão e a reflexão coletiva sobre a liderança escolar.
- Orientar a autorreflexão, a autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos gestores na prática.
- Orientar a formação inicial e continuada dos diretores escolares que os estabelecimentos escolares exigem no âmbito da Reforma Educacional.
- Orientar os processos de recrutamento, seleção e avaliação dos gestores escolares.
- Facilitar a identificação de líderes escolares eficazes e boas práticas que possam ser compartilhadas e adotadas por outros gestores (MINEDUC, 2015, p. 17).

No âmbito nacional, a literatura de eficácia escolar não é tão extensa, mas identificam-se alguns estudos como o “Excelência com Equidade”, pesquisa realizada sobre a coordenação de Ernesto Faria e Lucia Machado entre 2012 e 2014, que analisou seis escolas de ensino fundamental. Essa pesquisa apontou quatro características que se mostraram presentes nas escolas que alcançaram excelência com equidade: definir metas e ter claro o que se quer alcançar; usar dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas; acompanhar de perto - e continuamente - o aprendizado dos alunos; fazer da escola um lugar agradável e propício ao aprendizado. Para isso acontecer o estudo aponta quatro estratégias: criar um fluxo aberto e transparente de comunicação; respeitar a experiência do professor e apoiá-lo em seu trabalho; enfrentar resistências com o apoio de grupos comprometidos; ganhar o apoio de atores de fora da escola (FARIA; MACHADO, 2015).

Focado na figura do(a) diretor(a) escolar, podemos citar os estudos de Tufi Soares e Lucia Teixeira (2006), Anderson Pena (2007) e de Fernando Abrucio (2015).

Soares e Teixeira (2006), no artigo sobre “O efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência dos alunos”, focado nas escolas estaduais mineiras, constatam que a análise dos perfis é caracterizada por nuances entre três dimensões definidas no estudo – gerencial, conservadora e democrática – apresentando fatores que se associam mais ou menos a cada uma delas e levantando como hipótese que um ambiente de participação se mostra uma condição necessária para que alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis possam ter melhores resultados de aprendizagem.

Pena (2007), em sua tese de doutorado “Um conceito para liderança escolar. Estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais”, aponta para a polissemia que caracteriza o conceito de liderança e, por meio de um estudo envolvendo as áreas da Ciência Política, Sociologia, Psicologia Organizacional, Administração e a Sociologia da Educação, busca construir um entendimento sobre o conceito. O autor aponta para o entendimento de que,

A liderança escolar é uma função de gestão democrática, coordenada pelo diretor e executada de forma compartilhada na escola. Seu objetivo é o incremento da qualidade da educação e a promoção da equidade. Para tanto são necessários: o permanente foco na aprendizagem, a adoção de ações de comunicação efetiva, de práticas administrativas eficientes e de atitudes positivas do diretor em relação à sua própria capacidade de liderança (PENA, 2015, p. 155).

Para construir esse perfil, o autor desenvolveu e testou – nas escolas públicas mineiras – uma matriz de liderança escolar composta por 35 habilidades condensadas em quatro fatores: comunicação, foco na aprendizagem, práticas administrativas e atitudes contrárias à liderança escolar. Ao final conclui que “Os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem as diretrizes e exercem influência para atingir as finalidades da escola” (PENA, 2015, p. 159).

Abrucio (2015), em seu estudo sobre “Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas”, buscou identificar se, no contexto brasileiro, a gestão faz diferença no desempenho das escolas. Para tanto, com base em métodos qualitativos de entrevista e etnografia, analisou um conjunto de dez escolas no estado de São Paulo. A hipótese do trabalho era de que a gestão, em especial considerando o papel do diretor, faz diferença nos resultados das escolas.

Como resultado, a pesquisa identificou quatro fatores como explicativos do desempenho entre as escolas analisadas: i) qualidade do corpo de gestores, destacando a importância de uma melhor formação dos líderes; ii) tipo de liderança construída pelo diretor,

ênfatizando os aspectos positivos de uma atitude empreendedora em relação à escola e uma visão sistêmica da gestão; iii) clima organizacional, caracterizado por ênfase no trabalho em equipe, coesão e comprometimento da equipe gestora, comando e princípios organizacionais bem definidos; e iv) capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola (ABRUCIO, 2015).

Esse conjunto de estudos nos permite observar a confluência em relação aos fatores considerados preditores importantes de resultados educacionais positivos, tendo a liderança um papel central na efetiva promoção desses fatores na vida escolar. Com base nos estudos apresentados nesse capítulo e nas características apontadas no capítulo anterior sobre liderança transformacional, podemos sintetizar os seguintes fatores relacionados à liderança escolar como centrais para atuação de escolas eficazes:

1. apoio instrucional aos professores;
2. treinamento de equipe;
3. monitoramento pessoal e frequente das atividades escolares;
4. compreensão dos problemas e postura profissional para solucioná-los;
5. avaliação e monitoramento constante dos resultados acadêmicos;
6. altas expectativas sobre todos os estudantes;
7. liderança compartilhada;
8. incentivo para parceria escola-casa;
9. gestão focada em objetivos claros;
10. estrutura organizacional adequada;
11. valorização de quadro capacitado;
12. presença de uma equipe estável;
13. proatividade para captação de recursos;
14. disponibilidade e utilização eficaz da equipe e pessoal de apoio;
15. ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem;
16. orientação independente e capacidade de controlar as influências externas.

Com base nas atribuições da liderança escolar mapeadas no capítulo anterior e no levantamento bibliográfico feito neste capítulo, o próximo buscará identificar as atribuições da liderança escolar no contexto das escolas estaduais brasileiras.

4 AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

O sistema de educação pública brasileiro foi significativamente ampliado ao longo das últimas décadas, atendendo a um número crescente de matrículas na Educação Básica. Em 2019, na Educação Básica, o Brasil apresentou 47.8 milhões de matrículas (81% na educação pública), 2.21 milhões de docentes (78% na educação pública) e 180 mil estabelecimentos escolares (77% na educação pública) (INEP/CENSO ESCOLAR, 2019). Somando o número de alunos e docentes nas escolas públicas, que compõem a grande maioria da oferta educacional no país, alcança-se, aproximadamente, 40 milhões de indivíduos diretamente envolvidos nesse sistema.

Essa imensa quantidade de pessoas sugere o tamanho do desafio para organizar de maneira eficiente e eficaz o funcionamento do sistema. Apesar dos avanços em termos de acesso à educação observados nas últimas décadas, persistem sérios desafios em relação à qualidade da oferta pública de ensino, que podem ser resumidos no baixo nível de proficiência dos estudantes em todas as etapas de ensino: apenas 46% das crianças na 3ª série do ensino fundamental possuem o conhecimento esperado em matemática e 45% em leitura, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 (INEP, 2016); apenas 12% dos estudantes no 5º ano apresentam nível considerado adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa e 14% em Matemática; entre os estudantes no 9º ano apenas 9% e 1,6% apresentam níveis adequados em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente; sendo que no final da trajetória da Educação Básica apenas 1,6% e 3,9% alcançam os níveis adequados nas respectivas disciplinas, conforme aferiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em sua última edição disponível de 2017 (INEP, 2017).

O sistema educacional brasileiro está estruturado conforme as atribuições designadas para cada um dos entes federados – a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – que devem organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1996, prevê em seu artigo 4º,

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, LDB; Lei nº 9.394, de 20/12/1996).

Em relação à União, caberá a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e

supletiva em relação às demais instâncias educacionais (LDB, art. 8º, 1996). Em relação aos Estados e Municípios, suas atribuições estão dispostas nos artigos 8º e 10º da LDB, que foram estruturadas na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5 – Atribuições dos entes estaduais e municipais com a educação

Atribuição	Estados	Municípios
a) Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.	x	x
b) Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.	x	
c) Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.	x	
d) Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino e os cursos das instituições de educação superior (para os estados).	x	x
e) Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino	x	x
f) Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, o ensino fundamental e o ensino médio (sendo o ensino fundamental prioridade dos municípios e o médio dos estados).	x	x
g) Assumir o transporte escolar dos alunos da rede,	x	x
h) exercer ação redistributiva em relação às suas escolas.		x

Fonte: Adaptado de Brasil/LDB, 1996.

Para cumprir com essas incumbências, cada secretaria, nos termos de suas atribuições legais, determina sua estrutura, que normalmente é composta pelo gabinete, um conselho estadual ou municipal de Educação, subsecretarias, coordenadorias e diretorias de ensino – no caso das redes estaduais ou municípios de grande porte, como São Paulo. As diretorias, também chamadas de regionais de ensino ou superintendências de ensino, entre

outras denominações, possuem relação direta com as escolas, tendo a função de gerir o cumprimento das políticas, supervisionar e orientar o funcionamento das escolas.

Para elucidar a função desse órgão, pode-se analisar as atribuições que a Secretaria Estadual de São Paulo confere às suas Diretorias de Ensino:

- I - Gerir: a) o processo de ensino e aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação; b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;
- II - Monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;
- III - Supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando: a) o cumprimento de programas e políticas; b) o desenvolvimento do ensino; c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;
- IV - Subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;
- V - Assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;
- VI - Supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;
- VII - Dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;
- VIII - Propor e acompanhar: a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino; b) a prestação de serviços aos alunos;
- IX - Apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;
- X - Orientar: a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica; b) os levantamentos censitários; c) os demais levantamentos de informações e pesquisas;
- XI - Gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;
- XII - Implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;
- XIII - Especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais responsáveis da Secretaria;
- XIV - Articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas (SÃO PAULO, 2019).

Cabe aos sistemas de ensino também determinar como os recursos humanos são selecionados e alocados nas escolas, quais suas atribuições e de que maneira são avaliados e responsabilizados ou não pelos resultados produzidos. No caso brasileiro, embora as escolas tenham atribuições próprias do ponto de vista pedagógico, diversas das atribuições administrativas, como a composição dos profissionais do magistério, são regidas pelos órgãos centrais, com leis definindo os planos de cargo e remuneração.

Também se observa no Brasil, apesar da sua estrutura federativa, um forte papel da União através de repasses financeiros para as redes de ensino e definição de diretrizes e planos nacionais para a educação. Esse cenário pode ser interpretado como uma consequência da maneira como o pacto federativo a partir de 1988 foi estruturado e das arrecadações e

atribuições desequilibradas que foram estabelecidas para os entes municipais e estaduais em relação à oferta da Educação Básica (ABRUCIO, 2016). Entre as consequências adversas do desenho estabelecido no pacto federativo para a área da educação destacam-se: (i) sobreposição de funções dos níveis federativos, com disposições legais sobre atribuições que se mostram concorrentes entre si; (ii) inexatidão sobre as funções redistributivas e supletivas da União, sem critérios que orientem sua ação de modo efetivo; (iii) baixa articulação e atuação conjunta entre os entes; e (iv) heterogeneidade entre os órgãos normativos (estruturação e funcionamento dos conselhos estaduais e municipais de educação). Juntos, esses fatores acabam colaborando para uma baixa organicidade do sistema educacional como um todo (ABREU & MARTINS, 2018).

Em relação às incumbências direcionadas aos estabelecimentos de ensino e aos docentes, as seguintes atribuições foram elencadas pela LDB e sistematizadas na tabela abaixo:

Tabela 6 – Atribuição dos estabelecimentos escolares e dos docentes conforme LDB

Atribuição do Estabelecimento Escolar (Art. 12)	Atribuição do Docente (Art. 13)
Elaborar e executar sua proposta pedagógica.	Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.	Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.	-
-	Zelar pela aprendizagem dos alunos.
Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.	Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.	Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.	-
Notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.	-

Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas. -

Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas -

Promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. -

Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. -

Fonte: Adaptado de Brasil/LDB, 1996.

A partir do disposto até o momento, observa-se que as redes de ensino, representadas pelos Estados e Municípios, têm a função de garantir a oferta da Educação Básica, estabelecer normas e executar as políticas educacionais. As normas estabelecidas conferem aos sistemas de ensino importantes atribuições na oferta da educação pública, como controle sobre o orçamento, formas de contratação, remuneração e avaliação. Aos estabelecimentos escolares cabe a garantia do cumprimento da proposta pedagógica, da frequência dos alunos e da articulação com a família e comunidade. Já ao docente, a LDB explicita o papel de zelar pela aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se o fato de não haver menção explícita ao papel da liderança escolar na lei que direciona o funcionamento da educação no país, ainda que se possa inferir que as atribuições designadas aos estabelecimentos escolares pertençam diretamente à liderança.

Outro elemento que vale a pena ser destacado é que, em seu artigo 15, a LDB afirma que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL/LDB, 1996).

Apesar desta previsão, as condições de funcionamento do sistema educacional público no Brasil conferem baixa autonomia para as escolas vis-à-vis as atribuições conferidas às redes de ensino. Do ponto de vista pedagógico, a autonomia se configura principalmente por meio do Projeto Pedagógico que as escolas devem desenvolver. Esse documento é considerado central para a escola, pois por meio dele são definidas as concepções da escola, tais como sua missão, visão e princípios, assim como as estratégias e metodologias de ensino e de avaliação que deverão nortear a prática docente, os objetivos para a aprendizagem e as estratégias e ações para alcançá-los, geralmente por meio de um plano de ação.

Do ponto de vista administrativo e financeiro, ressalta-se que as escolas não possuem ingerência sobre o perfil e a forma de contratação dos professores que farão parte da sua equipe; caso queiram remover um profissional por conta de desempenho insatisfatório, elas dependem de órgãos centrais (quando essa possibilidade existe).

A Secretaria e os órgãos que a constituem, com destaque para as diretorias regionais de ensino, por vezes possuem atribuições que se sobrepõem ao do gestor escolar, tais como gerir o processo de ensino/aprendizagem, subsidiar a elaboração dos regimentos da escola e garantir o cumprimento das políticas e diretrizes estabelecidas pela Secretaria. Os próprios diretores não encontram, necessariamente, condições para construção de uma organização

escolar com características próprias, podendo ser alocados nas unidades por meio de indicação ou em função de processos eleitorais que não favorecem o estabelecimento de ações planejadas para médio e longo prazo.

Na mesma direção, Abrucio argumenta que “a estrutura da Educação brasileira, para o bem e para o mal, dá menor autonomia à escola vis-à-vis às redes de ensino” (ABRUCIO, p. 267, 2016), formando assim um modelo “rede-orientado” e não “escola-orientado”:

[...] as redes que têm maior poder na ordenação das principais ações em áreas como a gestão de pessoas, o fluxo financeiro, a definição das diretrizes de gestão organizacional ou mesmo de políticas pedagógicas. O predomínio transparece, inclusive, ao se analisar o agregado dos resultados dos alunos em exames de proficiência, muito mais correlacionados com as secretarias correspondentes do que com as unidades escolares (ABRUCIO, 2010, p. 267).

Esse predomínio das redes gera consequências relacionadas à burocratização e à centralização do sistema de gestão, pontos comuns de crítica entre os gestores escolares, que não enxergam relevância na elevada quantidade de normas e procedimentos que devem cumprir e que foram estabelecidos pelos órgãos centrais, além de não verem na figura da Secretaria um ponto de apoio eficaz e capaz de solucionar suas demandas (ABRUCIO; 2016).

Para aprofundar a discussão sobre quais são, efetivamente, as atribuições da liderança escolar, a parte seguinte deste estudo abordará as legislações estaduais que discorrem sobre este tema. Antes dessa análise, entretanto, será feita uma breve apresentação das características demográficas gerais referentes aos(as) diretores(as) das escolas estaduais do país.

4.1 PERFIL E ATRIBUIÇÕES DA LIDERANÇA ESCOLAR NOS ESTADOS BRASILEIROS

Em relação às características das lideranças das escolas estaduais de ensino fundamental de anos finais no Brasil, observa-se um predomínio de mulheres brancas, conforme as Tabelas 7 e 8 abaixo apresentam.

Tabela 7 – Distribuição de diretores(as) por sexo

Q1. Qual é o seu sexo?	2013	2015	2017
	(n=18594)	(n=18004)	(n=22839)
Masculino	25%	25%	29%
Feminino	75%	75%	71%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 8 – Distribuição de diretores(as) por cor ou raça

Q3. Qual é a sua cor ou raça?	2013	2015	2017
	(n=18339)	(n=17893)	(n=22692)
Branca	57%	56%	53%
Preta	33%	34%	35%
Parda	6%	7%	7%
Amarela	2%	2%	2%
Indígena	1%	1%	1%
Não quero declarar	1%	1%	2%
Não sei	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Sobre a forma de contratação, observa-se o predomínio de três formas principais de seleção: eleição; processo seletivo com eleição; e indicação, conforme a Tabela 9 abaixo detalha.

Tabela 9 – Forma de seleção de diretores(as)

Q14. Você assumiu a direção desta escola	2013	2015	2017
por meio de:	(n=18559)	(n=17896)	(n=22780)
1. Concurso público apenas	11%	10%	6%
2. Eleição apenas	26%	26%	28%
3. Indicação apenas	22%	24%	20%
4. Processo seletivo apenas	5%	6%	7%
5. Processo seletivo e Eleição	22%	19%	23%
6. Processo seletivo e Indicação	5%	6%	7%
7. Outra forma	9%	9%	9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Há pouca evidência sobre a influência que a forma de contratação gera sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes. Menezes Filho (2015), em seu estudo sobre o processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras, apontou resultados inconclusivos. O estudo aponta que a mesma forma de seleção apresenta influências diferentes a depender da rede e sugere que os incentivos que as redes oferecem podem gerar motivações diferentes sobre a atuação do diretor. Nesse sentido, uma hipótese levantada é que, além da profissionalização dos processos de seleção, é necessário garantir que os incentivos que orientarão a atuação deste profissional ao longo do tempo estejam embasados em critérios que valorizem uma performance de qualidade.

O estudo de Menezes Filho (2015) aponta outras características capazes de impactar de forma positiva o desempenho dos alunos, sendo que o tempo de permanência do diretor no cargo é um deles. Aqueles que ficam de 5 a 15 anos apresentam melhores resultados.

Nesse caso, argumenta-se que, para que o diretor impacte positivamente na vida escolar, é preciso algum tempo (desde o momento que o mesmo assume) para conhecer a realidade da escola, ganhar experiência na forma de gestão (administrativa, de pessoal, pedagógica) e implementar ações importantes para melhorar o desempenho dos alunos da escola (ações baseadas em metas, outras formas de incentivo). Nesse sentido, o tempo médio de permanência no cargo (máximo de 15 anos) parece ter uma interferência extremamente positiva na vida escolar dos alunos (MENEZES FILHO, 2015, p. 50).

Entre os diretores analisados nesta tese, em 2017, 71% estavam há 5 anos ou menos na função de diretor na mesma escola e 24% entre 6 e 15 anos.

Tabela 10 – Tempo em que exerce a função de diretor(a)

Q17. Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?	2013 (n=18600)	2015 (n=17920)	2017 (n=22794)
1. Menos de um ano	19%	19%	17%
2. 1-2 anos	25%	17%	29%
3. 3-5 anos	25%	31%	25%
4. 6-10 anos	18%	19%	17%
5. 11-15 anos	9%	10%	7%
6. 16-20 anos	2%	3%	3%
7. Mais de 20 anos	1%	1%	1%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação à formação, 76% indicam ter como maior titulação curso de especialização.

Tabela 11 – Curso de pós-graduação de mais alta titulação

Q8. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	2013 (n=18394)	2015 (n=17934)	2017 (n=22815)
1. Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.	15%	13%	13%
2. Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).	5%	5%	4%
3. Especialização (mínimo de 360 horas).	76%	77%	76%
4. Mestrado	3%	4%	6%
5. Doutorado	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação às atribuições que são designadas aos diretores, uma análise foi feita com base nas legislações estaduais disponíveis. Foram identificadas vinte legislações que explicitamente abordam a função de diretor(a) escolar. Observa-se uma estrutura muito similar entre elas concentrada na descrição de funções em detrimento da definição de competências que se esperam para esse cargo, com exceção dos estados do Espírito Santo, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo, que apontam para um perfil de liderança. A Tabela 12, apresentada mais a frente, reúne uma análise sintetizada das atribuições encontradas nos seguintes unidades federativas: Acre, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe (as legislações com as atribuições na íntegra de cada UF podem ser encontradas no Anexo A). As atribuições identificadas foram sintetizadas em vinte e um pontos:

- i. Representar a unidade escolar;
- ii. Indicar quadros;
- iii. Elaborar calendário escolar;
- iv. Disponibilizar escala de trabalho;
- v. Controlar assiduidade;
- vi. Assinar documentos;
- vii. Organizar oferta de matrícula;
- viii. Compartilhar normas;

- ix. Monitorar serviços;
- x. Organizar recursos financeiros;
- xi. Zelar e incentivar o uso dos espaços escolares;
- xii. Elaborar e gerir plano pedagógico;
- xiii. Participar de reuniões pedagógicas;
- xiv. Organizar reuniões pedagógicas;
- xv. Garantir os conteúdos curriculares;
- xvi. Avaliar desempenho da equipe;
- xvii. Disponibilizar indicadores educacionais;
- xviii. Responsabilizar-se pelos resultados educacionais;
- xix. Incentivar participação da escola em avaliações externas;
- xx. Dialogar com a comunidade escolar;
- xxi. Incentivar o protagonismo juvenil.

As atribuições mais frequentes observadas entre as legislações, do ponto de vista pedagógico, envolvem a elaboração e execução do projeto pedagógico e o acompanhamento de indicadores de rendimento. Do ponto de vista administrativo, as atribuições envolvem assinar documentos, disponibilizar calendário do ano letivo, controlar assiduidade e zelar pelos espaços físicos da escola. Do ponto de vista financeiro, destaca-se a prestação de contas das ações realizadas, na maioria das vezes em relação a programas como PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Os estados do Espírito Santo, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo, por sua vez, além de detalharem ações específicas, trazem nas suas legislações uma descrição das características esperadas da liderança escolar, caminhando para a construção de um perfil baseado em competências. O estado do Espírito Santo é o que apresenta de maneira mais objetiva o perfil e as competências da liderança sintetizadas em doze pontos:

- i. Liderança, proatividade e disciplina;
- ii. Postura ética e transparente, seriedade e comprometimento profissional;
- iii. Resiliência, equilíbrio emocional, habilidades de escuta e flexibilidade;
- iv. Capacidade de trabalhar em equipe, gerir e lidar com conflitos;
- v. Conhecimento de gestão escolar e suas dimensões;
- vi. Conhecimento das políticas públicas na área de educação nacional e estadual;
- vii. Postura coerente (teórico-prática) com as concepções apresentadas nos referenciais do Plano Estadual de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- viii. Capacidade de obter o engajamento e o comprometimento das pessoas contribuindo para a criação de um ambiente positivo;

Tabela 12 – Síntese das atribuições dos(as) diretores(as), conforme análise das legislações estaduais

Atribuição	UF
REPRESENTAR A UNIDADE ESCOLAR: representar a Unidade Escolar, responsabilizando-se pelo seu funcionamento e respondendo juridicamente por ela.	AC; AP; ES; GO; MG; MS; MT; RO; RN; RS; SP
INDICAR QUADROS: indicar coordenador de ensino, coordenadores pedagógicos, coordenador administrativo e o secretário escolar.	AC
ELABORAR CALENDÁRIO ESCOLAR: ser responsável pelo cumprimento dos dias letivos e da carga horária prevista em lei.	AC; AP; BA; DF; ES; MG; MT; PE; PI; RN; RS; SC; SP
DISPONIBILIZAR ESCALA DE TRABALHO: fixar a escala de trabalho da equipe gestora, supervisionar a distribuição da carga horária obrigatória dos servidores da escola e organizar a lotação dos recursos humanos da unidade escolar observando a legislação em vigor e as orientações da Secretaria.	AC; BA; ES; MG; PB; RO; RS; SE; SC; SC; SP
CONTROLAR ASSIDUIDADE: ser responsável pelo monitoramento e controle de assiduidade do quadro de pessoal da unidade escolar; monitorar a escrituração no livro de ponto; incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar.	AC; AP; BA; ES; MG; PI; RN; RJ; SC; SP
ASSINAR DOCUMENTOS: assinar declarações, ofícios, certificados, diplomas, históricos escolares, transferências e outros documentos da escola.	AC; AP; BA; GO; MS; RN; SE; SC; SP
ORGANIZAR OFERTA DE MATRÍCULA: ser responsável pela organização, execução e monitoramento de toda oferta de matrículas do ensino na unidade escolar.	AC; AP
COMPARTILHAR NORMAS: dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do sistema estadual de ensino, cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, portarias, resoluções,	AP; BA; ES; MG; MS; MT; RJ; RO; RS; SC; SP

programas, projetos e orientações da Secretaria de Estado, apurar e fazer apurar irregularidades das quais venha a tomar conhecimento no âmbito da unidade escolar.

MONITORAR SERVIÇOS: monitorar, sistematicamente, os serviços de alimentação/merenda escolar; fiscalizar a execução dos serviços de limpeza, manutenção, vigilância e transporte escolar. ES; MG; PE; SC; SP

ORGANIZAR RECURSOS FINANCEIROS: prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola; submeter ao órgão superior e/ou à comunidade escolar, para apreciação e aprovação, o plano de aplicação dos recursos financeiros e a prestação de contas; articular e elaborar ata de prioridades do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e/ou Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PEDDE e outros recursos provenientes do FNDE. AP; BA; ES; MG; DF; GO; MS; MT; PB; PE; PI; RJ; RO; RN; RS; SC; SP

ZELAR E INCENTIVAR O USO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da unidade escolar; zelar pelo patrimônio da escola, manter bibliotecas atualizadas e organizadas. BA; ES; MG; MS; MT; PE; RO; RJ; SE; SC; SP; RS

ELABORAR E GERIR PLANO PEDAGÓGICO: ser responsável pela gestão pedagógica da unidade escolar, executar e monitorar o Projeto Político Pedagógico – PPP e outros planos (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Plano de Ação Anual etc.). AC; AP; BA; ES; DF; GO; MG; MS; MT; RO; PE; PB; PI; RN; RJ; RS; SC; SE; SP

PARTICIPAR DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS: participar das reuniões pedagógicas, cursos e formações promovidas pelos órgãos centrais do sistema estadual de educação. AC; AP; ES; MG; MS

ORGANIZAR REUNIÕES PEDAGÓGICAS: promover a formação continuada da equipe técnico-pedagógica, em especial dos professores; estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação; garantir o cumprimento das horas-atividade na unidade escolar, correspondendo a 1/3 (um terço) da carga horária semanal; elaborar quadro com cronograma da rotina da equipe pedagógica. ES; MG; MS; PE; PB; PR; SP; SC

- GARANTIR OS CONTEÚDOS CURRICULARES:** garantir o desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada; promover ações para recuperação de alunos com baixo rendimento; fomentar projetos desenvolvidos na unidade escolar que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o engajamento dos alunos e de toda a equipe escolar. ES; MS; MT; PB ; PE; RS ; SC; SP
- AVALIAR DESEMPENHO:** coordenar o processo de avaliação de desempenho dos profissionais lotados na unidade escolar; responsabilizar-se pela elaboração de autoavaliação. AP; ES; MG; GO; PR; SC; SP
- DISPONIBILIZAR INDICADORES EDUCACIONAIS:** apresentar resultados de rendimento, desempenho e outros indicadores educacionais dos alunos, implementar processos e instrumentos de monitoramento e acompanhamento de ações e de resultados da escola. AC; AP; BA; ES; MG; MS; PE; PI; RJ; PR; RO ; RS ; SC ; SE ; SP
- RESPONSABILIZAR-SE PELOS RESULTADOS EDUCACIONAIS:** responsabilizar-se, com a equipe de apoio à gestão escolar e o corpo docente, pelos resultados do processo ensino-aprendizagem, tendo como foco a equidade. ES; PE; RJ
- INCENTIVAR PARTICIPAÇÃO EM AVALIAÇÃO:** promover a participação nas avaliações externas, com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes. MG; PE; SC
- DIALOGAR COM A COMUNIDADE ESCOLAR:** convocar e presidir reuniões da comunidade escolar; mobilizar a comunidade escolar para o(s) plano(s) de ação da unidade escolar; apresentar à comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas. AP, ES; GO; MS; PE; PR; RJ; RN; RS; SE; SC; SP
- INCENTIVAR PROTAGONISMO JUVENIL:** incentivar e acompanhar o protagonismo dos estudantes, por meio dos Grêmios, dos Conselhos de Líderes de Turma, do Conselho de Escola e de projetos socioeducativos. ES; PE; PB; SC; SP;

Ao analisar as questões presentes no questionário socioeconômico do SAEB aplicado aos(às) diretores(as) e docentes, é possível identificar algumas questões relacionadas aos elementos identificados na tabela acima. A seguir será apresentado um conjunto de tabelas referentes às respostas dos(as) diretores(as) e professores(as) das escolas estaduais de ensino fundamental de anos finais.

Em relação à elaboração do Projeto Pedagógico da escola, observa-se que, em 2017, 54% dos(as) diretores(as) afirmaram ter utilizado um modelo pronto para a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, 43% disseram ter elaborado um modelo próprio e 3% não sabiam como foi elaborado ou não possuíam um plano.

Tabela 13 – Elaboração do Projeto Pedagógico da Escola – Questionário Diretor(a)

Q32. Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?	2013 (n=18404)	2015 (n=17906)	2017 (n=22751)
A. Não sei como foi desenvolvido.	1%	1%	2%
B. Não existe Projeto Pedagógico.	1%	1%	1%
C. Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.	1%	1%	1%
D. Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.	6%	7%	7%
E. Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.	2%	2%	2%
F. Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.	42%	43%	44%
G. Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.	1%	1%	1%
H. Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.	46%	45%	42%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Sobre o estabelecimento de metas educacionais, que teoricamente compõem o plano pedagógico da escola, em 2017, apenas 4% dos docentes reportaram que o(a) diretor(a)

nunca discute o tema nas reuniões e 27% informaram que isso ocorre algumas vezes. Em relação à visão dos docentes sobre o envolvimento da liderança com a aprendizagem dos alunos, apenas 4% indicaram que isso nunca acontece e 17% reportaram acontecer algumas vezes.

Tabela 14 – Discussão de metas educacionais com os professores – Questionário Docente

Q58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	2013 (n=66483)	2015 (n=66869)	2017 (n=67274)
A. Nunca	4%	4%	4%
B. Algumas vezes	29%	29%	27%
C. Frequentemente	42%	41%	43%
D. Sempre ou quase sempre	25%	25%	27%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 15 – Atenção a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos – Questionário Docente

Q61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	2013 (n= 66687)	2015 (n= 66647)	2017 (n= 67428)
A. Nunca	3%	4%	4%
B. Algumas vezes	18%	19%	17%
C. Frequentemente	43%	42%	43%
D. Sempre ou quase sempre	36%	35%	37%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação às ações relacionadas a práticas pedagógicas, 73% dos(as) diretores(as) afirmaram ter organizado atividade de capacitação na sua escola e, em sintonia com essa afirmação, 71% dos professores afirmaram que o(a) diretor(a) os informa sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional.

Tabela 16 – Organização de atividade de formação continuada – Questionário Diretor(a)

Q26 – Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	2013	2015	2017
	(n=18312)	(n=17943)	(n=22763)
A. Não	24%	27%	27%
B. Sim	76%	73%	73%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 17 – Informação sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional – Questionário Docente

Q60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	2013	2015	2017
	(n=66631)	(n=66878)	(n=67380)
A. Nunca	5%	6%	6%
B. Algumas vezes	23%	25%	23%
C. Frequentemente	40%	38%	38%
D. Sempre ou quase sempre	33%	31%	33%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Ainda no eixo de práticas pedagógicas, o questionário nos permite identificar percepções relacionadas ao uso do tempo em sala de aula, ao cumprimento do conteúdo pedagógico e à aplicação e correção de tarefa de casa.

Os resultados nos mostram que 67% dos docentes afirmam direcionar menos de 10% do tempo de aula para atividades administrativas (Tabela 18), porém apenas 32% alegam gastar menos de 10% do tempo mantendo a disciplina na sala de aula (Tabela 19). Na mesma linha, apenas 36% dos professores dizem direcionar mais de 80% do tempo em aula para o ensino e aprendizagem (Tabela 20) e apenas 40% reportam ter conseguido completar mais de 80% do conteúdo previsto no ano (Tabela 21). Apesar disso, aproximadamente 80% afirmam propor dever de casa diária ou semanalmente e 84% dizem corrigi-los com a mesma periodicidade (Tabelas 22 e 23).

Tabela 18 – Tempo gasto com tarefas administrativas – Questionário Docente

Q102. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando: tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulário et.)	2013 (n=66083)	2015 (n=66595)	2017 (n=69254)
A. Menos de 10%.	70%	70%	67%
B. De 10% a menos de 20%	24%	23%	25%
C. De 20% a menos de 40%	4%	4%	5%
D. De 40% a menos de 60%	1%	1%	1%
E. De 60% a menos de 80%	1%	1%	1%
F. 80% ou mais.	1%	1%	1%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 19 – Tempo gasto mantendo disciplina na sala – Questionário Docente

Q103. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando: mantendo a ordem/disciplina na sala de aula	2013 (n=65978)	2015 (n=66532)	2017 (n=69187)
A. Menos de 10%.	39%	35%	32%
B. De 10% a menos de 20%	36%	36%	38%
C. De 20% a menos de 40%	15%	17%	19%
D. De 40% a menos de 60%	5%	5%	6%
E. De 60% a menos de 80%	3%	3%	3%
F. 80% ou mais.	3%	3%	3%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 20 – Tempo gasto com ensino e aprendizagem – Questionário Docente

Q104. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando: realizando atividades de ensino e aprendizagem	2013 (n=66183)	2015 (n=66535)	2017 (n=69193)
A. Menos de 10%.	1%	1%	1%
B. De 10% a menos de 20%	3%	2%	2%
C. De 20% a menos de 40%	7%	7%	8%
D. De 40% a menos de 60%	16%	17%	18%
E. De 60% a menos de 80%	34%	35%	35%

F. 80% ou mais.	38%	38%	36%
-----------------	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 21 – Desenvolvimento do conteúdo previsto – Questionário Docente

Q106. Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?	2013 (n=66399)	2015 (n=66637)	2017 (n=70198)
A. Menos de 20%.	0%	0%	0%
B. De 20% a menos de 40%	2%	2%	2%
C. De 40% a menos de 60%	11%	10%	12%
D. De 60% a menos de 80%	41%	42%	46%
E. 80% ou mais.	46%	46%	40%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 22 – Proposição de dever de casa – Questionário Docente

Q107. Indique com que frequência você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: propor dever de casa	2013 (n=66329)	2015 (n=66489)	2017 (n=70673)
A. Nunca.	2%	3%	2%
B. Uma vez por ano.	1%	1%	1%
C. De 3 a 4 vezes ao ano.	4%	4%	4%
D. Mensalmente.	11%	12%	12%
E. Semanalmente.	49%	48%	49%
F. Diariamente.	33%	33%	31%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 23 – Correção de dever de casa – Questionário Docente

Q108. Indique com que frequência você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: corrigir com os alunos o dever de casa	2013 (n=66316)	2015 (n=63520)	2017 (n=70731)
A. Nunca.	2%	2%	2%
B. Uma vez por ano.	0%	1%	1%
C. De 3 a 4 vezes ao ano.	3%	3%	3%
D. Mensalmente.	8%	10%	9%
E. Semanalmente.	42%	42%	41%

F. Diariamente.	44%	42%	43%
-----------------	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação à expectativa dos docentes sobre a trajetória escolar dos alunos, 85% dos docentes indicam que quase todos seus alunos devem concluir o ensino fundamental. Essa expectativa cai para 65% quando projetam a taxa de conclusão para o ensino médio, sendo que apenas 8% esperam que quase todos seus alunos entrem no ensino superior.

Tabela 24 – Expectativa de conclusão do ensino fundamental – Questionário Docente

Q94. Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	2013 (n=57101)	2015 (n=60262)	2017 (n=62279)
A. Poucos alunos.	1%	1%	1%
B. Um pouco menos da metade dos alunos.	3%	2%	2%
C. Um pouco mais da metade dos alunos	15%	13%	12%
D. Quase todos os alunos.	81%	84%	85%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 25 – Expectativa de conclusão do ensino médio – Questionário Docente

Q95. Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	2013 (n=64376)	2015 (n=65276)	2017 (n=66323)
A. Poucos alunos.	2%	2%	2%
B. Um pouco menos da metade dos alunos.	7%	6%	5%
C. Um pouco mais da metade dos alunos	32%	31%	29%
D. Quase todos os alunos.	59%	61%	65%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 26 – Expectativa de entrada na universidade – Questionário Docente

Q96. Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	2013 (n=64588)	2015 (n=65552)	2017 (n=66621)
A. Poucos alunos.	31%	29%	29%
B. Um pouco menos da metade dos alunos.	32%	32%	32%
C. Um pouco mais da metade dos alunos	29%	31%	31%
D. Quase todos os alunos.	8%	9%	8%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação aos indicadores de rendimento, que são mencionados em 15 das legislações estaduais analisadas, as respostas dos questionários indicam que 79% dos(as) diretores(as) afirmam conhecer os resultados da sua escola no SAEB, 77% do seu município e 85% do estado.

As respostas sobre o conhecimento dos resultados do SAEB referentes à escola e ao município chamam a atenção. Quando questionados sobre o conhecimento em relação aos resultados da sua escola, 10%, em 2017, alegam que sua escola não participou da prova na edição anterior, porém quando questionados sobre o resultado do município apenas 1% afirmam, em 2017, que sua escola não participou da prova e a taxa dos que afirmam não saber o resultado aumenta para 22%. Uma hipótese para essa incoerência é que parte dos(as) diretores(as) preferem indicar, ainda que equivocadamente, que sua escola não participou da avaliação em detrimento de afirmar que não sabem o resultado da sua própria escola; constrangimento esse que parece diminuir quando a pergunta se refere ao nível mais genérico do município.

Tabela 27 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB da escola – Questionário Diretor(a)

Q34. Você conhece os resultados do SAEB desta escola?	2013 (n=18501)	2015 (n=17943)	2017 (n=22774)
A. Sim	93%	92%	79%
B. Não	5%	6%	11%
C. Minha escola não participou.	2%	2%	10%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 28 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB do município – Questionário Diretor(a)

Q35. Você conhece os resultados do SAEB do seu município?	2013 (n=18528)	2015 (n=17929)	2017 (n=22748)
A. Sim	85%	83%	77%
B. Não	15%	17%	22%
C. Minha escola não participou.	0%	0%	1%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 29 – Conhecimento sobre os resultados do SAEB do estado – Questionário Diretor(a)

Q36. Você conhece os resultados do SAEB do seu estado?	2013 (n=18635)	2015 (n=17936)	2017 (n=22744)
A. Sim	90%	88%	85%
B. Não	10%	12%	15%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Sobre a assiduidade, também indicada por grande parte dos documentos analisados como atribuição da liderança, 52% dos(as) diretores(as) indicaram que o funcionamento da escola foi dificultado por conta de alto índice de faltas por parte dos professores e 58% por alto índice de faltas por parte dos alunos.

Tabela 30 – Índice de falta por parte dos professores – Questionário Diretor(a)

Q73. O funcionamento da escola foi dificultado por: alto índice de faltas por parte dos professores.	2013 (n=18410)	2015 (n=17962)	2017 (n=22820)
A. Não	44%	44%	48%
B. Sim	31%	32%	29%
C. Sim, moderadamente	15%	16%	14%
D. Sim, muito	10%	9%	9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 31 – Índice de falta por parte dos alunos – Questionário Diretor(a)

Q74. O funcionamento da escola foi dificultado por: alto índice de faltas por parte dos alunos.	2013 (n=18425)	2015 (n=17966)	2017 (n=22805)
A. Não	41%	39%	42%
B. Sim	36%	36%	35%
C. Sim, moderadamente	18%	19%	18%
D. Sim, muito	6%	6%	5%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Em relação aos aspectos relacionados à motivação, ao respeito e à confiança, 6% relataram nunca serem motivados para o trabalho pelo(a) diretor(a) e 22% algumas vezes. 90%

dos docentes se sentem frequentemente ou sempre respeitados pela liderança e 89% confiam nela como profissional. Em relação ao incentivo para realização de atividades inovadoras, o número cai um pouco, com 72% dos docentes indicando que o(a) diretor(a) os estimula nesse sentido.

Tabela 32 – O(A) diretor(a) anima e motiva para o trabalho – Questionário Docente

Q64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	2013 (n=66718)	2015 (n=66704)	2017 (n=67391)
A. Nunca	7%	7%	6%
B. Algumas vezes	24%	24%	22%
C. Frequentemente	37%	36%	37%
D. Sempre ou quase sempre	31%	32%	35%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 33 – Sente-se respeitado pelo(a) diretor(a) – Questionário Docente

Q66. Sinto-me respeitado pelo diretor.	2013 (n=66718)	2015 (n=66704)	2017 (n=67391)
A. Nunca	7%	7%	1%
B. Algumas vezes	24%	24%	8%
C. Frequentemente	37%	36%	31%
D. Sempre ou quase sempre	31%	32%	59%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 34 – Confiança no(a) diretor(a) como profissional – Questionário Docente

Q67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	2013 (n=66686)	2015 (n=66695)	2017 (n=67401)
A. Nunca	2%	2%	2%
B. Algumas vezes	10%	10%	9%
C. Frequentemente	33%	31%	31%
D. Sempre ou quase sempre	55%	56%	58%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Tabela 35 – O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras – Questionário Docente

Q65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	2013	2015	2017
	(n=66686)	(n=66695)	(n=67401)
A. Nunca	2%	2%	2%
B. Algumas vezes	10%	10%	9%
C. Frequentemente	33%	31%	31%
D. Sempre ou quase sempre	55%	56%	58%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados INEP/SAEB, 2017.

Esses dados nos permitem observar que a liderança possui, de maneira geral, uma forte legitimidade entre os docentes, que se sentem respeitados e motivados por ela. Não obstante, análises mais aprofundadas precisam ser feitas não apenas para analisar o conteúdo dos planos pedagógicos elaborados pelas escolas, mas também para identificar o quanto esses documentos orientam, de fato, a atuação das equipes e que tipo de objetivos e metas são construídos e em que medida são cumpridos. Na mesma linha, é importante mapear em que medida os(as) diretores(as) são submetidos a processos de avaliação com consequência conforme os resultados alcançados pela sua escola. Ainda que experiências de gestão por resultados estejam surgindo em alguns sistemas, como é o caso de Pernambuco (MOURA JUNIOR & ANDRADRE JÚNIOR; 2017), a responsabilização pelos resultados educacionais se mostra uma prerrogativa associada majoritariamente às redes.

Também se mostra necessário compreender aparentes incoerências entre as respostas, tais como o fato de 72% dos docentes alegarem que os(as) diretores(as) os motivam para o trabalho e metade dos(as) diretores(as), por sua vez, alegarem que o funcionamento da escola foi impactado por alto índice de faltas por parte dos docentes.

A partir das atribuições indicadas pelas legislações estaduais para a função de diretor(a) escolar, observa-se uma construção significativamente diferente em relação às dimensões elencadas no Capítulo 2 desta tese. Os documentos estaduais tendem a se concentrar na prescrição de ações específicas, tais como “assinar documentos”, “elaborar projeto pedagógico” e “zelar pelo patrimônio”, em detrimento da descrição de um perfil desejado, ainda que os estados do Espírito Santo, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo pareçam avançar nessa direção. Em âmbito nacional tampouco se observa a existência de diretrizes gerais sobre quais as competências e habilidades que se espera da liderança escolar, tal como se identifica no Chile com o Marco da Boa Liderança discutido no capítulo anterior.

Ainda que a pauta da valorização do profissional do magistério esteja permanentemente em voga no debate público nacional, ela se mostra mais vinculada à figura dos docentes do que aos demais profissionais envolvidos em atividades pedagógicas e de gestão. O desenvolvimento e a aprovação da Base Nacional de Formação Docente (BNFC), por exemplo, reflete esse enfoque no docente, representando um importante esforço para definir as competências gerais e específicas desse profissional, mas não encontramos equivalente em relação à figura da liderança escolar (CNE, 2019).

Portanto, em termos dos marcos legais existentes sobre as atribuições dos(as) diretores(as), conclui-se que eles estão majoritariamente pautados por uma listagem de tarefas. Somado a isso, observa-se um contexto institucional em que a própria organização escolar detém pouca autonomia em comparação com as redes de ensino. Juntos, esses elementos não apontam para a formação de um ambiente propício para o desenvolvimento de lideranças escolares com as características abordadas nos capítulos anteriores.

Continuando no levantamento de informações sobre a atuação da liderança escolar no contexto brasileiro, entrevistas foram realizadas com atores diretamente envolvidos com a temática, envolvendo três ex-secretários estaduais de educação um pesquisador da área. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com duração de aproximadamente 1 hora, gravadas e transcritas para análise. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (ver Anexo B) e a análise das transcrições foram feitas por meio do software *Dedoose*.

O conteúdo das entrevistas foi organizado em códigos primários que se desdobravam em códigos secundários (*parent code; child code*). Os códigos primários foram compostos por quatro grandes tópicos: i) contexto institucional, que explorou as funções das redes de ensino e as unidades escolares, assim como a relação entre essas organizações; ii) papel da liderança, que buscou mapear quais são as atribuições das lideranças escolares (entendida na figura do diretor(a)¹) e o perfil deste profissional, os fatores institucionais que influenciam a atuação dos(as) diretores, assim como o envolvimento deles com temas de gestão (pedagógico, administrativo, financeiro); iii) eficácia escolar e liderança, que explorou os fatores que facilitam ou dificultam a promoção de escolas eficazes no Brasil, assim como o papel da liderança nesse processo; e iv) a agenda nacional de educação, explorando qual o papel do tema “liderança escolar” nas políticas públicas sobre educação no país.

¹ A opção desta tese por focar na figura exclusiva do(a) diretor(a) para discutir liderança escolar se deu por duas razões: os dados disponíveis no SAEB dizem respeito exclusivamente à função de diretor(a) e a literatura internacional consultada também se concentra majoritariamente nesse cargo.

Em relação ao primeiro código, que abordou questões relacionadas ao contexto institucional, os entrevistados apontam para uma realidade complexa em que as redes e escolas operam a partir de influências políticas e institucionais. Em termos políticos, o funcionamento das escolas é influenciado pelo perfil do grupo político no poder; essa influência significa tanto a escolha de quem ocupará o cargo de diretor(a), em lugares em que essa seleção se dá por indicação, como também em termos das políticas educacionais que deverão ser implementadas, muitas vezes marcadas por descontinuidades em função de troca de governo. A maneira como as estruturas intermediárias funcionam, tais como as regionais de ensino, também influencia a atuação do(a) diretor(a); quando as regionais são ocupadas por pessoas sem competências de liderança e gestão, há uma tendência de inibir o desenvolvimento de lideranças eficazes no âmbito das escolas.

Os entrevistados também apontam para a estrutura burocrática em vigor, marcada por muitas regras; nas palavras de um deles, “Em um modelo burocrático como o nosso, você se vale da legislação para não fazer [nada]. Num modelo de resultado, de liderança, o líder acha os caminhos para dar o passo que é possível” (ENTREVISTADO 3, 2020). Em contextos institucionais em que as pessoas estão orientadas pelo resultado e não pelas normas, com objetivos a serem alcançados, as unidades escolares tendem a atuar de maneira mais propositiva; a introdução de contratos de gestão por resultados, com metas a serem alcançadas pelos(as) diretores e consequências caso não sejam atingidas, inclusive com a possibilidade de remoção, geram uma gestão mais direcionada para a aprendizagem dos alunos e pautada por avaliações. Nesse sentido, a profissionalização da gestão é um fator central para o fortalecimento da liderança escolar.

Sobre a influência que a estrutura institucional gera sobre a atuação das lideranças escolares, o entrevistado 4 argumenta que

O modelo burocrático até um tempo atrás era razoável para a escola pública, porque a escola pública era muito seletiva, ou seja, você tinha 20% das pessoas, uma elite que vinha do socioeconômico melhor, sabe aquela nostalgia de “antigamente a escola pública era boa”? Só que as pessoas se esquecem que desse tempo para cá, o Brasil deu um passo importante, que precisa comemorar inclusive, de trazer todos. Eu estava vendo os dados do Censo, são 48 milhões de alunos, extraordinário! Todo mundo na escola. Só que quando você fez isso, passou a exigir da escola uma capacidade dinâmica gigantesca e o modelo burocrático com aquela concepção de carreira, estabilidade, uma coisa muito antiga, não é mais adequado para a escola, não mais funciona. A escola se perdeu porque não foram feitos ajustes no modelo de gestão, na forma de lidar, então continuou tudo muito burocrático e, de fato, aqui os diretores estão algemados.

A escola ficou tão precária, seja no ponto de vista físico seja no ponto de vista de atendimento ao professor sobretudo, que se organizou um brutal movimento sindical que ditou um monte de regra que está na lei. Então, dessa confusão resultou uma legislação muito horrorosa, determinante de coisas burocráticas que não funcionam.

Alguns estados conseguiram ir removendo isso que tem impacto na carreira – quem ganha mais é quem está se aposentando, quem entra ganha mal –, então isso acumulou distorções de todos os tipos e isso tornou o modelo de escola pública muito pouco eficaz do ponto de vista de resultado. A carreira é burocrática, ganha quem faz uma burocracia, não é quem se esforça, não é quem consegue fazer as crianças aprenderem. (Entrevistado 4, 2020).

Na visão do entrevistado, a forte expansão da escola pública, porém de maneira desordenada, colaborou para a aprovação de legislações disfuncionais e formações de grupos de interesse que disputam a atenção da escola.

O diretor é contestado pelo sindicato, é como se o sindicato fosse o gestor da rede, tal a legislação, mas quem é o gestor da rede é o secretário e o diretor, ou que deveria ser a liderança, quem toma decisão, quem tem a responsabilidade de motivar as pessoas, mas as vezes parece que é o sindicato. O sistema está montado de forma tal, com legislação, cultura e crenças que são anti-liderança do diretor (Entrevistado 4, 2020).

A relação entre as escolas e o ambiente político foi abordada por outro entrevistado, que descreveu a escola e o(a) diretor(a) como a ponta de um iceberg.

O líder na escola é muito refém da macro política. Há uma cadeia por baixo; você faz todo o esforço para fazer uma prova, faz processo seletivo, constrói contrato de gestão, cria até mesmo mecanismo de formação continuada na área de gestão, mas há uma parte do iceberg que não se vê que é a macro política que ela influencia a parte de cima desse iceberg que é a que aparece que é o líder, e ele tem pouca influência na macro política. Uma das coisas que eu aprendi na vida é que a educação é uma rede e a força dessa rede é proporcional ao seu ponto mais fraco, ou seja, se você não tem um secretário que também é líder, um secretário que não domina a área, um secretário que não sabe formar um time, que não é prestigiado pelo governador ou pelo prefeito, que não é reconhecido pela comunidade, isso rebate fortemente dentro da rede. Mesmo você tendo mecanismos de escolha de boas lideranças, como é um trabalho em rede há pontos na rede que são mais importantes do que outros, um deles é a figura do secretário e do próprio governo em si, um governo fraco interfere em tudo, um governo forte você implementa as políticas de uma maneira muito mais fácil, então eu diria o seguinte, a liderança escolar tem uma dependência ainda muito forte da macro política.

Como eliminar isso? Criando novos níveis de autonomia. Um caminho a legislação nossa bloqueia e inibe coisas do tipo de um diretor escolher seu time, de um diretor escolher a pedagogia que vai ser efetivada na escola, de fazer processos de seleção, a legislação dificulta tudo isso. Então são pontos muito fracos dentro da atual situação escolar no Brasil e que fica refém, como eu disse, de uma descontinuidade da política pública.

A gente só vai poder avançar e blindar mais as escolas se a gente tiver maior autonomia, mas também em níveis cada vez maiores dentro da legislação, associados à resultados efetivos da aprendizagem escolar dos alunos, do desenvolvimento dos professores, um mecanismo de avaliação externa que possa dizer se a escola está funcionando bem, com base em evidências.

Então, eu acho que a gente precisa trazer novos elementos que fortaleçam a política da escola, dando mais autonomia, mas eu acho que pela natureza cultural que tem hoje aqui no Brasil de uma dependência, de um dirigismo centralizado, esse é o nome – e a gente tem o mesmo nas Universidades Federais, veja, as Universidades Federais já deveriam ter ganhado autonomia há muito tempo, porque nem o MEC quer largar as universidades e nem as universidades também querem largar o pouco de dinheiro que recebem, pelo menos é garantido. Eu brincava quando era reitor “quem tem medo da autonomia? São reitores? É o governo? São os sindicatos que são ligados de alguma maneira aos governos? Eu acho que o grande desafio que a gente tem para fortalecer a liderança está associado aos níveis de autonomia e autonomies que possam blindar as redes de eventuais descontinuidades, mas que estejam cada vez mais associadas a

resultados cada vez mais sólidos do ponto de vista do desenvolvimento da escola. É preciso haver desenvolvimento profissional dos professores, instâncias de gestão devidamente instaladas e transparentes de tal maneira que os órgãos de controle possam dizer assim “Essa é uma escola que deveria ser autônoma”. Eu acho que uma das coisas que o Brasil poderia propor para o futuro, é criar níveis de autonomia para as escolas de acordo com o seu desenvolvimento, seu projeto de médio e longo prazo com base em metas e resultados alcançados e a medida em que uma escola fosse ganhando esse nível de autonomia, ela fosse ganhando mais capacidade de se blindar dessas descontinuidades, independente de quem fosse o governo (Entrevistado 3, 2019).

No segundo código, sobre o papel da liderança, perfil e competências, os depoimentos indicam um entendimento comum sobre a importância da liderança escolar, entendida como essencial em qualquer organização e, especialmente, nas escolas por ser uma organização intensiva em recursos humanos e com a função de gerar um resultado de difícil mensuração, que é o processo de aprendizagem. O(a) diretor(a) deveria ser aquele(a) capaz de garantir o funcionamento da organização, tomar decisões, fazer a gestão de pessoas, se envolver no conteúdo pedagógico e apoiar os docentes nesse processo, além de fazer a comunicação com os familiares e a comunidade.

Entretanto, todos os entrevistados argumentaram que essas funções não são plenamente exercidas pelas lideranças escolares no Brasil, seja porque elas não possuem atribuições para tal, não sendo responsabilidade direta delas cuidar de questões como gestão de pessoas, contratação e demissão de professores, formação e capacitação da equipe, estabelecimentos de metas, mecanismos de *accountability*, entre outros, seja porque não possuem capacitação. No entendimento dos entrevistados, a liderança escolar está algemada e as atribuições que são conferidas a ela não induzem um perfil profissional e autônomo. Nesse sentido, as escolas que possuem boas lideranças são muito mais frutos do acaso do que consequência de uma estrutura que induz a formação e permanência de lideranças efetivas nas escolas. Nas palavras de um dos entrevistados,

Em outros países, como a experiência da Inglaterra, o diretor é quase como se fosse um CEO de uma empresa, ou seja, ele responde por muitas atividades, mas ele participa de uma holding, que é digamos, um sistema educacional daquele país, daquele território, que tem algumas regras gerais, mas ele tem muito mais autonomia na tomada de decisão do que no Brasil, por exemplo, onde o diretor é muito mais um gerente de unidade, do que necessariamente um CEO.

A liderança pode ser aquela que lidera, coordena o planejamento da unidade escolar de maneira ampla, desde a parte administrativa até a parte de gestão de pessoas, o processo de ensino-aprendizagem e, obviamente a gestão financeira, tudo aquilo que faria parte de uma organização pensando a escola como uma unidade organizacional. O problema é que no Brasil o diretor tem pouca liberdade e autonomia para lidar, por exemplo, com gestão de pessoas, é um papel super importante da liderança; não é ele que contrata e não é ele quem demite e não é ele quem paga, ele no máximo se limita a fazer o registro da presença do professor em determinado sistema e, eventualmente, faz as reuniões e tenta coordenar a atuação dos professores do ponto de vista

pedagógico. Aqui tem um papel de liderança muito importante de gestão de pessoas que ele tem ferramentas muito limitadas para poder atuar. Não é que não possa atuar, mas é muito mais num processo de motivação do que no processo de gestão em si. Ele tem uma capacidade também de certa forma limitada nos aspectos pedagógicos, em que pesa ele poder coordenar o processo de elaboração do projeto pedagógico da escola, sendo que existem redes que dão mais ou menos autonomia nesse processo. Dessa forma, ele está muito amarrado, inclusive nas decisões de formação de professores, que na maioria das vezes é centralizada, não é definida especificamente pela escola. Ou seja, ele é um “gerentão”, é aquela história da diferença que você tem quando se fala de liderança: quem é o líder e quem é o gerente do processo? Toda a estrutura de gestão escolar desse modelo orientado por rede, que o Brasil tem, é muito mais focado em ter um diretor com papel de gerente na escola do que necessariamente de líder; o desafio para muitos diretores é superar essa limitação, então vem o talento, que é muito mais individual do diretor do que necessariamente do sistema organizado para isso. Quando você pega o modelo inglês, eles têm uma escola nacional de liderança, não é uma escola de diretores, é uma escola de líderes educacionais e, no Brasil, a gente não lida com isso, a parte de gestão é uma parte muito precária e basicamente quando vamos formar a gente não forma o líder, a gente forma o gerente (Entrevistado 2, 2019).

O terceiro código de análise, sobre o papel da liderança para promoção de efetividade escolar, trouxe elementos já abordados nos códigos anteriores com destaque para a influência da macro política. Quanto mais suscetível aos interesses políticos a liderança escolar estiver menos profissionalizada ela tende a ser, assim como ela tende a ficar mais vulnerável às discontinuidades políticas.

O aspecto da autonomia também foi abordado nesse eixo, com os entrevistados indicando que as escolas e, por consequência, as lideranças escolares, não possuem autonomia – entendida como a capacidade de gerir suas organizações para o alcance de bons resultados, empregando as estratégias que julgar necessárias. Por sua vez, os entrevistados também chamam a atenção para a realidade peculiar que se estabeleceu no sistema educacional brasileiro, de maneira geral, em que ao mesmo tempo em que a liderança não tem autonomia para gerir a organização ela detém discricionariedade para não cumprir as orientações que vêm dos órgãos centrais podendo “cruzar os braços” como forma de oposição. Essa situação remete ao conteúdo abordado no segundo capítulo desta tese, sobre a elasticidade que existe no sistema educacional (*loosely coupled system*) em relação ao que é planejado nos órgãos centrais e o que é executado nas escolas.

A tendência de ampliar, portanto, as normas e regras que orientam a atuação dos(as) diretores e docentes afim de direcionar sua atuação vai ao encontro do argumento trazido por Chubb & Moe (1990), também abordado no segundo capítulo, de que as burocracias tendem a aumentar a quantidade de regras com o objetivo de inibir a discricionariedade dos atores na ponta; esse movimento, entretanto, tende a tornar as escolas tão menos efetivas quanto maior o número de regras. Os depoimentos trazidos pelos entrevistados corroboram a tese de que a

pouca autonomia das escolas, somada a um sistema excessivamente burocrático e influenciado por interesses políticos tendem a inibir o desenvolvimento de lideranças escolares profissionalizadas que possam gerenciar uma organização escolar com autonomia e de maneira efetiva.

Sobre as limitações existentes para a atuação de uma liderança efetiva, um dos entrevistados argumenta que,

Liderança é sempre essencial em qualquer organização e muito mais aqui [nas escolas] que é intensiva em gente. Às vezes eu usava uma forma que não é muito adequada, mas funciona, era dizer o seguinte “a escola é a cara do diretor”, em um primeiro momento eles achavam que eu estava falando se a escola era mais suja ou mais limpa; mas não, o que a escola produz depende muito do diretor, não é só de um talento individual, porque em um time de 30 professores há vários perfis diferentes, o resultado vai depender da combinação desses perfis e de como é que o diretor motiva todo mundo. Essa é uma questão específica da educação, por conta de ser gente, gente, gente. E todo ano muda, tem gente que sai, tem gente que vai para outra série, tem gente que entra em uma série nova, então, a escola não pode relaxar jamais. E isso depende da liderança do diretor, ele precisa estar sempre mobilizando os professores para que eles inovem na sua ação.

Nós tentamos criar condições para que o diretor possa exercer a função de diretor e responsabilizá-lo nesse sentido da liderança. Nós estamos tentando tirar a algema para ele, de fato, liderar a escola. Aqui os diretores estão algemados.

A liderança precisa ter princípios básicos, precisa ser ética, ela tem que cuidar do padrão ético da escola. Aqui no estado, por exemplo, tem um problema ético que são as faltas injustificadas, um professor que você sabe que não está doente e vem com atestado, isso é um problema ético que contamina tudo, não estou nem falando de ético na questão da atitude de um professor ou em relação a escola, tem essa dimensão também, mas é que essa atitude contamina o todo. O diretor se sente incapaz, ele precisa de instrumentos para frear isso, porque se não o time inteiro baixa guarda e a escola não pode ter um time querendo menos, a escola tem que ter um time querendo mais. Tem que dizer para eles que eles são líderes de pessoas, não é líder de carteira, de parede, de telhado, como muitos gostam. A importância do diretor não é se ele conserta bem, claro que isso é importante também, mas em primeiro lugar é se ele consegue fazer dar liga no time de professores e funcionários; o professor é a peça fundamental da escola, se ele não conseguir harmonizar esse time, botar gás nele, determinar claramente o que é prioridade, não é diretor (Entrevistado 4, 2020).

Por fim, o quarto código, sobre a liderança escolar como tema na agenda de políticas educacionais, os entrevistados apontam para uma ausência desse tema no debate nacional. Apesar das discussões sobre gestão democrática, que diversas redes de ensino têm desenvolvido, o foco sobre liderança escolar e autonomia não está presente. Entre os motivos dessa ausência apontados pelos entrevistados está o argumento de que esse debate implica em mudanças estruturais mais complexas, que alterariam a relação das escolas não apenas com os órgãos burocráticos, mas também com outros grupos de interesse que encontram nesse ambiente centralizado um importante espaço de influência.

Além, disso, os entrevistados apontam para questões culturais e para a necessidade de aprimoramento das estruturas e ferramentas que permitam uma gestão mais responsiva. Os

aspectos culturais envolvem conceitos como o de isonomia, muito presente no setor público, que induz a prática de regras e tratamento comuns independentemente dos resultados alcançados. Em relação às estruturas, os entrevistados argumentam para a importância de se aprimorar os instrumentos de gestão por resultados, afim de possibilitar um monitoramento periódico e consequente das unidades escolares, que permita diagnosticar as forças e fraquezas de cada escola e promover ações mais direcionadas para apoiar seu desenvolvimento, deixando a rede mais com um papel de supervisão e apoio do que de gestão.

Um elemento trazido pelos entrevistados para além do roteiro e que vale a pena destacar diz respeito à transformação que as escolas estão vivendo em função da mudança no perfil dos estudantes. Os jovens, munidos pelas inovações tecnológicas que possibilitam o acesso ao conhecimento para além do conteúdo trazido pelos docentes, têm outras expectativas para o ambiente escolar. Nas palavras de um dos entrevistados, “Antigamente o diretor não tinha tanta importância no que diz respeito aos alunos, agora não, os jovens têm muita informação, eles sabem o que querem [...], então o diretor tem que estar próximo dos alunos também” (ENTREVISTADO 4). Essa mudança de comportamento gera uma transformação não apenas em termos do conteúdo ensinado, mas também nas relações entre a direção, os professores e os alunos, o que, por sua vez, torna ainda mais necessário o desenvolvimento de competências relacionadas a gestão de pessoas e comunicação.

De maneira geral, portanto, os entrevistados concordam que a atuação do(a) diretor(a) escolar no Brasil é caracterizada (i) pela falta de autonomia, (ii) pela dificuldade de realizar uma gestão dos docentes direcionada para o desenvolvimento profissional e (iii) pelas influências exercidas pela macro política sobre a escola. Essas limitações se devem, em grande medida, pelas dificuldades que as próprias legislações geram e pela atuação de grupos de interesse.

A análise das entrevistas também foi sintetizada em uma nuvem de palavras identificadas por meio da utilização do *software* de análise de dados qualitativos NVivo. A seleção das palavras seguiu os seguintes critérios: exclusão do objeto de pesquisa (liderança/diretor(a)), frequência mínima de 15% e exclusão de advérbios, preposições e artigos. Esse filtro resultou na identificação de vinte palavras, sendo que as mais empregadas na fala dos entrevistados foram: escola, professor, gestão, autonomia e política.

Figura 2 – Nuvem de palavras das entrevistas sobre liderança escolar



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A análise desenvolvida por esta tese até o momento, apoiada nos documentos legais que orientam as atribuições da liderança escolar, nas respostas geradas nos questionários do SAEB e nas entrevistas semiestruturadas realizadas permitem observar que, de maneira geral: (i) os docentes conferem significativa legitimidade à figura do(a) diretor(a) e se consideram motivados por ele(a), mas por razões que ainda precisam ser exploradas o funcionamento das unidades escolares é significativamente impactado por alto absenteísmo docente; (ii) as escolas se orientam e se organizam (tanto em termos de carreira e atribuições, quanto de conteúdo pedagógico e metas) em função das redes e das funções elencadas nas legislações; e (iii) as lideranças escolares estão fortemente submetidas a essas estruturas e aos grupos de interesse existentes.

Entendendo que a maneira como as escolas operam é um reflexo das estruturas nas quais elas existem, no Brasil a figura do líder escolar está majoritariamente centrada em aspectos operacionais de funcionamento da escola em detrimento de uma atuação pautada por competências de liderança e maiores responsabilidades sobre a equipe escolar e os resultados gerados.

O capítulo a seguir analisará a correlação entre liderança e resultados de aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras, buscando verificar qual a influência que a liderança escolar é capaz de gerar na proficiência dos alunos.

5 INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NAS ESCOLAS ESTADUAIS BRASILEIRAS

O desenvolvimento do campo teórico sobre eficácia escolar passou, nos últimos anos, por grandes sofisticções metodológicas em função dos avanços na área estatística. A introdução do uso de modelos multiníveis, pesquisas longitudinais em larga escala, além de meta-análises, que reconheceram a estrutura complexa e hierárquica dos sistemas educacionais, permitiram demonstrar com maior robustez a proporção da variação nos resultados de aprendizagem dos estudantes a depender das variáveis selecionadas para análise e da combinação entre elas. O aprimoramento nos modelos para analisar os efeitos, suas interações, assim como mensuração de erro são exemplos de desenvolvimento das metodologias que sustentam a área (CHAPMAN et al., 2016).

Para este estudo, foi selecionado o modelo de regressão múltipla em painel. Esse método permite olhar para um conjunto de variáveis consideradas explicativas – a partir da fundamentação teórica realizada nos capítulos anteriores – e sua influência sobre as notas dos estudantes agrupadas no nível da escola ao longo do período analisado (edições do Saeb 2013, 2015 e 2017), assim como o efeito sobre a nota a partir da interação entre essas variáveis.

Este capítulo está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta uma justificativa sobre os dados selecionados para pesquisa, buscando endereçar as seguintes escolhas: ensino fundamental anos finais; escolas estaduais urbanas; e as três últimas edições do Saeb. Na sequência são apresentadas as variáveis de análise, que resultam de um conjunto de perguntas que foram selecionadas a partir do Questionário Socioeconômico do SAEB para compor os indicadores que configuraram as variáveis explicativas do modelo. Nessa parte também são apresentados os controles adotados na análise. O terceiro subcapítulo apresenta o modelo formulado para análise para, por fim, na quarta e última parte, serem apresentados os resultados.

5.1 DADOS

Este estudo utiliza os dados da Prova Brasil de 2013, 2015 e 2017 com foco no resultado dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, aplicados aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais, e o questionário socioeconômico aplicado aos próprios estudantes, docentes e diretores. O questionário dos alunos coleta informações de

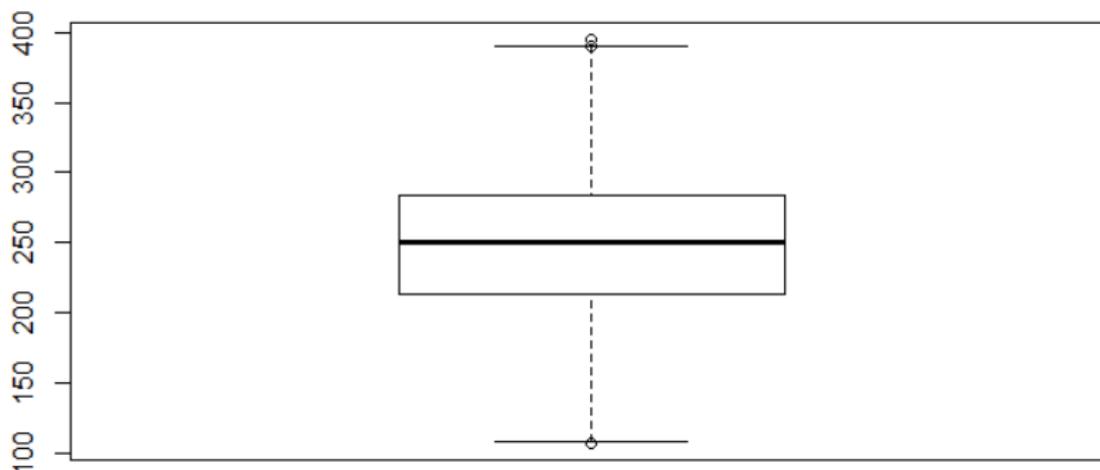
natureza demográfica, socioeconômica e hábitos de estudo; os dos professores e diretores também abordam questões demográficas e socioeconômicas, além de mapear temas relacionados a experiência profissional, características da equipe escolar, programas escolares, infraestrutura, recursos financeiros, gestão e expectativas educacionais.

Esta pesquisa reconhece que a mensuração do desempenho escolar é uma tarefa difícil e que nenhum indicador isoladamente é capaz de capturar tudo o que influencia o processo de aprendizagem dos estudantes. Não obstante, o resultado acadêmico conforma um indicador comum que permite a categorização objetiva de indivíduos com base em metodologias de avaliação como a Teoria de Resposta ao Item, que possibilita analisar as habilidades de diferentes indivíduos submetidos a diferentes testes e ao longo do tempo (SOARES, 2013). Os resultados de aprendizagem se tornaram, portanto, amplamente utilizados como métrica de análise que permite aferir o conhecimento sobre determinados conteúdos entre diferentes indivíduos e, nesse sentido, foi selecionado como a variável de resultado neste estudo.

A escolha por focar nos anos finais do Ensino Fundamental decorre da necessidade de trazer para o debate essa etapa de ensino que parece subjugada entre os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o Ensino Médio. A organização do ensino nessa etapa deixa de ser centrada no professor polivalente e passa a ser realizada por diversos professores especialistas, o que implica em estruturas mais complexas de gestão, que reforçam diretamente o tema desta pesquisa.

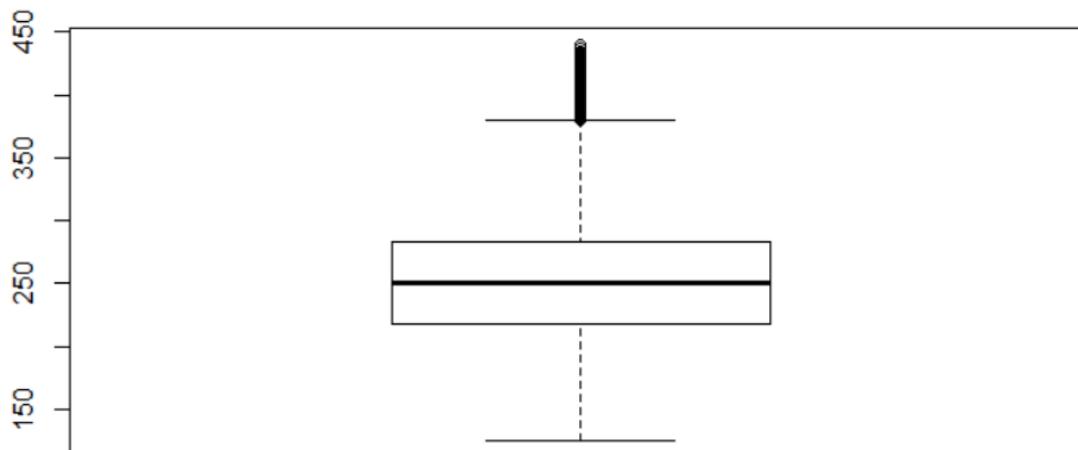
Ainda que os resultados de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental não sejam ideais, a virada para os anos finais implica não apenas em uma perda significativa de alunos, evidenciada pelos dados de evasão escolar, mas também em uma piora nos indicadores de aprendizagem, conforme a Tabela 36 sintetiza. Entre as escolas públicas com resultados disponíveis no SAEB para os anos finais do Ensino Fundamental na edição de 2017, 85% delas apresentaram resultados insuficientes de proficiência com uma pontuação abaixo de 275, o equivalente aos níveis 1 e 2 de uma escala que vai até o nível 8 para Língua Portuguesa (maior ou igual a 350 pontos) e nível 9 para Matemática (maior ou igual a 400 pontos), conforme os Gráficos 1 e 2 apresentam.

Gráfico 1 – Distribuição da proficiência dos alunos 9º EF em Língua Portuguesa conforme escala SAEB para os anos de 2013, 2015 e 2017



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/SAEB, 2017.

Gráfico 2 – Distribuição da proficiência dos alunos 9º EF em Matemática conforme escala SAEB para os anos de 2013, 2015 e 2017



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/SAEB, 2017.

Tabela 36 – Taxa de aprovação, taxa de evasão e Ideb do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, escolas públicas

UF	EF Anos Iniciais			EF Anos Finais		
	Aprovação	Evasão	Ideb	Aprovação	Evasão	Ideb
	2017	2015	2017	2017	2015	2017
Acre	90,7	4	5,7	91,2	6,6	4,6
Alagoas	91,4	3,5	4,9	82,9	9,5	3,9
Amapá	88,5	2,8	4,4	80,6	5	3,5
Amazonas	90,9	3,1	5,3	88,1	7,1	4,4
Bahia	86,9	3,5	4,7	74,4	7,4	3,4
Ceará	96,5	2	6,1	91,6	6,3	4,9
Distrito Federal	93,6	1,2	6	83	4,3	4,3
Espírito Santo	93,3	1,5	5,7	83	6	4,4
Goiás	95,7	2	5,9	93,3	6,7	5,1
Maranhão	92,1	3,9	4,5	84,7	7,9	3,7
Mato Grosso	97,9	1,4	5,7	95,4	4,1	4,7
M. G. do Sul	89,8	1,9	5,5	85,6	8,1	4,6
Minas Gerais	97,7	0,9	6,3	85,5	4,2	4,5
Pará	85,8	3,7	4,5	79,3	8	3,6
Paraíba	88,4	3,5	4,7	77,7	8,6	3,6
Paraná	94,7	0,7	6,3	85,8	4,8	4,7
Pernambuco	89,8	2,9	4,8	85,8	8	4,1
Piauí	89,3	3,4	5	84,5	7,4	4,2
Rio de Janeiro	89,2	2,4	5,3	81,8	6,9	4,2
R. G. do Norte	88	2,4	4,5	73	6,1	3,4
R. G. do Sul	91,9	0,9	5,6	80,6	4,4	4,4
Rondônia	92,5	1,5	5,7	90,2	5,7	4,8
Roraima	93	2,1	5,4	86,1	5,7	4
Santa Catarina	96,1	0,8	6,3	89,5	3,7	5
São Paulo	97,7	0,8	6,5	93,5	4,5	4,9
Sergipe	84,4	3,3	4,3	70	8,1	3,4
Tocantins	93,6	1,5	5,4	87,1	5,5	4,5

Fonte: INEP/MEC, Indicadores Educacionais, 2020.

Outro elemento que demanda justificativa é o foco nas escolas estaduais. Essa escolha foi motivada por duas razões. A primeira diz respeito à complexidade de incluir na análise as escolas tanto das redes municipais quanto estaduais, tendo em vista a diversidade de contextos institucionais que essa opção geraria e a imensa quantidade de municípios existentes no Brasil. A segunda razão envolve a relevância da rede estadual na oferta desta etapa de ensino. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) indique que a oferta da educação infantil e do Ensino Fundamental deva ser priorizada pelos municípios e que aos estados cabe priorizar a oferta do Ensino Médio, ela também indica que o ensino fundamental é uma responsabilidade compartilhada entre estados e municípios. O que se observa, apesar de haver variação entre os estados, é que o âmbito estadual permanece responsável por 52% das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental na média do país, conforme a Tabela 37 sintetiza.

Além disso, do ponto de vista do impacto da municipalização do ensino no desempenho educacional dos alunos, estudos apontam que a diferença é menosprezível, não tendo os alunos das escolas que foram municipalizadas apresentado resultados de proficiência diferentes daqueles que permaneceram sob a gestão estadual (SOARES, 2013 apud LEME, PAREDES & SOUZA, 2009; CENEVIVA, 2012).

Tabela 37 – Percentual de estabelecimentos de ensino e matrículas no Ensino Fundamental anos finais no nível estadual em comparação à oferta pública, 2018

UF	Estabelecimentos de ensino das redes estaduais (%)	Matrículas nas redes estaduais (%)
Média Brasil	46	52
Acre	56	86
Alagoas	24	23
Amapá	86	94
Amazonas	15	51
Bahia	14	20
Ceará	4	4
Distrito Federal	100	99
Espírito Santo	34	37
Goiás	59	69
Maranhão	4	6
Mato Grosso	53	70
Mato Grosso do Sul	46	55
Minas Gerais	63	70
Pará	12	24
Paraíba	39	36
Paraná	99	98
Pernambuco	29	33
Piauí	19	20
Rio de Janeiro	28	25
Rio Grande do Norte	38	36
Rio Grande do Sul	49	49
Rondônia	62	82
Roraima	86	96
Santa Catarina	52	52
São Paulo	69	71
Sergipe	37	38
Tocantins	59	72

Fonte: elaboração própria a partir de dados do INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018

Ainda sobre as escolhas, outro filtro adotado nesta pesquisa corresponde à seleção apenas das escolas estaduais urbanas. Isso se deu pelo baixo número de observações existentes para as escolas rurais nos resultados do Saeb e pelas características próprias de organização dessas escolas, que não necessariamente estariam bem representadas pela base teórica utilizada nesta pesquisa. A partir de todas as respostas coletadas no âmbito do Saeb ao longo das três edições aplicadas com os diretores, das 65.614 observações existentes, apenas 5.499 seriam provenientes de escolas rurais. Nesse sentido, optou-se por retirá-las da análise, ainda que gerassem pouco impacto nos resultados em função de seu número reduzido (em comparação com as escolas urbanas).

Em relação às edições da prova, a seleção dos anos de 2013, 2015 e 2017 para compor a análise se deu em função da padronização do conteúdo dos questionários socioeconômicos nesses anos. As edições anteriores a 2013 não apresentam a mesma formulação para as questões de interesse, o que inviabilizaria a análise em painel das respostas.

Por edição da Prova Brasil foram analisados dados de aproximadamente 21.000 escolas estaduais com 9º ano do ensino fundamental. Excluindo as escolas que não tinham resultado de proficiência para os três anos estudados, assim como respostas dos alunos, professores e diretores no questionário socioeconômico, o banco de dados final corresponde a uma amostra de 60.115 diretores(as) e 283.986 docentes. Ao vincular as variáveis (existência de nota dos alunos e resposta dos diretores, professores e alunos no questionário socioeconômico) para formar a unidade de análise no nível da escola, a análise final contou com 37.161 observações para a regressão referente aos diretores e 38.752 para a regressão referente aos docentes.

5.2 VARIÁVEIS DE ANÁLISE

À luz do conteúdo abordado nos capítulos anteriores, esta tese trabalhou com as características relacionadas à liderança que poderiam ser identificadas nos questionários do SAEB respondidos pelos docentes e diretores. Nesse sentido, foi feito um esforço de localizar essas características e condensá-las em indicadores para análise. Das 111 perguntas existentes no questionário do(a) diretor(a), foram selecionadas 39; e das 125 disponíveis no questionário do docente, 35 foram selecionadas. Essas questões foram então sintetizadas em doze indicadores referentes aos(às) diretores(as) e onze aos(às) professores(as), conforme a tabela a seguir descreve.

Tabela 38 – Indicadores formulados a partir do Questionário Saeb Diretor(a) embasados nas variáveis da literatura sobre eficácia escolar e liderança

Indicador	Perguntas Questionário Saeb – Diretores(as)	Variáveis da literatura sobre eficácia escolar ²	Educational Leadership Policy Standards ³
<i>Gestão pedagógica</i>	<p>26. Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?</p> <p>32. Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?</p> <p>40. Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?</p> <p>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.</p> <p>79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?</p> <p>34. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de [ano da última edição] desta escola?</p>	<p>Liderança caracterizada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> · apoio instrucional aos professores · monitoramento pessoal e frequente das atividades escolares · compreensão dos problemas · treinamento da equipe · avaliação e monitoramento constante dos resultados acadêmicos 	<p>Visão e objetivos claros</p> <p>Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional</p>

² Ver lista da página 39.

³ Ver tabela da página 20.

	35. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de [ano da última edição] do seu município?		
	36. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de [ano da última edição] do seu estado?		
<i>Gestão colegiada</i>	29. O conselho escolar é um colegiado 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?	Liderança caracterizada por:	Colaboração com atores-chave
	30. Além de você, quem participa do conselho escolar?	· Liderança compartilhada	
	31. O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?	· Incentivo para parceria escola-casa	
<i>Recursos</i>	62. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: recursos financeiros.	Estrutura organizacional adequada	Gestão organizacional de sistemas e segurança
	63. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: quantidade de alimentos.		
	64. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: qualidade de alimentos.		

67. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: insuficiência de recursos financeiros.

71. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: falta de recursos pedagógicos.

72. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: interrupção das atividades escolares.

81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?

82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?

83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?

***Desenvolvimento
profissional***

8. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui

19. Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?

20. Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos,

Valorização de quadro capacitado

Não há correlação direta, mas assume-se essa variável como habilitadora das funções relacionadas ao

como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor(a)?

21. Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?

parâmetro
relacionado a Ensino
e aprendizagem /
Liderança
instrucional

<i>Senioridade</i>	17 - Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?	Presença de uma equipe estável	Não há correlação direta, mas assume-se essa variável como habilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Gestão organizacional de sistemas e segurança
<i>Recursos extras</i>	84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	Proatividade para captação de recursos	Colaboração com atores-chave
<i>Condições de trabalho</i>	13. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola? 68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	Disponibilidade e utilização eficaz da equipe e pessoal de apoio	Sistema educacional

	69. Carência de pessoal administrativo. 70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).		
<i>Ambiente escolar</i>	90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola. 91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem	Gestão organizacional de sistemas e segurança Ética e integridade
<i>Seleção</i>	14. Você assumiu a direção desta escola por meio de: Concurso público apenas. Eleição apenas. Indicação apenas. Processo seletivo apenas. Processo seletivo e Eleição. Processo seletivo e Indicação. Outra forma.	N/A Apesar de não haver correspondente na literatura internacional, essa variável foi selecionada em função do contexto nacional que atribui importância para a forma como os(as) diretores(as) são selecionados(as).	N/A
<i>Influência externa</i>	77. Há interferência de atores externos em sua gestão? 78. Há apoio de instâncias superiores?	Orientação independente e capacidade de controlar as influências externas	Sistema educacional
<i>Comprometimento docente</i>	73. Alto índice de faltas por parte dos professores. 75. Alta rotatividade do corpo docente.	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem	Ensino e aprendizagem /

			Liderança instrucional Gestão organizacional de sistemas e segurança Ética e integridade
Comprometimento aluno	74. Alto índice de faltas por parte dos alunos. 76. Indisciplina por parte dos alunos.	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino- aprendizagem	Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional Gestão organizacional de sistemas e segurança

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Tabela 39 – Indicadores formulados a partir do Questionário Saeb Professor(a) embasados nas variáveis da literatura sobre escola eficaz

Indicador	Perguntas Questionário Saeb – Docentes	Variáveis da literatura internacional relacionada	Educational Leadership Policy Standards
<i>Gestão pedagógica</i>	58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões. 59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva. 61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos. 65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	Liderança caracterizada por: <ul style="list-style-type: none"> · apoio instrucional aos professores · monitoramento pessoal e frequente das atividades escolares · compreensão dos problemas e postura profissional para solucioná-los · treinamento da equipe · monitoramento e avaliação dos resultados acadêmicos 	Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional
<i>Gestão de pessoas</i>	60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional. 64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho. 66. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	Liderança caracterizada por: <ul style="list-style-type: none"> · apoio instrucional professores · compreensão dos problemas e postura profissional para solucioná-los · treinamento da equipe 	Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional Ética e integridade

67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.

***Gestão
administrativa***

62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.

63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.

Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem

Gestão organizacional de sistemas e segurança

***Desenvolvimento
profissional***

20. Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor(a), quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.)?

21. Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor(a)?
Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.

Valorização de quadro capacitado

Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional

4. Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?
8. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

<i>Senioridade</i>	14. Há quantos anos você trabalha como professor(a) nesta escola?	Presença de uma equipe estável	Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional
<i>Condições de trabalho</i>	16. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola? 17. Nesta escola, qual é a sua carga horária semanal? (considere a carga horária contratual: horas-aula mais 18. Em quantas escolas você trabalha?	Disponibilidade e utilização eficaz da equipe e pessoal de apoio	Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional
<i>Infraestrutura</i>	70. Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Carência de infraestrutura física.	Estrutura organizacional adequada	Gestão organizacional de sistemas e segurança

Comprometimento docente	<p>53. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.</p> <p>55. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série(ano) para a(o) qual leciona.</p> <p>57. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).</p> <p>68. Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.</p>	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem	Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional
Rotina em sala	<p>102. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.).</p>	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem	Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional

103. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.

104. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando atividades de ensino e aprendizagem.

106. Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?

Expectativa

93. (somente para professores da 4ª série/5º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4ª série/5º ano neste ano?

94. (somente para professores da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?

Altas expectativas sobre todos os estudantes

Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional

95. (para todos os professores) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?

96. (para todos os professores) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?

Comprometimento aluno	<p>79. Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Baixa autoestima dos alunos.</p> <p>80. Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Desinteresse e falta de esforço do aluno.</p> <p>81. Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Indisciplina dos alunos em sala de aula.</p>	Ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem	Assume-se essa variável como facilitadora das funções relacionadas ao parâmetro Ensino e aprendizagem / Liderança instrucional
----------------------------------	--	---	--

82. Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): Alto índice de faltas por parte dos alunos.

Fonte: elaboração própria, 2020.

5.2.1 INDICADORES

Para a construção dos indicadores, foram realizados dois passos descritos a seguir: identificação do conteúdo qualitativo das perguntas que compõem cada indicador e construção e normalização dos indicadores.

a) Entender o conteúdo qualitativo dos itens que compõem cada indicador.

Primeiramente, definiu-se para cada item do questionário a relação esperada com a variável de resultado – notas da prova SAEB – sendo que esta relação poderia ser positiva (direta) ou negativa (indireta). Para a construção de indicadores baseados em itens, é necessário que todos eles sigam uma mesma lógica de relação com a nota. Na sequência, os itens foram codificados de forma que esta regra fosse seguida. As definições estão descritas abaixo na Tabela 40 para as perguntas referentes ao Questionário dos Diretores, e na Tabela 41 para as perguntas referentes ao Questionário dos Docentes.

Tabela 40 – Construção dos indicadores a partir do Questionário Saeb dos Diretores

Nome do indicador	Número da pergunta conforme Questionário Saeb	Relação das perguntas com o indicador	Tipo do item	Padronização das respostas quantitativamente
comprometimento aluno	74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	(-)	likert	1/2/3/4
comprometimento aluno	76. Indisciplina por parte dos alunos.	(-)	likert	1/2/3/4
comprometimento docente	73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	(-)	likert	1/2/3/4
comprometimento docente	75. Alta rotatividade do corpo docente.	(-)	likert	1/2/3/4
desenvolvimento profissional	8. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	(+)	likert	1/2/3/4/5
desenvolvimento profissional	19. Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	(+)	dummy	0/1
desenvolvimento profissional	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)?	(+)	likert	1/2/3/4/5
desenvolvimento profissional	21. Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	(+)	dummy	0/1

gestão colegiada	29. O conselho escolar é um colegiado 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?	(+)	likert	1/2/3/4/5
gestão colegiada	30. Além de você, quem participa do conselho escolar?	(+)	dummy	0/1/1/1/1/1/.
gestão colegiada	31. O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?	(+)	likert	1/2/3/4/5
gestão recursos	62. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: recursos financeiros.	(+)	likert	1/2/3/4/5
gestão recursos	63. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: quantidade de alimentos.	(+)	likert	1/2/3/4/5
gestão recursos	64. Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos: qualidade de alimentos.	(+)	likert	1/2/3/4/5
gestão recursos	67. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: insuficiência de recursos financeiros.	(+)	likert_invertida	4/3/2/1
gestão recursos	71. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: falta de recursos pedagógicos.	(+)	likert_invertida	4/3/2/1

gestão recursos	72. O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas: interrupção das atividades escolares.	(+)	likert_invertida	4/3/2/1
gestão recursos	81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	(+)	dummy	1/0
gestão recursos	82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	(+)	dummy	1/0
gestão recursos	83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	(+)	dummy	1/0
gestão pedagógica	26. Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	(+)	dummy	0/1
gestão pedagógica	32. Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?	(+)	likert	1/1/2/3/3/3/3/3
gestão pedagógica	40. Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?	(+)	dummy	0/0/0/0/0/0/0/1/0/0
gestão pedagógica	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.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão pedagógica	79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(+)	dummy	1/0

gestão pedagógica	34. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de 2015 desta escola?	(+)	dummy	1/0/0
gestão pedagógica	35. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de 2015 do seu município?	(+)	dummy	1/0/0
gestão pedagógica	36. Você conhece os resultados do Saeb (Prova Brasil e/ou Aneb) de 2015 do seu estado?	(+)	dummy	1/0
influência externa	77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	(+)	dummy	0/1
influência externa	78. Há apoio de instâncias superiores?	(+)	dummy	1/0
condições trabalho	13. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola?	(+)	dummy	1/1/0/0
condições trabalho	68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	(+)	likert_invertida	4/3/2/1
condições trabalho	69. Carência de pessoal administrativo.	(+)	likert_invertida	4/3/2/1
condições trabalho	70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	(+)	likert_invertida	4/3/2/1
recursos extras	84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	(+)	dummy	1/0
seleção	14. Você assumiu a direção desta escola por meio de:	(?)	dummy para cada alternativa	0/1
senioridade	17 - Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?	(+)	likert	1/2/3/4/5/6/7

ambiente escolar	90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	(-)	dummy	1/0
ambiente escolar	91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	(-)	dummy	1/0
violência	92. Você foi vítima de atentado à vida.	(-)	dummy	1/0
violência	93. Você foi ameaçado por algum aluno.	(-)	dummy	1/0
violência	95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	(-)	dummy	1/0
violência	99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	(-)	dummy	1/0

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Tabela 41 – Construção dos indicadores a partir do Questionário Saeb dos Professores

Nome do indicador	Número da pergunta conforme Questionário Saeb	Relação das perguntas com o indicador	Tipo do item	Padronização das respostas quantitativamente
comprometimento aluno	79. Baixa autoestima dos alunos.	(-)	dummy	1/0
comprometimento aluno	80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	(-)	dummy	1/0
comprometimento aluno	81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	(-)	dummy	1/0
comprometimento aluno	82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	(-)	dummy	1/0
comprometimento docente	53. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	(+)	likert	1/2/3/4/5
comprometimento docente	55. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série(ano) para a(o) qual leciona.	(+)	likert/	1/2/3/4/5
comprometimento docente	57. Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	(+)	likert	1/2/3/4/5

comprometimento docente	68. Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que: Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	(+)	likert	1/2/3/4
desenvolvimento profissional	20. Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor(a), quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.)?	(+)	likert	1/2/3/4
desenvolvimento profissional	21. Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor(a)? Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.	(+)	likert	1/2/3/4/5
desenvolvimento profissional	4. Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?	(+)	likert	1/2/3/4/4/4/4/4
desenvolvimento profissional	8. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	(+)	likert	1/2/3/4/5
expectativa	93. (somente para professores da 4ª série/5º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4ª série/5º ano neste ano?	(+)	likert	1/2/3/4

expectativa	94. (somente para professores da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	(+)	likert	1/2/3/4
expectativa	95. (para todos os professores) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	(+)	likert	1/2/3/4
expectativa	96. (para todos os professores) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	(+)	likert	1/2/3/4
infraestrutura	70. Carência de infraestrutura física.	(-)	dummy	1/0
gestão de pessoas	60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão de pessoas	64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão de pessoas	66. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(+)	likert	1/2/3/4
gestão de pessoas	67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão administrativa	62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão administrativa	63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão pedagógica	58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	(+)	likert	1/2/3/4

gestão pedagógica	59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão pedagógica	61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(+)	likert	1/2/3/4
gestão pedagógica	65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	(+)	likert	1/2/3/4
condições de trabalho	16. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	(+)	dummy	1/0/0/0/0
condições de trabalho	17. Nesta escola, qual é a sua carga horária semanal? (considere a carga horária contratual: horas-aula mais	(+)	dummy	1/1/0/0
condições de trabalho	18. Em quantas escolas você trabalha?	(+)	dummy	1/0/0/0
rotina em sala	102. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.).	(+)	likert	6/5/4/3/2/1
rotina em sala	103. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.	(+)	likert	6/5/4/3/2/1

rotina em sala	104. Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: realizando atividades de ensino e aprendizagem.	(+)	likert	1/2/3/4/5/6
rotina em sala	106. Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?	(+)	likert	1/2/3/4/5
senioridade	14. Há quantos anos você trabalha como professor(a) nesta escola?	(+)	likert	1/2/3/4/5/6/7

Fonte: Elaboração própria, 2020.

b) Construção dos indicadores e normalização

Para cada grupo de itens referentes ao indicador criado, foi feita uma soma linear no nível da observação, que neste estudo é a escola. Por exemplo, supondo itens que apresentam uma escala likert de 1 a 4 para suas respostas, e um indicador A composto por três itens (01, 02 e 03), a Tabela 42 apresenta a lógica de criação do indicador.

Tabela 42 – Exemplo Fictício da Criação de um Indicador

ID_Escola	Item 01	Item 02	Item 03	Indicador A
00001	1	1	1	3
00002	4	3	1	8
00003	3	1	2	6
00004	1	4	2	7
00005	1	4	4	9

Fonte: elaboração própria, 2020.

Em seguida, para que todos os indicadores estivessem em uma mesma escala de fácil interpretação, foi utilizada a seguinte fórmula de normalização:

$$I_N = \frac{I - Min_I}{Max_I - Min_I}$$

Onde:

- I_N representa o indicador normalizado entre 0 e 1;
- I é o indicador original criado a partir das perguntas;
- Min_I é o valor mínimo do indicador;
- Max_I é o valor máximo do indicador.

Usando o exemplo acima, da Tabela 42, o Indicador A pode variar potencialmente de 3 a 9. Neste caso, o indicador tem um mínimo de 3 (Min_I) e um máximo de 9 (Max_I). Após a normalização, teremos o indicador e uma escala comparável de 0 a 1, conforme o exemplo que a Tabela 43 abaixo traz.

Tabela 43 – Exemplo Fictício da Criação de um Indicador e sua Normalização

ID_Escola	Item 01	Item 02	Item 03	Indicador A	Indicador Normalizado
00001	1	1	1	3	0
00002	4	3	1	8	0.83
00003	3	1	2	6	0.5
00004	1	4	2	7	0.67
00005	1	4	4	9	1

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Assim, quanto ao indicador fictício A, a melhor escola é a 00005, a pior escola é a 00001 e a escola 00003 é uma escola mediana. A interpretação intuitiva e de fácil comunicação do valor do indicador A normalizado se dá quando precisamos interpretar os coeficientes das regressões. Por exemplo, suponha a equação básica de uma regressão múltipla, onde o coeficiente do indicador A normalizado quando rodar a regressão é o beta.

$$Y = \alpha + \beta X_A + \gamma X_B + \dots + \varepsilon$$

Onde:

- Y é a nota Saeb (em pontos da escala SAEB);
- X_A é o indicador A normalizado;
- X_B é o indicador B normalizado;
- β (beta) e γ (gama) são os coeficientes de interesse de X_A e X_B , respectivamente (estes são os coeficientes que queremos analisar).

Supondo beta igual a 8, podemos oferecer a seguinte interpretação padrão: tudo mais constante (*ceteris paribus*), se variar X_A em 1 unidade, espera-se variar Y em 8 unidades. Dado a construção do indicador A normalizado, podemos apresentar a seguinte explicação mais próxima da temática desta tese: imagine a situação em que foram oferecidos treinamentos e recursos para a pior escola no exemplo da Tabela 43, a fim de que ela melhorasse seus resultados referentes ao conteúdo do Indicador A (X_A), ou seja, que ela se afastasse do 0 e se aproximasse do 1. Após essa intervenção, espera-se gerar um efeito positivo de 8 pontos na nota desta escola.

5.2.2 CONTROLES

Ciente de que existem questões estruturais que podem impactar o resultado do estudante, as seguintes variáveis foram incluídas como controle: escolaridade da família, *proxy* do nível socioeconômico da escola, gênero, raça e violência. Também foi incluído efeito fixo para rede e ano.

A escolaridade e o nível socioeconômico da família dos alunos são fatores amplamente evidenciados pela literatura como variáveis que geram forte efeito sobre a nota. Nesse sentido, este estudo também reconhece a importância de se controlar os efeitos dessas variáveis. Conforme Maria Teresa Alves e Creso Franco argumentam,

No Brasil, alunos com perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas. As escolas privadas atendem alunos com nível socioeconômico muito mais elevado que alunos das escolas públicas. Essas condições desiguais de escolarização têm consequências na produção de resultados escolar muito distintos. Por esse motivo, qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos (ALVES & FRANCO, 2008, p. 491).

Características como gênero e raça também podem gerar efeitos sobre as notas. Não sendo objetivo desse estudo dimensionar a magnitude dessas variáveis, elas também foram incorporadas ao controle.

Por fim, tendo em vista o contexto brasileiro em que as escolas podem estar alocadas em regiões com elevados índices de violência, o que implica em desafios que estão além das questões discutidas na literatura de eficácia escolar, optou-se por incluir como controle a possibilidade de situações de grande violência nas escolas. A descrição desses controles será feita na sequência.

- Gênero (feminino): variável binária igual a 1 se a professora (ou diretora) é mulher, ou 0 do contrário;
- Raça/cor (branca): variável binária igual a 1 se a professora (ou diretora) reporta cor branca, ou 0 do contrário;
- Escolaridade da família: escala likert (1 a 9);
- Nível socioeconômico: segue composição usada pelo Inep;
- Violência: variável binária igual a 1 se ocorreu situação de violência, ou 0 do contrário.

Todas estas variáveis acima mencionadas (exceto 'rede') são primeiramente construídas no nível do indivíduo que responde o questionário e, depois, agregadas para o nível

da escola, que é a unidade de observação nas regressões. Portanto, no nível da escola, as mesmas variáveis correspondem a:

- Gênero (feminino): proporção de professoras/diretoras do sexo feminino na escola;
- Raça/cor (branca): proporção de professoras/diretoras que se declaram brancas na escola;
- Nível de escolaridade: média de escolaridade dos pais ou responsáveis no nível da escola;
- Nível socioeconômico: grupo renda familiar agregado no nível da escola;
- Violência: média de incidência de violência no nível da escola.

O Inep disponibiliza um indicador de nível socioeconômico amplamente utilizado. Entretanto, até o momento ele foi disponibilizado para os anos de 2011/2013 e 2015. Como a pesquisa abrange também o período de 2017, optou-se por construir um indicador de nível socioeconômico do aluno, agregado para o nível da escola, baseado no indicador do Inep.

Conforme explica SOARES,

A medida de nível socioeconômico – NSE – é resultado da agregação de vários indicadores ordinais do questionário contextual em uma única medida por meio de um modelo da Teoria de Resposta ao Item – TRI –, como descrito por Alves e Soares (2009). O modelo da TRI transforma as informações sobre o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens de consumo duráveis e a contratação de serviços domésticos em uma escala de desvios padrão, que, para facilitar seu uso, foi transformada para o intervalo entre 0 e 10” (SOARES; 2013; p. 502).

Segundo nota técnica do Inep, este indicador foi construído usando questões do Saeb e do ENEM. As questões do SAEB 2015 que entraram na metodologia são referentes aos grupos renda familiar e escolaridade dos pais (para descrição dos itens ver Anexo C).

Dado que replicar o indicador com precisão utilizando a TRI não seria possível, optou-se por uma metodologia alternativa: usando a informação dos itens que entram no indicador do Inep, foram replicados os mesmos agrupamentos a fim de comparar o padrão de correlação entre estes e o INSE fornecido pelo Inep para 2015. Foram testados os grupos listados a seguir:

- nível de escolaridade da mãe;
- se mãe sabe ler;
- nível de escolaridade do pai;
- se pai sabe ler;
- bens duráveis;
- indicador do grupo "escolaridade dos pais";

- indicador do grupo “renda familiar”.

A melhor *proxy* foi o grupo “renda familiar”, dado que este tem correlação de 0.95 com o INSE do Inep.

Em relação ao controle relacionado à violência, foi criado um indicador, seguindo a mesma metodologia descrita nas Tabelas 42 e 43, a partir das respostas no Questionário do Saeb dos diretores para as seguintes perguntas:

- 92. Você foi vítima de atentado à vida;
- 93. Você foi ameaçado por algum aluno;
- 95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência);
- 99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.

5.3 MODELO DE ANÁLISE

Dado que agora cada observação, ou seja, cada escola tem uma medida agregada do que se deseja medir (os indicadores), estas observações foram usadas nas regressões múltiplas baseadas no modelo dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Este modelo diz que a proficiência do aluno está associada às condições observadas pelos indicadores construídos e listados abaixo. Foi utilizado o modelo de MQO com efeito fixo de ano (pois há um painel de três anos) e de estado/rede para limpar o resultado de outros efeitos, tal como o tamanho variado das redes e outros não observáveis.

O efeito da liderança na aprendizagem dos estudantes foi mensurado a partir da quantidade de pontos identificados na proficiência dos alunos no Saeb calculado no nível da escola em função das variáveis explicativas selecionadas. Foi feito um cálculo para as notas em Língua Portuguesa e outro para Matemática conforme o grupo de respondentes (diretores e docentes).

O modelo de regressão linear múltipla adotado para os diretores é descrito pela seguinte equação:

$$Y_1 = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \beta_7 X_7 + \beta_8 X_8 + \beta_9 X_9 + \beta_{10} X_{10} + \beta_{11} X_{11} + \beta_{12} X_{12} + \varepsilon_1$$

Onde:

Y_1 = Nota da escola no Saeb em Língua Portuguesa

β_0 = coeficiente angular

X_1 = comprometimento aluno

X_2 = comprometimento docente

X_3 = desenvolvimento profissional

X_4 = gestão colegiada

X_5 = recursos

X_6 = gestão pedagógica

X_7 = influência externa

X_8 = condições de trabalho

X_9 = recursos extras

X_{10} = senioridade

X_{11} = ambiente escolar

X_{12} = Tipo de seleção

ε_1 = erro⁴ de Y_1

Para Matemática, a mesma regressão foi aplicada, sendo a equação em função de Y_2 , que representa a nota da escola nessa disciplina.

Para a análise a partir da percepção dos docentes, também foi aplicada a regressão linear múltipla, onde:

$$Y_3 = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \beta_7 X_7 + \beta_8 X_8 + \beta_9 X_9 \\ + \beta_{10} X_{10} + \beta_{11} X_{11} + \varepsilon_3$$

Onde:

Y_3 = Nota da escola no Saeb em Língua Portuguesa

β_0 = coeficiente angular

X_1 = comprometimento aluno

X_2 = comprometimento docente

X_3 = infraestrutura

⁴ A análise dos resíduos apresenta distribuição normal, mas indica violação em relação a variância (homocedasticidade) e independência dos erros. Para minimizar o viés que a não observação dessas suposições acarreta sobre a análise da significância dos coeficientes da regressão, foi adotado o erro robusto padrão na construção do modelo (*Robust Standard Errors*).

X_4 = desenvolvimento profissional

X_5 = expectativa

X_6 = gestão de pessoas

X_7 = gestão administrativa

X_8 = gestão pedagógica

X_9 = condições de trabalho

X_{10} = rotina em sala

X_{11} = senioridade

ε_3 = erro de Y_3

Para Matemática, a mesma regressão foi aplicada, sendo a equação em função de Y_4 , que representa a nota da escola nessa disciplina.

5.4 RESULTADOS

Os resultados da análise realizada corroboram com os achados apontados pela revisão da literatura internacional e apontam para a influência positiva que a liderança com as características apontadas nos capítulos 2 e 3 desta tese exercem sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Conforme a Tabela 44 mostra, no nível dos diretores, o indicador que apresenta maior efeito sobre a nota é Gestão Pedagógica, com um efeito de 12 pontos na nota em Matemática, e 11 pontos em Língua Portuguesa. Isso indica que se as habilidades relacionadas à liderança pedagógica – tais como envolvimento no projeto pedagógico da escola, na atribuição de turmas aos professores, em discussões focadas em medidas de melhoria da aprendizagem dos alunos, troca de informações com outros(as) diretores e conhecimento sobre o resultados de aprendizagem da sua escola – forem aprimoradas em um ponto entre os(as) diretores(as), espera-se que a proficiência dos estudantes da escola em que eles(as) atuam aumente aproximadamente 12 pontos no SAEB (tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática), valores que equivalem a aproximadamente meio ano letivo de ensino.

Pesquisa realizada por Maria Teresa Alves e Francisco Soares (2008) aponta que, idealmente, para que um aluno que está no nível básico na 4ª série chegue à 8ª série com o mesmo nível, é preciso que ele tenha um ganho de 18,7 pontos na escala SAEB por ano.

Infelizmente, esse nível de crescimento está longe da realidade de grande parte das escolas brasileiras, onde se observa uma estagnação da aprendizagem a nível nacional.

Os coeficientes dos modelos (tanto para Matemática quanto Língua Portuguesa) são estatisticamente significantes e a magnitude do efeito de cada uma das variáveis explicativas sobre a nota do aluno no nível da escola está resumida na Tabela 44 para os resultados referentes aos diretores, e na Tabela 45 para os professores (as saídas originais geradas pelo programa Stata estão disponíveis nos Anexos de D a K).

Tabela 44 – Estimativa dos coeficientes das variáveis explicativas, diretor(a)

Variável	Nome da Variável	Língua Portuguesa	Matemática
X_1	Comprometimento aluno	-4.991***	-5.334***
X_2	Comprometimento docente	-3.255***	-4.383***
X_3	Desenvolvimento profissional	1.244**	1.707***
X_4	Gestão colegiada	1.756***	1.145**
X_5	Recursos	-2.761***	-3.483***
X_6	Gestão pedagógica	11.692***	12.379***
X_7	Influência externa	0.616**	0.701***
X_8	Condições de trabalho	-0.298	-0.527
X_9	Recursos extras	1.782***	2.125***
X_{10}	Senioridade	1.278***	0.752**
X_{11}	Ambiente escolar	-1.617***	-1.640***
X_{12}	Tipo de seleção		
	Concurso	1.061***	1.506***
	Eleição	-1.375***	-1.774***
	Indicação	-0.866***	-0.988***
	Processo seletivo	-1.027**	-0.821**
	Processo seletivo e eleição	-0.832**	-1.151***
	Processo seletivo e indicação	-0.806**	-1.050***

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

R^2 ajustado⁵ Matemática = 0.47; R^2 ajustado Língua Portuguesa = 0.48

Fonte: Elaboração própria, 2020.

⁵ Tendo em vista a quantidade de variáveis incluídas na regressão, é importante mensurar o coeficiente de determinação do modelo, que é medido pelo R^2 ajustado. Essa medida estima o grau de intensidade em que as variáveis independentes explicam a variável dependente: quanto mais próximo de 1, mais forte o modelo se mostra como preditivo de Y. No modelo aplicado nesta tese, o valor do R^2 ajustado foi de aproximadamente 0.50.

Tabela 45 – Estimativa dos coeficientes das variáveis explicativas, docente

Variável	Nome da Variável	Língua Portuguesa	Matemática
X_1	Comprometimento aluno	-8.277***	-9.342***
X_2	Comprometimento docente	-0.242	0.483
X_3	Infraestrutura	-0.973***	-1.547***
X_4	Desenvolvimento profissional	5.755*	6.241***
X_5	Expectativa	10.857***	11.083***
X_6	Gestão de pessoas	-2.311**	-2.765***
X_7	Gestão de recursos	4.365***	3.886***
X_8	Gestão pedagógica	5.524***	6.482***
X_9	Condições de trabalho	2.264***	2.513***
X_{10}	Rotina em sala	19.976***	20.894***
X_{11}	Senioridade	1.746***	3.134***

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

R^2 ajustado Matemática = 0.50; R^2 ajustado Língua Portuguesa = 0.50

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Se revisitarmos as Tabelas 38 e 39, agora adicionando os resultados encontrados nas regressões, podemos compreender melhor o efeito estimado das variáveis explicativas selecionadas sobre a variável dependente. A seguir serão explicados os efeitos dos coeficientes para cada um dos indicadores construídos no modelo referente aos(às) diretores(as).

Comprometimento aluno: se a escola apresentar alto índice de faltas e indisciplina por parte dos alunos, estima-se que o efeito dessa ação será uma diminuição na nota do Saeb de -4.9 pontos em Língua Portuguesa e -5.3 em Matemática.

Comprometimento docente: se a escola apresentar alta rotatividade e alto índice de faltas por parte dos docentes, estima-se que o efeito dessa ação será uma diminuição na nota do Saeb de -3.2 pontos em Língua Portuguesa e -5.3 em Matemática.

Desenvolvimento profissional: se o(a) diretor(a) apresentar maior nível de escolaridade e participar de atividades de desenvolvimento profissional com impactos significativos sobre suas atividades como diretor(a), estima-se que o efeito dessas ações será um aumento na nota do Saeb de 1.2 pontos em Língua Portuguesa e 1.7 pontos em Matemática.

Gestão colegiada: se a liderança escolar reunir o conselho de classe e o conselho escolar com participação dos professores, funcionários e pais/responsáveis, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento do Saeb de 1.7 pontos em Língua Portuguesa e 1 ponto em Matemática.

Recursos: se a escola contar com recursos financeiros, recursos pedagógicos e merenda, estima-se que o efeito dessas ações será uma diminuição na nota do Saeb de -2.7 pontos em Língua Portuguesa e -3.4 pontos em Matemática. Esse resultado, apesar de contra intuitivo, está em consonância com a literatura internacional que aponta para o fato de que recursos financeiros não são preditores significativos de desempenho educacional (HANUSHEK, 2003). Vale ressaltar, entretanto, que essas informações não significam que a ausência de recursos financeiros e alimentação adequada resultariam em resultados positivos de aprendizagem.

Gestão pedagógica: se a liderança escolar organizar atividades de formação e treinamento para sua equipe; elaborar o projeto político pedagógico da sua escola; se envolver no processo de atribuição de turmas aos professores; discutir com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos; trocar informações com diretores de outras escolas; e conhecer os resultados do Saeb da sua escola, do seu município e do estado, estima-se que o efeito dessas ações será um aumento de 12 pontos tanto na nota do Saeb em Língua Portuguesa quanto e em Matemática.

Influência externa: se o(a) diretor(a) contar com apoio de instâncias superiores, mas sem interferência na sua gestão, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 0.6 pontos em Língua Portuguesa e 0.7 em Matemática.

Condições de trabalho: esse indicador não apresentou significância estatística, portanto, não há correlação aparente entre ele e a variável dependente. Uma das hipóteses para esse resultado é que esse indicador tem forte correlação com outro indicador utilizado no modelo. Na regressão simples, essa variável apresenta significância estatística e coeficiente de 4.4 pontos em Matemática e 4.1 pontos em Língua Portuguesa. A análise de correlação apresentada no Gráfico 3, mais a frente, mostra que esse indicador possui alta correlação com os indicadores de comprometimento docente e com recursos. Nesse sentido, a inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries e a carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico têm uma alta correlação com a rotatividade e alto índice de faltas por parte dos professores, assim como com a insuficiência de recursos pedagógicos.

Recursos extras: se o(a) diretor(a) receber apoio financeiro de doadores privados, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 1.7 pontos em Língua Portuguesa e 2.1 pontos em Matemática.

Senioridade: se o(a) diretor(a) apresentar mais tempo como diretor em uma mesma escola, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 1.2 pontos em Língua Portuguesa e 0.7 pontos em Matemática.

Ambiente escolar: se a escola apresentar situações em que existam agressões verbais ou físicas, estima-se que o efeito dessa ação será uma diminuição na nota do Saeb de -1.6 pontos tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Seleção: se o(a) diretor(a) for selecionado(a) via concurso estima-se um aumento na nota do Saeb em 1 ponto em Língua Portuguesa e 1.5 em Matemática; via eleição estima-se uma diminuição na nota do Saeb em -1.3 pontos em Língua Portuguesa e -1.7 em Matemática; via indicação, estima-se uma diminuição na nota do Saeb em -0.8 pontos em Língua Portuguesa e -0.9 em Matemática; via processo seletivo estima-se uma diminuição na nota do Saeb em -1 ponto em Língua Portuguesa e -0.8 em Matemática; via processo seletivo e eleição estima-se uma diminuição na nota do Saeb em -0.8 pontos em Língua Portuguesa e -1.1 em Matemática; via processo seletivo e indicação estima-se uma diminuição na nota do Saeb em -0.8 pontos em Língua Portuguesa e -1 em Matemática.

A seguir serão explicados os efeitos dos coeficientes para cada um dos indicadores construídos no modelo referente aos professores(as).

Comprometimento aluno: se os estudantes da escola apresentarem comportamentos relacionados a baixa autoestima; desinteresse e falta de esforço; indisciplina em sala de aula; e alto índice de faltas, estima-se que o efeito dessas ações será uma diminuição na nota do Saeb de -8.2 pontos em Língua Portuguesa e -9.3 pontos em Matemática.

Comprometimento docente: esse indicador não apresentou significância estatística na análise multivariada, portanto, não há evidências de correlação entre ela e a variável dependente. Importante destacar, entretanto, que esse indicador quando calculado na regressão simples apresenta significância estatística e coeficiente de 10.8 pontos em Língua Portuguesa e 12.4 em Matemática. Ao incluí-lo na regressão multivariada, o coeficiente cai drasticamente. Uma hipótese para essa queda é elevada correlação com outro indicador do modelo, “Gestão Pedagógica”, conforme o Gráfico 4 mais a frente irá detalhar.

Infraestrutura: se a escola apresentar carência de infraestrutura física, estima-se que o efeito dessa ação será uma diminuição na nota do Saeb de -0.9 pontos em Língua Portuguesa e -1.5 pontos em Matemática.

Desenvolvimento profissional: se o(a) docente possuir maior nível de escolaridade; participar de atividades de desenvolvimento profissional com impactos significativos sobre sua área de atuação; tiver tempo para estudo e planejamento, estima-se que o efeito dessas ações será um aumento na nota do Saeb de 5.7 pontos em Língua Portuguesa e 6.2 pontos em Matemática.

Expectativa: se o(a) docente apresentar maiores expectativas em relação à proporção de estudantes que conseguirá avançar em níveis cada vez mais altos de escolaridade Estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 10.8 pontos em Língua Portuguesa e 11 pontos em Matemática.

Gestão de pessoas: se os docentes forem informados pelos(as) diretores(as) sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional; e se sentirem motivados e respeitados pelo(a) diretor(a), estima-se que o efeito dessas ações será uma diminuição do Saeb de -2.3 pontos em Língua Portuguesa e -2.7 pontos em Matemática. Importante destacar que esse indicador quando calculado na regressão simples apresenta coeficiente de 11.4 pontos em Língua Portuguesa e 10.7 em Matemática. Porém, ao incluí-lo na regressão multivariada, o coeficiente cai drasticamente. Uma hipótese para essa diferença é a elevada correlação com outro indicador do modelo, “Gestão Pedagógica”, conforme o Gráfico 4 mais a frente irá detalhar.

Gestão administrativa: se a liderança escolar der atenção a aspectos relacionados à manutenção da escola e normas administrativas, estima-se que o efeito dessas ações será um aumento do Saeb de 4.3 pontos em Língua Portuguesa e 3.8 pontos em Matemática.

Gestão pedagógica: se a liderança escolar discutir metas educacionais com os professores; assegurar que a qualidade do ensino é uma responsabilidade coletiva; der atenção aos aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes; e estimular atividades inovadoras, estima-se que o efeito dessas ações será um aumento do Saeb de 5.5 pontos em Língua Portuguesa e 6.4 pontos em Matemática.

Condições de trabalho: se o(a) docente apresentar mais tempo de dedicação em uma mesma escola, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 2.2 pontos em Língua Portuguesa e 2.5 pontos em Matemática.

Rotina em sala: se o(a) docente direcionar pouco tempo de aula com tarefas administrativas (tais como fazer a chamada); pouco tempo de aula mantendo a disciplina na sala; maior parte do tempo de aula realizando atividades de ensino e aprendizagem; e desenvolver todo o conteúdo previsto para o ano, estima-se que o efeito dessas ações será um aumento na nota do Saeb de 19.9 pontos em Língua Portuguesa e 20.8 pontos em Matemática.

Senioridade: se o(a) docente apresentar mais tempo como professor em uma mesma escola, estima-se que o efeito dessa ação será um aumento na nota do Saeb de 1.7 pontos em Língua Portuguesa e 3.1 pontos em Matemática.

Na análise de dados é preciso verificar se há associação entre as variáveis do conjunto de análise, que pode ser feita a partir de uma matriz de correlação. A correlação representa a existência de associação estatística que indica quão próximas duas variáveis estão de terem uma correlação linear entre si. A correlação varia de -1 a 1, sendo positiva quando maior que zero, indicando que as variáveis movem na mesma direção, e negativa quando menor que zero, o que indica que as variáveis se movem em direções opostas.

Conforme Gujarati explica,

A multicolinearidade é um fenômeno amostral (da regressão) no sentido de que, mesmo se as variáveis X não estiverem linearmente relacionadas à população, elas podem estar assim relacionadas em dada amostra: quando postulamos a função de regressão teórica ou populacional (FRP), acreditamos que todas as variáveis X incluídas no modelo exercem uma influência separada ou independente sobre a variável dependente Y . Mas pode acontecer que, em uma dada amostra que está sendo usada para testar a FRP, algumas ou todas as variáveis X sejam tão colineares que não possamos isolar sua influência individual sobre Y . É como se nossas amostras, por assim dizer, nos desapontassem, embora a teoria diga que todos os X são importantes. Em resumo, nossa amostra pode não ser o suficientemente “rica” para dar lugar a todas as variáveis X que entram na análise (GUJARATI, 2006, p. 281).

Nos modelos de regressão múltipla, a existência de altas correlações entre as variáveis preditoras sugere uma perda de confiabilidade nas estimativas da regressão linear ao não ser possível identificar qual influência é exercida por qual variável. Os gráficos abaixo nos permitem identificar o grau de colinearidade entre as variáveis. Chamamos a atenção para alguns casos que se mostraram fortemente correlacionados.

Na regressão da base referente aos diretores, os indicadores dos diretores “comprometimento aluno” e “comprometimento docente”, por exemplo, apresentam correlação de 0.55. Não é possível, com o método de análise adotado, indicar qual comportamento ocasiona o outro. O que é possível identificar, nesse caso, é que absentéismo docente se mostra altamente correlacionado com absentéismo discente, fazendo com que quando exista um, a probabilidade de existir o outro seja de 55%.

O indicador “ambiente escolar” mostrou correlação de 0.39 com o “comprometimento docente”, o que indica que falta de professor para algumas disciplinas, assim como carência de pessoal administrativo, têm uma correlação elevada com o absentéismo docente.

Gráfico 3 – Correlação entre as variáveis relacionadas aos(as) diretores(as)

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em relação aos indicadores construídos para a regressão com base nos docentes, observa-se uma elevada correlação de 0.71 entre “gestão administrativa” e “gestão de pessoas”. O que indica que a atenção do diretor em relação às normas administrativas está altamente correlacionada com a confiança nesse profissional por parte dos docentes.

Ainda sobre o indicador “gestão de pessoas”, ele mostrou uma alta correlação de 0.84 com “gestão pedagógica”. O que indica que a existência de aspectos relacionados à atenção do diretor com a aprendizagem dos alunos apresenta elevada correlação com aspectos relacionados à motivação e confiança dos docentes na figura do diretor.

O indicador “comprometimento docente” também apresenta uma correlação elevada de 0.53 com gestão pedagógica. Isso indica que a participação dos docentes no planejamento do currículo escolar, no envolvimento em atividades e nas decisões relacionadas ao seu trabalho está fortemente correlacionada com o envolvimento da liderança com questões voltadas para a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 4 – Correlação entre as variáveis relacionadas aos(as) professores(as)



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Apesar de algumas correlações elevadas, não parece ser o caso de existir multicolinearidade no modelo (os regressores, X , não são altamente correlacionados). Uma pergunta que pode ser colocada, entretanto, é em relação a endogeneidade do modelo: os alunos vão melhor (Y) em escolas que tem uma liderança mais eficaz (X) ou a liderança é mais eficaz porque está em escolas em que os alunos vão melhor.

Em relação a essa questão dois pontos serão levantados. O primeiro ponto entende que praticamente tudo o que influencia o desempenho da escola é também influenciado pelo próprio desempenho. Por exemplo, *background* familiar é uma causa conhecida de desempenho dos alunos e da escola como um todo. Mas *background* familiar também é consequência do desempenho da escola, tendo em vista que as famílias podem ser atraídas para determinadas escolas em função da reputação que possuem (CHUBB & MOE, 1990). Quando as variáveis são muito entrelaçadas os modelos estatísticos têm sua capacidade de oferecer explicações

diminuída. Estudos controlados (*randomized controlled trial* – RCT) seriam mais apropriados para inferir causalidade entre as variáveis.

Dito isto, o segundo ponto diz respeito à estrutura específica deste estudo. Ainda que o modelo empregado não possa resolver o problema da causalidade recíproca, esta tese argumenta que as influências sobre a nota dos alunos tendem a caminhar em uma direção, que é a assumida no modelo desenhado onde $Y = \text{nota}$ é explicado por $X = \text{variáveis}$. Essa compreensão decorre do fato que a organização escolar detém um conjunto muito maior de insumos para promover a aprendizagem dos alunos do que os alunos possuem para construir uma organização eficaz. Somado a isso, no Brasil, os(as) diretores(as) não escolhem, necessariamente, as escolas em que irão atuar, podendo ser alocados pelas redes de ensino.

Os resultados produzidos neste estudo corroboram, portanto, com a literatura adotada ao apontar a influência que uma liderança transformacional exerce sobre a escola, tendo em vista a forte correlação que possui com a melhora da proficiência dos alunos.

6 CONCLUSÃO

Este estudo investigou a influência que uma liderança escolar eficaz é capaz de exercer sobre a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, baseada na literatura pesquisada, selecionou-se um conjunto de dados do questionário socioeconômico do SAEB das edições de 2013, 2015 e 2017, assim como a nota dos alunos nessas provas, que foram utilizados em uma regressão múltipla com efeito fixo para rede e ano e controles referentes a nível socioeconômico, nível de escolaridade dos responsáveis, índice de violência na escola, gênero e raça. A análise apontou que a liderança tem uma associação positiva com a nota, podendo exercer uma influência equivalente a 12 pontos na nota do SAEB, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o que equivale a aproximadamente meio ano de aprendizagem – idealmente espera-se que o aluno adquira 18 pontos no SAEB por ano letivo no ensino fundamental (anos finais).

O desafio de melhorar a proficiência dos estudantes e, assim, garantir a promoção de uma trajetória escolar eficaz do ponto de vista acadêmico, tem norteado diversos estudos ao redor do mundo. O aumento de pesquisas no campo sobre Eficácia Escolar permitiu o dimensionamento da influência de diversos fatores que compõem o ambiente escolar sobre a aprendizagem dos alunos e a construção de um amplo arcabouço teórico no plano internacional, possibilitando a construção de evidências robustas sobre as características das escolas eficazes, assim como de práticas de ensino eficazes. Os estudos promovidos nas últimas décadas permitem o apontamento de características centrais na promoção de escolas eficazes, sendo que grande parte desses elementos envolvem direta ou indiretamente a figura do(a) diretor(a) escolar.

No Brasil, estudos sobre eficácia escolar tiveram um avanço significativo nos últimos anos em função da construção e aprimoramento das avaliações em larga escala introduzidas nos anos de 1990 pelo INEP. Essa disponibilidade de dados permitiu que diversas metodologias de análise estatística fossem desenvolvidas a fim de compreender melhor os resultados educacionais e, assim, colaborar para a construção de indicadores e medidas que permitam uma atuação mais consistente no âmbito das políticas educacionais. Com o objetivo de colaborar com esse campo tão relevante para o contexto brasileiro, caracterizado por baixos níveis de aprendizagem entre seus alunos, esta tese se propôs a investigar se **a liderança escolar influencia os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras.**

Para tanto, este estudo entendeu que seria necessário não apenas levantar os achados produzidos pela literatura internacional, mas também contextualizá-los na realidade brasileira. O primeiro esforço resultou em um amplo levantamento bibliográfico que aliou tanto as produções sobre liderança escolar em si como liderança no âmbito de escolas eficazes. As características identificadas são altamente correlatas, mostrando que uma liderança eficaz é aquela capaz de estabelecer direção para a organização, de desenvolver a equipe, gerenciar a organização e oferecer instrução pedagógica. Entre as características dessa liderança foi possível identificar dezesseis elementos centrais:

- i. apoio instrucional aos professores;
- ii. treinamento da equipe;
- iii. monitoramento pessoal e frequente das atividades escolares;
- iv. compreensão dos problemas e postura profissional para solucioná-los;
- v. avaliação e monitoramento constante dos resultados acadêmicos;
- vi. altas expectativas sobre todos os estudantes;
- vii. liderança compartilhada;
- viii. incentivo para parceria escola-casa;
- ix. gestão focada em objetivos claros;
- x. estrutura organizacional adequada;
- xi. valorização de quadro capacitado;
- xii. presença de uma equipe estável;
- xiii. proatividade para captação de recursos;
- xiv. disponibilidade e utilização eficaz da equipe e pessoal de apoio;
- xv. ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino-aprendizagem;
- xvi. orientação independente e capacidade de controlar as influências externas.

Esses elementos permitiram o embasamento para a construção do modelo de análise que buscou identificar se, nas escolas estaduais brasileiras de ensino fundamental anos finais, essas características apresentavam influência sobre o desempenho dos estudantes. Em um esforço de aproximar características consonantes em um mesmo indicador foram construídas variáveis de análise a partir das respostas dos(as) diretores(as) e professores(as) no questionário do SAEB, importante instrumento de coleta de dados realizado no âmbito nacional.

Entre os principais achados dessa análise podemos apresentar a relação existente entre a gestão pedagógica do(a) diretor(a) e o desempenho dos estudantes. Essa gestão é caracterizada por atributos como a realização de atividades de capacitação da equipe, construção do plano pedagógico da escola, envolvimento na atribuição de turmas aos professores, ações focadas na melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, conhecimentos sobre os resultados educacionais da sua escola e região e a troca de informações com outros(as) diretores(as). Quando existentes na atuação da liderança, esses elementos exercem uma influência de aproximadamente 12 pontos na nota dos alunos no SAEB, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Em um contexto educacional de estagnação, nos últimos 25 anos, dos resultados de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental (na casa dos 250 pontos na escala SAEB), a possibilidade de influenciar em 12 pontos as notas dos alunos é expressiva.

Outro indicador que merece destaque é a influência que a adoção de rotinas eficazes em sala de aula por parte dos docentes pode exercer sobre a aprendizagem dos estudantes. Garantir que o tempo de aula seja destinado para o ensino e aprendizagem e não para atividades administrativas ou de manutenção da disciplina, de modo a cumprir com todo o conteúdo previsto para o ano letivo, tem um potencial de influenciar a nota dos estudantes em, aproximadamente, 20 pontos tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa.

A literatura sobre liderança escolar aponta para a importância do(a) diretor(a) se envolver diretamente com o ensino oferecido na escola em que atua, apoiando e avaliando o trabalho de sala de aula realizado pelos docentes e incentivando o aperfeiçoamento profissional da equipe. Se os fatores para uma organização escolar eficaz estão razoavelmente consolidados no campo, com ampla concordância em relação às suas características, resta saber como engendrar esse tipo de organização. Com um olhar para essa discussão, a tese buscou identificar as estruturas que formatam o sistema público de ensino no país e qual papel é atribuído para a liderança escolar nesse contexto.

O que se observa é que as estruturas no Brasil seguem uma orientação rígida, calcada em legislações que prescrevem um conjunto de atividades que o(a) diretor(a) deve realizar e que centralizam nas redes de ensino diversas atribuições que impactam o funcionamento das escolas. Diferentemente do Chile, por exemplo, que conta com um marco referencial sobre a liderança escolar, com o objetivo de orientar processos de recrutamento, seleção e avaliação, assim como facilitar a construção de referenciais comuns sobre qual o papel da liderança e quais as práticas que se esperam dela, no Brasil, o papel da liderança é

significativamente invisibilizado, não tendo referência nos marcos nacionais, como a LDB, e tampouco tendo destaque entre as propostas relacionadas à valorização dos profissionais do magistério.

O levantamento realizado nesta pesquisa sobre as atribuições direcionadas aos(as) diretores(as) nas legislações estaduais mostra que, de maneira geral, elas não são construídas tendo em vista um perfil de liderança baseado em competências desejadas, mas sim caracterizadas por uma lista de atividades a serem cumpridas pelo(a) diretor(a). Ainda que os marcos legais reforcem a responsabilidade sobre a elaboração do plano pedagógico da escola e atividades de capacitação, a execução dessas ações não parece encontrar eco nas estruturas vigentes que condicionam o trabalho deste profissional a fim de viabilizar a formação de uma liderança instrucional.

As respostas obtidas por meio dos questionários do SAEB nos trazem elementos interessantes para reflexão. Em termos da atuação do(a) diretor(a) sobre aspectos educacionais, 70% dos docentes reportaram que ele(a) frequentemente ou quase sempre discute metas educacionais nas reuniões e 80% reporta que o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados a aprendizagem dos alunos. Nesse mesmo questionário, apenas 36% dos docentes reportaram direcionar mais de 80% do tempo em aula realizando atividades de ensino e aprendizagem e apenas 40% reportaram terem conseguido completar o conteúdo previsto para o ano letivo. No que tange ao campo das expectativas, apenas 65% dos professores esperam que quase todos os seus alunos concluam o ensino médio, sendo que somente 8% esperam que quase todos entrem em uma universidade. Essas informações levantam questões sobre o que significa o apoio que os(as) diretores(as) oferecem aos docentes em relação à aprendizagem dos alunos, tendo em vista que a maior parte deles não consegue, por exemplo, cumprir com o plano de aula e apresentam baixas expectativas em relação ao progresso escolar dos estudantes.

Na mesma linha, 72% dos docentes afirmam se sentir motivados e animados para o trabalho pelo(a) diretor(a). Porém, 52% dos(as) diretores(as) reportam que o funcionamento da escola foi dificultado por faltas por parte dos professores o que, novamente, nos faz questionar o que significa a motivação para o trabalho promovida pelo(a) diretor(a) em um cenário marcado por uma taxa significativa de absenteísmo docente. Algumas hipóteses podem ser levantadas a partir dessas observações.

A primeira se refere ao papel atribuído para a liderança escolar no país. Conforme mencionado anteriormente, além dos documentos legais serem caracterizados por uma lista de tarefas, as entrevistas com atores relevantes no contexto educacional brasileiro apontam para a

existência de uma estrutura em que a própria organização escolar detém pouca autonomia, fazendo com que os espaços de atuação do(a) diretor(a) sejam significativamente restringidos. Conforme reportado nas entrevistas, os(as) diretores(as) estão “algemados” em termos da capacidade de gerir equipes e atuar sobre aqueles que não demonstram comprometimento com o ensino. O fato de a liderança não ter ingerência sobre a contratação e realocação de pessoas retira uma importante função de gestão de suas mãos. A baixa responsabilização em relação aos resultados alcançados pela escola, somado ao entendimento de que o professor é da rede e não da escola, também podem contribuir para um baixo senso de responsabilidade sobre o desempenho alcançado pelos alunos em cada escola.

As entrevistas realizadas também chamaram a atenção para o desafio que significa conceder mais autonomia para as escolas atrelada à responsabilização por resultados, havendo um receio dos atores escolares em relação à autonomia, inclusive por parte das próprias lideranças escolares. Uma hipótese que a tese levanta para essa reação diz respeito ao maior grau de *accountability* que recairia sobre as unidades escolares em um cenário de maior autonomia, o que implicaria, por sua vez, em estruturas mais objetivas e individualizadas de responsabilização em detrimento do nível mais genérico da rede, diminuindo, assim o efeito *social loafing*⁶ que pode existir na arquitetura atual.

Em termos de desdobramentos desta pesquisa em pautas de políticas públicas dois temas são levantados. O primeiro, diz respeito à oportunidade que existe de reconfigurar as atribuições da direção escolar rumo a objetivos que atendam ao contexto atual marcado por maior dinamismo e flexibilidade, no qual o(a) diretor(a) possa ocupar, de fato, um espaço de liderança e não de administrador intermediário. Os esforços empreendidos pelo Chile, por exemplo, na construção do *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, e pelo estado do Espírito Santo, no contexto nacional, podem servir de referências para a disseminação de uma nova visão em relação ao papel da liderança.

O segundo elemento, consequência do anterior, discorre sobre o uso da prerrogativa que já consta no Artigo 15 da LDB, de que os sistemas de ensino assegurarão às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Apoiados nessa possibilidade e embasados nas diversas evidências disponíveis sobre a influência de uma liderança com características transformacionais, conforme discutido no capítulo 2 desta tese, os gestores públicos poderiam iniciar o desenho de indicadores de qualidade atrelados à gestão

⁶ Termo utilizado na Psicologia, que se refere ao conceito de que as pessoas tendem a exercer menos esforço em determinada tarefa quando estão atuando em um grupo em comparação de quando estão atuando de maneira individual.

escolar. Assim como existe o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com base na proficiência e fluxo, poderia ser construído um índice de desenvolvimento da liderança escolar, a partir do qual se poderia, progressivamente, conceder maiores níveis de autonomia às unidades escolares.

Iniciativas dessa natureza implicariam em estruturas de capacitação e profissionalização da gestão bem mais robustas do que se observa atualmente. Esse movimento poderia abrir um flanco na maneira como o sistema público brasileiro está organizado, promovendo sua reconfiguração rumo a estruturas mais orientadas para as organizações escolares e os resultados que produzem e menos por regras e normas focadas no âmbito da rede. Ademais, no contexto atual, em que o acesso ao conhecimento tem sido transformado pelos avanços tecnológicos, as estruturas escolares precisam, certamente, reprogramar sua forma de gestão e *modus operandi* para se manterem relevantes como espaços de interação e produção de conhecimento.

Por fim, este estudo conclui sua jornada trazendo dois apontamentos principais: i) a liderança escolar, nas escolas estaduais de ensino fundamental, pode exercer uma influência significativa sobre a aprendizagem dos estudantes, equivalente a aproximadamente meio ano letivo de ensino, mas ii) as atribuições designadas à figura do(a) diretor(a) são, majoritariamente, caracterizadas por uma lista de tarefas que não fomentam o desenvolvimento de um perfil de líder eficaz. Nos estados brasileiros, portanto, o potencial da liderança escolar se mostra subutilizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Lei n. 3.141, de 22 de julho de 2016. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre.

ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo. **Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração entre os Entes Federados**. Movimento Colabora Educação, mai. 2019

ALVES, Maria Teresa; FRANCO, Creso. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil**. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e Trajetórias. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2008

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. **O efeito das escolas no aprendizado dos alunos**: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, set./dez, 2008

AUSTIN, A. W.; HOLOWENZAK, S. **An Examination of 10 Years of Research on Exemplary Schools**. In: AUSTIN, G.; GARBER H. (Ed.). *Research on Exemplary Schools*. Orlando: Academic Press, 1985

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático**: a reforma da Administração Pública à luz da experiência internacional recente. In: Luis Carlos Bresser Pereira; Peter Spink. (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998

_____. **Formação de Professores no Brasil**. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. Ed. Moderna, 2016 In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70

ABRUCIO, Fernando Luiz; FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre as escolas paulistas**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita: São Paulo, 2015

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. **A cooperação em uma federação heterogênea**: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n.65, abr-jun. 2016

AMAPÁ. Lei n°. 1.503, de 09 de julho de 2010. Dispõe sobre a regulamentação da GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, prevista nos arts. 6º e 7º da Lei Estadual n° 0949, de 26 de dezembro de 2005, bem como

em observância ao disposto no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, Inciso II, do § 2º, do art. 285 da Constituição do Estado e ao inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências.

AUSTIN, A. W; HOLOWENZAK, S. **An Examination of 10 Years of Research on Exemplary Schools**. In: AUSTIN, G.; GARBER, H. (Ed.) *Research on Exemplary Schools*. Orlando: Academic Press, 1985

BAHIA. Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.

BARZELAY, Michael. **Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government**. Berkley, University of California Press, 1998

BIDWELL, Charles. **The school as a formal organization**. E. Published in: *Handbook of organizations*, 1965

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: abr. 2016

BRAZER, David; BAUER, Scott; JOHNSON, Bob L. **Leading Schools to Learn, Grow and Thrive**. Using Theory to Strengthen Practice. Routledge, New York. 2019

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e Trajetórias. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2008

BROOKOVER, W. B. et. Al. **School Social Systems and Student**. Achievement: Schools Make a Difference. New York: Praeger, 1978

BUSH, Tony. **Theories of Educational leadership and management**. 4 ed., Los Angeles: Sage, 2011

CHAPMAN, Christopher; MUIJS, Daniel; REYNOLDS, David; SAMMONS, Pam; TEDDLIE, Charles. **The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement**. Research, policy, and practice. Oxon: Routledge, 2016

DAY, Christopher; et al. **The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference**. *Educational Administration Quarterly*, vol 52(2), 221-258, 2016

CHUBB, John E.; MOE, Terry M. **Politics, Market and America's Schools**. Brookings Institution Press, 1990

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Set. 2019 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 25 nov. 2010

COLEMAN, J. S. et. al. **The Evaluation of Equality of Educational Opportunity**. In: MOSTELLER, F.; MOYNHAN, D. P. (Ed.). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Vintage Books, 1972

CREEMERS, B.; KYRIAKIDES, Leonidas. **Using the Dynamic Model to develop an evidence based and theory-driven approach to school Improvement**. Irish Educational Studies. Vol. 29, No. 1, March 2010, 2008

CREEMERS, B. *The Effective Classroom*: Cassell, 1994

CREEMERS; KYRIAKIDES; SAMMONS. *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research (Quantitative Methodology Series)*. Routledge; ed. 1, 2010

CROZIER, Michel. **El fenómeno burocrático**. Buenos Aires: Amorrortu, 54-106 (Vol. II), 1969

CUBAN, L. **The managerial imperative and the practice of leadership in schools**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012

DOWNS, Anthony. **Inside Bureaucracy**. Boston: Little Brown and Company, 1967

ENTREVISTADO 1. Entrevista realizada em São Paulo, set. 2019.

ENTREVISTADO 2. Entrevista realizada em São Paulo, set. 2019

ENTREVISTADO 3. Entrevista realizada em São Paulo, out. 2019

ENTREVISTADO 4. Entrevista realizada em São Paulo, nov. 2019

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 034-r, de 16 de fevereiro de 2018.

FARIA, Ernesto; MACHADO, Laura. **Excelência com Equidade**. Os desafios dos anos finais do Ensino Fundamenta. Disponível em: <https://www.portaliade.com.br/wp-content/uploads/2019/10/2.Excelencia_com_Equidade_Anos_Finais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019

GOIÁS. Resolução CEE/CP n. 004/2009. Fixa normas para a gestão democrática unidades escolares de educação básica Sistema Educativo do Estado.

GOODMAN, S. M. **The Assessment of School Quality**. Albany: The State of Education Department of New York. 1959

GUJARATI, Damodar. *Econometria Básica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 4 ed., 2006

HANUSHEK, E. **The Economics of Schooling Production and Efficiency in Public Schools**. *Journal of Economic Literature*, 24, 1986

HANUSHEK, E.; RIVKIN, S.G. **Understanding the twentieth-century spending**. *Journal of Human Resources*, vol. 32, 1997

HANUSHEK, Eric. **The Failure of Input-Based Schooling Policies**. *The Economic Journal*, vol. 113, No. 485, Feb. 2003

INEP. Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: abr. 2016

_____. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: abr. 2016

_____. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: abr. 2016

LEVINE, D.; LEZOTTE, L. **Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice**. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development, 1990

LEITHWOOD, K. A. **Transformational leadership: Where does it stand?** *Education Digest*, v.58, n. 3, 1992

LEITHWOOD, Kenneth; DUKE, Daniel. **Mapping the Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of Departure for Cross-Cultural Studies**. *Peabody Journal of Education*, Vol. 73, No. 2, *Leading Schools in a Global Era: A Cultural Perspective*, 1998

LIPSKY, Michael. **Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service**. London: Russell Sage Foundation, 1980

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. 12. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence**. New York: McGraw-Hill BookCompany, 1980

MATO GROSSO. Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998 - D.O. 1º.10.98. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino

MATO GROSSO DO SUL. Anexo único da resolução/sed n. 3.280, de 17 de maio de 2017. Regimento escolar das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

MENEZES FILHO, Naercio. **O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras**. Fundação Itaú Social. São Paulo, 2015

MERTON, Robert. **Social Theory and Social Structure**. Glencoe, IL: Free Press, pp. 195-206, 1957

MEYER, J.; ROWAN, B. **Institutional organizations**: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363, 1977).

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.127/2019. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos

MOE, Terry M.; WIBORG, Susanne. **The Comparative Politics of Education**. Cambridge University Press. United Kingdom, 2017

MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. 1 ed., nov. 2015

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P. **Endpiece: A Welcome and a Riposte to Critics**, Etc. In: WHITE, J.; BARBER, M. (Ed.). *Perspectives in School Effectiveness and Improvement*. London: Bedford Way Paper, Institute of Education, Univeristy of London, 1997

MORTIMORE, P. **Issues in School Effectiveness**. In: REYNOLDS, D. CUTTANCE, P. (Ed.). *School Effectiveness Research, Policy and Practice* London: Cassel, 1992

MOURA JUNIOR, Ednaldo; ANDRADE JUNIOR, Severino. **Valorização dos profissionais da gestão escolar através da otimização dos recursos humanos: o caso de Pernambuco**. X Congresso CONSAD de Gestõa Pública. Jul. 2017

NPBEA. National Policy Board for Educational Administration. **Educational Leadership Policy Standards**: ISLLC. Washington, DC, 2008

OFSTED. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. **The education inspection framework**. Act 2005 (as amended), section 109 of the Education and Skills Act 2008. 2019

PARAÍBA. Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

PARANÁ. Gestão em Foco - Módulo 4: Introdução à gestão pública. Unidade 4 – O Diretor Escolar enquanto gestor público: questões pedagógicas. 2018

PENA, Anderson Cordova. **Um conceito para liderança escolar**. Estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – PPGE/UFJF, 2007

PERNAMBUCO. Curso de Aperfeiçoamento em gestão escolar. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo X – Competências e gestão de pessoas / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PIAUI. Decreto Nº 12.766 de 17/09/2007. Regulamenta o artigo 119 da Lei Complementar nº. 71 de 26 de Julho de 2.006, disciplinando o processo de eleição de diretores das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências

RAUDENBUSH, Stephen W.; WILLMS, Douglas J. **The Estimation of School Effects**. American Educational Research Association and American Statistical Association. Vol. 20, No. 4, 1995

REINO UNIDO. White Paper. **The Importance of Teaching**. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/news/schools-white-paper-published>. Acesso em: 07 jul 2018

_____. Department of Education. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>. Acesso em 13 jun. 2018

REYNOLDS D., TEDDLIE, C. **The Future Agenda of Studies into the Effectiveness of Schools**. In: BOSKER, R.; CREEMERS, B.; STRINGFILED, S. (Ed.). Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency. Dordrecht, 1999
RIO DE JANEIRO. Página 64 da Poder Executivo do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) de 23 de Maio de 2014

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. (atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

RUTTER, M. et. al. **Educational Criteria of Success: A Reply to Action**. Educational Research, v. 22, n. 3, p. 170-174, 1980

SAMMONS, P. et. al. **Assessing School Effectiveness: Developing Measures to Put School Performance in Context**. London: Office for Standards Education (OFSTED), 1994

SAMMONS, P. et. al. **Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCEE Performance**. Originally presented at the Sixth International Congress for School Effectiveness and Improvement. Norrköping, 1994

DAY; Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. **The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference**. Educational Administration Quarterly, Vol. 52, 2016

SANTA CATARINA. Gestão escolar - Orientações para o gestor escolar. Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola. 2016

SÃO PAULO. Resolução SE 56, de 14-10-2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas

_____. Artigo 72 do Decreto nº 64.187, de 17 de abril 2019, do Estado de São Paulo

SCHEERENS, Jaap. **A Mensuração da Liderança Escolar**. MEC/INEP. Brasília-DF, 2005

SERGIPE. Lei de 16 de julho de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe.

SELDEN, Sally Coleman (2010). **Inovações e tendências globais nas práticas de gestão de recursos humanos**. In: Buy G. Peter e Jon Pierre (orgs.). Administração pública: coletânea. Brasília: ENAP: Editora Unesp. pp. 79-97.

SELZNICK, Philip. **An Approach to a Theory of Bureaucracy**. American Sociological Review, Vol. 8, No. 1, pp. 47-54, 1943

SOARES, José Francisco. **O efeito das escolas e municípios no ensino**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.149 p.492-517, maio/ago. 2013

_____. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n.130, 2007

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa apud LEME; PAREDES & SOUZA; CENEVIVA. 2012. **Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.149, maio/ago, 2013

SOARES, Tufi; TEIXEIRA, Lucia. **Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006

SOARES, Tufi; BONAMINO, Alicia; BROOKE, Nigel; FERNANDES, Neimar da Silva. **Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres**. Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 59-89, jan./mar. 2017

TEDDLE, C. STRINGFIELD, S. **Schools to Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects**. New York: Teachers College Press, 1993

TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. **The International Handbook of School Effectiveness Research**. Flamer Press: London, 2003

TEDDLIE, Charles; et al. **Contextual Differences in Effective Schooling in Louisiana**. Paper Presented at the Annual Meetings of the American Education Research Association, Washington D.C, 1987

THE NATIONAL CENTER IN SCALING UP EFFECTIVE SCHOOLS. Disponível em: <https://my.vanderbilt.edu/scalingupcenter/>. Acesso em: 01 ago. 2018

THE NATIONAL CENTER IN SCALING UP EFFECTIVE SCHOOLS. **Extending Knowledge and Practice of School Improvement**. Disponível em: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1541&context=edconsiderations>. Acesso em: 01 ago. 2018

WEBER, Max (1993). **Parlamento e Governo na Alemanha reordenada: crítica política do funcionalismo e da natureza dos partidos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 7-38.

WILSON, James Q. **Bureaucracy: what government agencies do and why they do it**. New York: Basic Books, 1989

WEICK, K. E. **Educational organizations as loosely coupled systems**. Administrative science quarterly, 1-19, 1976.

ANEXO A – Documentos legais estaduais referentes às atribuições dos(as) diretores(as) escolares

UF	Documento Legal
AC	Lei n. 3.141, de 22 de julho de 2016
AP	Lei nº. 1.503, de 09 de julho de 2010
BA	Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002
ES	Portaria nº 034-r, de 16 de fevereiro de 2018.
MG	Resolução SEE nº 4.127/2019
PE	Curso de Aperfeiçoamento em gestão escolar / Módulo 10 - Competências e Gestão de Pessoas
RO	Lei n. 3.018, de 17 de abril de 2013.
SP	Resolução SE 56, de 14-10-2016
PB	LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018
PI	Decreto Nº 12.766 de 17/09/2007
RN	Lei complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016.
SE	Lei de 16 de julho de 2001
DF	Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.
GO	RESOLUÇÃO CEE/CP N. 004/2009
MS	ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.280, DE 17 DE MAIO DE 2017
MT	LEI Nº 7.040, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 1º.10.98.
RJ	Página 64 da Poder Executivo do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) de 23 de Maio de 2014
PR	Gestão em Foco - Módulo 4: Introdução à gestão pública

RS Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. (atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012)

SC Gestão escolar - Orientações para o gestor escolar 2106

Fonte: Elaboração própria, 2020.

ANEXO B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Introdução: esta entrevista tem o objetivo de colher informações para a pesquisa de doutorado sobre eficácia escolar e o papel da liderança nas escolas estaduais brasileiras. Sua identidade será mantida em sigilo e, se o(a) senhor(a) autorizar, o áudio desta entrevista será gravado, podendo ser interrompido a qualquer momento, caso desejar. O tempo de duração da entrevista é de, aproximadamente, 1 hora.

Roteiro

1. Apresentação do tema de pesquisa “Eficácia Escola, Liderança e Aprendizagem nas Escolas Estaduais Brasileiras”
2. Contexto institucional: compreensão das atribuições dos órgãos centrais e das escolas
 - a. Quais são as atribuições/funções das redes de ensino? E das organizações escolares?
 - b. Qual a relação entre as redes de ensino e as unidades escolares?
3. Papel da liderança
 - a. No seu entendimento, quais são as funções/atribuições da liderança escolar no Brasil, entendida na figura do(a) diretor(a)?
 - b. No âmbito desta tese foram analisados os normativos que descrevem as atribuições dos(as) diretores escolares, essa análise documental aponta para um perfil marcado por tarefas a serem cumpridas e não por competências e características esperadas para essa função. Na sua experiência como secretário(a) de educação qual perfil dos(as) diretores da sua rede?
 - c. No seu entendimento, quais os fatores justificam o perfil de diretor(a) descrito anteriormente?
 - d. Na sua experiência como secretário(a) estadual de educação, qual o envolvimento do(a) diretor com questões pedagógicas, gestão de pessoas e gestão de recursos?
 - e. Qual formação os(as) diretores recebem para executar funções de natureza pedagógica e de gestão de recursos humanos e financeiros?

4. Eficácia escolar e liderança

- a. Uma das bases teóricas utilizada por esta pesquisa envolve o conceito de eficácia escolar, entendida como a capacidade das organizações escolares de gerarem bons resultados de aprendizagem entre seus alunos, aferidos por avaliações externas, normalmente focadas nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.
 - i. Quais são os fatores institucionais que facilitam ou dificultam o desenvolvimento de escolas eficazes no Brasil?
 - ii. Qual o papel dos diretores para promoção de escolas eficazes?
 - iii. Quais são os fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento de lideranças eficazes?
 - iv. Existem práticas e formas de identificar se as lideranças escolares estão atuando de maneira eficaz? Quais?
 - v. O processo seletivo para o cargo de diretor(a) influencia a promoção de lideranças escolares eficazes? (Se Sim) De que maneira?

5. O tema “liderança” na agenda das políticas públicas

- a. Em relação à agenda educacional existente no país e as políticas sendo implementadas, a figura do(a) diretor(a) está presente? Se sim, de que maneira? Se não, ao que o(a) senhor(a) atribui essa ausência?

6. Abrir para outras questões que o(a) entrevistado(a) queira compartilhar.

ANEXO C – Indicador de nível socioeconômico (INSE)

As questões do SAEB 2015 que entraram na metodologia do INSE são referentes aos grupos renda familiar e escolaridade dos pais:

Grupo de renda familiar:

1. TX_RESP_Q005 - Na sua casa tem televisão em cores?
2. TX_RESP_Q008 - Na sua casa tem geladeira?
3. TX_RESP_Q009 - Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?
4. TX_RESP_Q010 - Na sua casa tem freezer separado da geladeira?
5. TX_RESP_Q011 - Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?
6. TX_RESP_Q012 - Na sua casa tem carro?
7. TX_RESP_Q013 - Na sua casa tem computador?
8. TX_RESP_Q014 - Na sua casa tem banheiro?
9. TX_RESP_Q015 - Na sua casa tem quartos para dormir?
10. TX_RESP_Q017 - Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?

Grupo Escolaridade dos pais:

1. TX_RESP_Q019 - Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?
2. TX_RESP_Q020 - Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?
3. TX_RESP_Q023 - Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
4. TX_RESP_Q024 - Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

ANEXO D – Output da regressão múltipla para Diretor(a) - Língua Portuguesa

<i>Linear Regression</i>	
Number of obs	36518
F (45, 38552)	671.48
Prob > F	0.0000
R-squared	0.4836
Root MSE	13.671

<i>saeb_lp</i>	<i>Coef.</i>	<i>Robust Std. Err.</i>	<i>t</i>	<i>P > t </i>	<i>[95% Conf. Interval]</i>	
ind_d_compalun	-4.991418	.3917236	-12.74	0.000	-5.759207	-4.223628
ind_d_compdoc	-3.254709	.3977434	-8.11	0.000	-4.041454	-2.467964
ind_d_despro	1.244463	.4917838	2.53	0.011	.2805523	2.208373
ind_d_gescol	1.756077	.5783007	3.04	0.002	.622591	2.889563
ind_d_rec	-2.760582	.7323279	-3.77	0.000	-4.195966	-1.325198
ind_d_gesped	11.69185	.8126363	14.39	0.000	10.09906	13.28464
ind_d_infext	.6162498	.2585505	2.38	0.017	.1094833	1.123016
ind_d_condtrab	-.2980943	.4699736	-0.63	0.526	-1.219256	.6230675
ind_d_recext	1.782111	.209119	8.52	0.000	1.372232	2.19199
ind_d_senior	1.277747	.3436758	3.72	0.000	.6041328	1.951362
ind_d_ambesc	-1.617407	.2230873	-7.25	0.000	-2.054665	-1.18015
ind_d_selecao1con	1.016133	.3174923	3.20	0.001	.3938385	1.638427
ind_d_selecao2el	-1.375065	.3574442	-3.85	0.000	-2.075666	-.6744638
ind_d_selecao3ind	-.8658779	.3009945	-2.88	0.004	-1.455836	-.2759199
ind_d_selecao4sel	-1.026885	.3991281	-2.57	0.010	-1.809187	-.244582
ind_d_selecao5selel	-.8320906	.3611742	-2.30	0.021	-1.540003	-.1241787
ind_d_selecao6selind	-.8061428	.3998463	-2.02	0.044	-1.589853	-.0224324
d_genero	.5131392	.1631503	3.15	0.002	.1933599	.8329184

d_raca	2.3896	.1704088	14.02	0.000	2.055593	2.723606
violencia	-14.83359	.9614375	-15.43	0.000	-16.71803	-12.94914
inse_educfam_pro	76.87016	1.282383	59.94	0.000	74.35665	79.38367
inse_rendfam_prop	35.81411	1.629952	21.97	0.000	32.61935	39.00886
tam_rede	-.0086336	.0014443	-5.98	0.000	-.0114644	-.0058027
ano_PB						
2015	6.548135	.1895556	34.54	0.000	6.1766	6.919669
2017	14.98086	.2130276	70.32	0.000	14.56332	15.3984
ID_UF						
12	.6440641	.9615044	0.67	0.503	-1.240512	2.528641
13	-2.501302	.7673406	-3.26	0.001	-4.005311	-.9972919
14	-18.40157	1.124461	-16.36	0.000	-20.60555	-16.1976
15	-12.64973	.8305612	-15.23	0.000	-14.27765	-11.0218
16	-19.62182	1.01529	-19.33	0.000	-21.61182	-17.63182
17	-7.375456	.8284755	-8.90	0.000	-8.999292	-5.75162
21	-9.514423	1.017426	-9.35	0.000	-11.50861	-7.520239
22	-2.477901	.8950553	-2.77	0.006	-4.232236	-.7235667
23	7.037245	.88209	7.98	0.000	5.308323	8.766167
24	-4.98342	.9003098	-5.54	0.000	-6.748053	-3.218786
25	-6.717374	.917034	-7.33	0.000	-8.514787	-4.91996
26	-2.451922	.8626981	-2.84	0.004	-4.142835	-.7610083
27	-5.312736	.8785	-6.05	0.000	-7.034621	-3.59085
28	-2.898462	.9812841	-2.95	0.003	-4.821807	-.9751167
29	-7.914259	.9332617	-8.48	0.000	-9.743479	-6.085039
31	24.84566	3.28692	7.56	0.000	18.4032	31.28812
32	2.208681	.930905	2.37	0.018	.3840797	4.033281
33	-6.188639	1.057727	-5.85	0.000	-8.261816	-4.115463
35	24.46727	4.94448	4.95	0.000	14.77595	34.1586

41	8.69212	1.978634	4.39	0.000	4.81394	12.5703
42	1.60684	1.072029	1.50	0.134	-.4943682	3.708047
43	6.495905	1.60873	4.04	0.000	3.342749	9.649062
50	1.520876	.7882587	1.93	0.054	-.0241339	3.065886
51	-11.97163	.7783754	-15.38	0.000	-13.49727	-10.44599
52	11.36047	.9933656	11.44	0.000	9.413443	13.30749
53	-6.859144	.8487817	-8.08	0.000	-8.52278	-5.195507
<u>_cons</u>	177.7795	1.471536	120.81	0.000	174.8953	180.6638

ANEXO E – Regressão simples e múltipla para Diretor(a) – Língua Portuguesa

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
	SAEB Port																		
comprometimento aluno	-7.527*** [0.311]																		-4.991*** [0.392]
comprometimento docente		-6.491*** [0.315]																	-3.255*** [0.401]
desenvolvimento profissional			3.036*** [0.476]																1.244** [0.492]
gestao colegiada				3.002*** [0.563]															1.756*** [0.578]
gestao recursos					3.411*** [0.663]														-2.761*** [0.732]
gestao pedagogica						13.779*** [0.768]													11.692*** [0.813]
influencia externa							1.875*** [0.253]												0.616** [0.259]
condicoes de trabalho								4.126*** [0.393]											-0.298 [0.470]
captacao de recursos									1.887*** [0.211]										1.782*** [0.209]
senioridade										2.888*** [0.321]									1.278*** [0.344]
ambiente escolar											-2.936*** [0.216]								-1.617*** [0.223]
Tipos de Seleção: concurso												1.907*** [0.261]							1.016*** [0.317]
eleicao													-0.413* [0.231]						-1.375*** [0.357]
indicacao														-0.728*** [0.204]					-0.866*** [0.301]
processo seletivo															-0.744** [0.346]				-1.027** [0.399]
processo seletivo e eleicao																0.575** [0.231]			-0.832** [0.361]
processo seletivo e indicacao																	-0.156 [0.316]		-0.806** [0.400]
Constant	185.819*** [0.972]	183.667*** [0.969]	179.414*** [1.014]	178.621*** [1.095]	178.799*** [1.096]	170.171*** [1.149]	179.758*** [0.987]	178.504*** [1.005]	181.449*** [0.965]	180.541*** [0.972]	184.150*** [0.980]	181.601*** [0.968]	181.770*** [0.984]	181.493*** [0.968]	181.477*** [0.967]	181.329*** [0.968]	181.463*** [0.968]	177.780*** [1.472]	
genero (feminino)	0.822*** [0.162]	0.667*** [0.162]	0.677*** [0.163]	0.701*** [0.163]	0.685*** [0.163]	0.486*** [0.163]	0.736*** [0.163]	0.711*** [0.163]	0.688*** [0.163]	0.674*** [0.163]	0.689*** [0.163]	0.703*** [0.164]	0.730*** [0.164]	0.737*** [0.164]	0.732*** [0.164]	0.735*** [0.164]	0.735*** [0.164]	0.513*** [0.163]	
raca/cor (branca)	2.524*** [0.170]	2.504*** [0.170]	2.577*** [0.171]	2.552*** [0.171]	2.542*** [0.171]	2.474*** [0.170]	2.533*** [0.171]	2.545*** [0.171]	2.582*** [0.171]	2.525*** [0.171]	2.581*** [0.171]	2.537*** [0.172]	2.581*** [0.171]	2.574*** [0.171]	2.580*** [0.171]	2.580*** [0.171]	2.582*** [0.171]	2.390*** [0.170]	
violencia	-16.224*** [0.957]	-16.763*** [0.961]	-17.771*** [0.962]	-17.950*** [0.963]	-17.834*** [0.964]	-17.171*** [0.959]	-17.655*** [0.963]	-17.550*** [0.963]	-17.814*** [0.968]	-17.648*** [0.966]	-16.851*** [0.964]	-17.804*** [0.968]	-17.937*** [0.967]	-17.928*** [0.968]	-17.961*** [0.967]	-17.933*** [0.967]	-17.948*** [0.968]	-14.834*** [0.961]	

Robust standard errors in brackets. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

ANEXO F – Output da regressão múltipla para Diretor(a) - Matemática

<i>Linear Regression</i>	
Number of obs	36518
F (45, 38552)	631.82
Prob > F	0.0000
R-squared	0.4756
Root MSE	13.664

<i>saeb_mt</i>	<i>Coef.</i>	<i>Robust Std. Err.</i>	<i>t</i>	<i>P > t </i>	<i>[95% Conf. Interval]</i>	
ind_d_compalun	-5.333824	.3870132	-13.78	0.000	-5.759207	-4.575267
ind_d_compdoc	-4.383354	.3977434	-11.02	0.000	-5.162943	-3.603766
ind_d_despro	1.707476	.486366	3.51	0.000	.7541841	2.660767
ind_d_gescol	1.144656	.5805663	1.97	0.049	.0067297	2.282583
ind_d_rec	-3.483039	.736171	-4.73	0.000	-4.925955	-2.040122
ind_d_gesped	12.37869	.7882405	15.70	0.000	10.83371	13.92366
ind_d_infext	.7006727	.2577404	2.72	0.007	.1954941	1.205851
ind_d_condtrab	-.5267966	.4687469	-1.12	0.261	-1.445554	.3919609
ind_d_recext	2.124793	.2165372	9.81	0.000	1.700374	2.549212
ind_d_senior	.751774	.3429987	2.19	0.028	.0794866	1.424061
ind_d_ambesc	-1.639609	.2273741	-7.21	0.000	-2.085269	-1.193949
ind_d_selecao1con	1.506221	.316583	4.76	0.000	.8857088	2.126733
ind_d_selecao2el	-1.774051	.3564896	-4.98	0.000	-2.472781	-1.075321
ind_d_selecao3ind	-.9881296	.3007353	-3.29	0.001	-1.57758	-.3986796
ind_d_selecao4sel	-.8213135	.4025561	-2.04	0.041	-1.610335	-.0322918
ind_d_selecao5selel	-1.151388	.3632598	-3.17	0.002	-1.863387	-.4393878
ind_d_selecao6selind	-1.050094	.3994327	-2.63	0.009	-1.832994	-.2671941
d_genero	.2492822	.1644935	1.52	0.130	-.0731298	.5716943

d_raca	2.571809	.1701604	15.11	0.000	2.238289	2.905328
violencia	-15.27838	.9129654	-16.73	0.000	-17.06782	-13.48894
inse_educfam_pro	67.47674	1.314169	51.35	0.000	64.90093	70.05255
inse_rendfam_prop	51.41113	1.656603	31.03	0.000	48.16414	54.65812
tam_rede	-.0071455	.0014529	-4.92	0.000	-.0099933	-.0042978
ano_PB						
2015	4.991035	.1878752	26.57	0.000	4.622794	5.359276
2017	8.889322	.2223185	39.98	0.000	8.453571	9.325073
ID_UF						
12	-3.144823	.979363	-3.21	0.001	-5.064403	-1.225243
13	-8.780744	.8166541	-10.75	0.000	-10.38141	-7.180079
14	-19.73884	1.152712	-17.12	0.000	-21.99819	-17.47949
15	-16.40336	.8129674	-20.18	0.000	-17.9968	-14.80992
16	-24.64501	1.031889	-23.88	0.000	-26.66754	-22.62248
17	-5.266451	.8434479	-6.24	0.000	-6.919634	-3.613269
21	-15.43948	.9885035	-15.62	0.000	-17.37698	-13.50198
22	-2.059359	.8911405	-2.31	0.021	-3.80602	-.312698
23	3.267562	.9599724	-3.40	0.001	1.385989	5.149136
24	-5.548671	.8823033	-6.29	0.000	-7.278011	-3.819331
25	-5.496353	.881491	-6.24	0.000	-7.224101	-3.768605
26	-2.844918	.8977281	-3.17	0.002	-4.604491	-1.085345
27	-6.143745	.8551563	-7.18	0.000	-7.819876	-4.467614
28	-1.040332	.9591956	-1.08	0.278	-2.920383	.8397195
29	-8.159407	.9291865	-8.78	0.000	-9.98064	-6.338175
31	24.14533	3.324689	7.26	0.000	17.62884	30.66182
32	5.216304	.9723425	5.36	0.000	3.310485	7.122124
33	-6.395854	1.06257	-6.02	0.000	-8.478521	-4.313187
35	18.7234	4.977578	3.76	0.000	8.9672	28.47959

41	7.74373	1.994547	3.88	0.000	3.834359	11.6531
42	.5598463	1.092834	0.51	0.608	-1.582141	2.701833
43	4.120831	1.60145	2.57	0.010	.9819431	7.259718
50	.0952609	.8127155	0.12	0.907	-1.497685	1.688207
51	-12.25054	.7820713	-16.66	0.000	-13.78343	-10.71766
52	9.698566	1.01483	9.56	0.000	7.70947	11.68766
53	-6.943569	.8309071	-8.36	0.000	-8.572171	-5.314967
<u>_cons</u>	180.5061	1.476554	122.25	0.000	177.612	183.4002

ANEXO G - Regressão simples e múltipla para Diretor(a) – Matemática

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
comprometimento aluno	-0.317*** [0.310]																		-5.334*** [0.387]
comprometimento docente		-7.644*** [0.314]																	-4.383*** [0.398]
desenvolvimento profissional			3.603*** [0.472]																1.707*** [0.486]
gestao colegiada				2.463*** [0.566]															1.145** [0.581]
gestao recursos					3.372*** [0.669]														-3.483*** [0.736]
gestao pedagogica						14.450*** [0.746]													12.379*** [0.788]
influencia externa							2.048*** [0.252]												0.701*** [0.258]
condicoes de trabalho								4.473*** [0.395]											-0.527 [0.469]
captacao de recursos									2.228*** [0.219]										2.125*** [0.217]
senioridade										2.484*** [0.320]									0.752** [0.343]
ambiente escolar											-3.079*** [0.222]								-1.640*** [0.227]
Tipos de Seleção: concurso												2.356*** [0.261]							1.506*** [0.317]
eleicao													-0.674*** [0.230]						-1.774*** [0.356]
indicacao														-0.698*** [0.202]					-0.988*** [0.301]
processo seletivo															-0.405 [0.352]				-0.821** [0.403]
processo seletivo e eleicao																0.442* [0.234]			-1.151*** [0.363]
processo seletivo e indicacao																	-0.211 [0.319]		-1.050*** [0.399]
Constant	187.557*** [1.008]	185.356*** [1.011]	180.307*** [1.055]	180.394*** [1.130]	180.092*** [1.128]	170.892*** [1.181]	180.880*** [1.031]	179.532*** [1.048]	182.709*** [1.011]	181.925*** [1.015]	185.552*** [1.022]	182.869*** [1.014]	183.200*** [1.028]	182.728*** [1.015]	182.707*** [1.014]	182.596*** [1.013]	182.699*** [1.014]	180.506*** [1.477]	
genero (feminino)	0.596*** [0.164]	0.423*** [0.164]	0.432*** [0.165]	0.464*** [0.165]	0.444*** [0.165]	0.236 [0.165]	0.500*** [0.165]	0.473*** [0.165]	0.443*** [0.165]	0.440*** [0.166]	0.445*** [0.165]	0.440*** [0.166]	0.473*** [0.166]	0.482*** [0.166]	0.478*** [0.166]	0.480*** [0.166]	0.480*** [0.166]	0.249 [0.164]	
raca/cor (branca)	2.700*** [0.170]	2.675*** [0.170]	2.755*** [0.171]	2.733*** [0.171]	2.723*** [0.171]	2.650*** [0.171]	2.709*** [0.171]	2.721*** [0.171]	2.770*** [0.171]	2.731*** [0.172]	2.766*** [0.171]	2.702*** [0.172]	2.755*** [0.172]	2.749*** [0.172]	2.756*** [0.172]	2.756*** [0.172]	2.757*** [0.172]	2.572*** [0.170]	
violencia	-16.819*** [0.909]	-17.386*** [0.914]	-18.581*** [0.917]	-18.715*** [0.919]	-18.646*** [0.918]	-17.952*** [0.912]	-18.472*** [0.917]	-18.330*** [0.916]	-18.642*** [0.923]	-18.453*** [0.920]	-17.623*** [0.918]	-18.586*** [0.921]	-18.745*** [0.922]	-18.746*** [0.922]	-18.774*** [0.922]	-18.755*** [0.922]	-18.764*** [0.922]	-15.278*** [0.913]	
escolaridade familia	68.294*** [1.312]	69.572*** [1.318]	69.511*** [1.326]	69.485*** [1.329]	69.759*** [1.326]	69.214*** [1.320]	69.718*** [1.327]	69.421*** [1.324]	69.608*** [1.329]	69.427*** [1.330]	69.017*** [1.321]	69.322*** [1.331]	69.520*** [1.331]	69.401*** [1.333]	69.502*** [1.332]	69.481*** [1.332]	69.512*** [1.332]	67.477*** [1.314]	
nivel socioeconomico	50.986***	52.404***	51.386***	51.525***	51.250***	51.295***	51.722***	51.731***	50.975***	51.759***	51.417***	51.457***	51.547***	51.645***	51.537***	51.634***	51.554***	51.411***	

Robust standard errors in brackets. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

ANEXO H – Output da regressão múltipla para Professor(a) – Língua Portuguesa

<i>Linear Regression</i>	
Number of obs	38598
F (45, 38552)	883.17
Prob > F	0.0000
R-squared	0.5069
Root MSE	13.336

<i>saeb_lp</i>	<i>Coef.</i>	<i>Robust Std. Err.</i>	<i>t</i>	<i>P > t </i>	<i>[95% Conf. Interval]</i>	
ind_p_compalun	-8.227103	.3840146	-21.42	0.000	-8.979781	-7.474424
ind_p_compdoc	-.2420197	.6910242	-0.35	0.726	-1.596445	1.112405
ind_p_infra	-.9727441	.1999814	-4.86	0.000	-1.364713	-.5807754
ind_p_desprof	5.754704	.7447409	7.73	0.000	4.294993	7.214416
ind_p_expec	10.85656	.6453924	16.82	0.000	9.591574	12.12155
ind_p_gespes	-2.311201	.9633196	-2.40	0.016	-4.199332	-.4230701
ind_p_gesadm	4.364608	.6237104	7.00	0.000	3.142119	5.587096
ind_p_gesped	5.523804	1.029449	5.37	0.000	3.506059	7.541549
ind_p_condtrab	2.26449	.3414759	6.63	0.000	1.595189	2.933792
ind_p_rotina	19.97577	.8303615	24.06	0.000	18.34824	21.6033
ind_p_senior	1.745761	.3632192	4.81	0.000	1.033842	2.45768
d_genero	.8862388	.2482835	3.57	0.000	.3995968	1.372881
d_raca	3.620367	.2239141	16.17	0.000	3.181489	4.059244
violencia	-6.021401	.921087	-6.54	0.000	-7.826755	-4.216047
inse_educfam_pro	73.57872	1.232594	59.69	0.000	71.16281	75.99464
inse_rendfam_prop	32.92008	1.55307	21.20	0.000	29.87603	35.96414
tam_rede	-.0091149	.001371	-6.65	0.000	-.0118021	-.0064277

ano_PB

2015	6.507386	.1721426	37.80	0.000	6.169982	6.84479
2017	14.82155	.1982894	74.75	0.000	14.4329	15.2102

ID_UF

12	1.756801	.9055694	1.94	0.052	-.0181379	3.53174
13	-.9626522	.7023685	-1.37	0.171	-2.339312	.414008
14	-16.94627	1.045402	-16.21	0.000	-18.99529	-14.89726
15	-9.774309	.7781406	-12.56	0.000	-11.29948	-8.249134
16	-19.11341	.8935332	-21.39	0.000	-20.86476	-17.36207
17	-6.746865	.7639444	-8.83	0.000	-8.244215	-5.249514
21	-7.565497	.9550933	-7.92	0.000	-9.437504	-5.693489
22	-3.117295	.8533292	-3.65	0.000	-4.789842	-1.444748
23	9.288792	.7994412	11.62	0.000	7.721867	10.85572
24	-4.375727	.8603624	-5.09	0.000	-6.062059	-2.689394
25	-5.713395	.8708802	-6.56	0.000	-7.420343	-4.006448
26	-2.061037	.7981713	-2.58	0.010	-3.625473	-.4966012
27	-3.972335	.856533	-4.64	0.000	-5.651162	-2.293509
28	-2.445124	.8854361	-2.76	0.006	-4.180602	-.7096471
29	-7.125834	.8824042	-8.08	0.000	-8.855369	-5.396299
31	25.96903	3.117883	8.33	0.000	19.8579	32.08016
32	1.809761	.834999	2.17	0.030	.1731417	3.44638
33	-4.822801	1.000419	-4.82	0.000	-6.783648	-2.861953
35	27.38789	4.696786	5.83	0.000	18.18207	36.59371
41	8.948693	1.88237	4.75	0.000	5.259199	12.63819
42	3.014887	1.016498	2.97	0.003	1.022525	5.007249
43	6.850224	1.540181	4.45	0.000	3.831429	9.869019
50	3.242253	.7567117	4.28	0.000	1.759079	4.725428
51	-10.18442	.7507792	-13.57	0.000	-11.65597	-8.712874
52	10.77001	.936467	11.50	0.000	8.934512	12.60551

53	-5.911577	.8105223	-7.29	0.000	-7.500222	-4.322933
<u>_cons</u>	<u>156.8297</u>	<u>1.350503</u>	<u>116.13</u>	<u>0.000</u>	<u>154.1827</u>	<u>159.4768</u>

ANEXO I – Output da regressão simples e múltipla para Professor(a) – Língua Portuguesa

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	SAEB Port											
comprometimento aluno	-11.897*** [0.381]											-8.227*** [0.384]
comprometimento docente		10.821*** [0.583]										-0.242 [0.691]
infraestrutura			-2.963*** [0.201]									-0.973*** [0.200]
desenvolvimento profissional				11.413*** [0.745]								5.755*** [0.745]
expectativa					17.699*** [0.638]							10.857*** [0.645]
gestao de pessoas						10.703*** [0.525]						-2.311** [0.963]
gestao de recursos							9.970*** [0.441]					4.365*** [0.624]
gestao pedagogica								12.985*** [0.533]				5.524*** [1.029]
condicoes de trabalho									3.978*** [0.320]			2.264*** [0.341]
rotina em sala										27.046*** [0.835]		19.976*** [0.830]
senioridade											4.677*** [0.336]	1.746*** [0.363]
Constant	191.520*** [1.005]	174.240*** [0.998]	182.054*** [0.954]	173.250*** [1.051]	172.975*** [0.975]	172.302*** [1.024]	173.259*** [0.989]	170.940*** [1.014]	177.293*** [0.978]	158.627*** [1.163]	178.664*** [0.956]	156.830*** [1.351]
genero (feminino)	2.033*** [0.250]	1.610*** [0.253]	1.845*** [0.253]	1.590*** [0.254]	1.666*** [0.251]	1.827*** [0.252]	1.698*** [0.252]	1.691*** [0.251]	1.773*** [0.253]	1.656*** [0.250]	1.699*** [0.254]	0.886*** [0.248]
raca/cor (branca)	4.432*** [0.227]	4.358*** [0.229]	4.397*** [0.230]	4.393*** [0.229]	4.517*** [0.228]	4.294*** [0.229]	4.348*** [0.228]	4.251*** [0.228]	4.336*** [0.230]	3.905*** [0.227]	4.280*** [0.230]	3.620*** [0.224]
violencia	-13.118*** [0.933]	-15.952*** [0.939]	-15.825*** [0.948]	-16.994*** [0.940]	-14.186*** [0.939]	-14.488*** [0.947]	-14.675*** [0.945]	-14.097*** [0.938]	-17.328*** [0.943]	-11.975*** [0.930]	-17.319*** [0.940]	-6.021*** [0.921]
escolaridade familia	76.039*** [1.253]	79.386*** [1.265]	78.413*** [1.266]	78.785*** [1.264]	75.589*** [1.259]	79.005*** [1.263]	78.764*** [1.260]	78.923*** [1.260]	78.489*** [1.268]	78.152*** [1.252]	78.743*** [1.268]	73.579*** [1.233]
nivel socioeconomico	32.490*** [1.584]	34.568*** [1.599]	33.407*** [1.602]	33.612*** [1.600]	33.241*** [1.589]	34.020*** [1.596]	33.824*** [1.595]	34.101*** [1.592]	34.376*** [1.605]	34.278*** [1.589]	34.440*** [1.605]	32.920*** [1.553]

Robust standard errors in brackets. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

ANEXO J – Output da regressão múltipla para Professor(a) – Matemática

<i>Linear Regression</i>	
Number of obs	38598
F (45, 38552)	883.17
Prob > F	0.0000
R-squared	0.5069
Root MSE	13.336

<i>saeb_mt</i>	<i>Coef.</i>	<i>Robust Std. Err.</i>	<i>t</i>	<i>P > t </i>	<i>[95% Conf. Interval]</i>	
ind_p_compalun	-9.341564	.3919933	-23.83	0.000	-10.10988	-8.573247
ind_p_compdoc	.4828016	.6779654	0.71	0.476	-.8460279	1.811631
ind_p_infra	-1.546929	.1951961	-7.93	0.000	-1.929519	-1.16434
ind_p_desprof	6.240506	.7357267	8.48	0.000	4.798463	7.682549
ind_p_expec	11.08313	.6310597	17.56	0.000	9.846239	12.32002
ind_p_gespes	-2.764644	.9254004	-2.99	0.003	-4.578452	-.9508353
ind_p_gesadm	3.886302	.6056293	6.42	0.000	2.699253	5.073351
ind_p_gesped	6.482012	.9985773	6.49	0.000	4.524775	8.439249
ind_p_condtrab	2.513496	.3395814	7.40	0.000	1.847908	3.179085
ind_p_rotina	20.89443	.8139293	25.67	0.000	19.29911	22.48975
ind_p_senior	3.134186	.3642007	8.61	0.000	2.420343	3.848028
d_genero	.8972105	.2443463	3.67	0.000	.4182855	1.376136
d_raca	4.209197	.2201978	19.12	0.000	3.777604	4.64079
violencia	-6.05632	.8720363	-6.95	0.000	-7.765533	-4.347107
inse_educfam_pro	63.71234	1.249169	51.00	0.000	61.26394	66.16074
inse_rendfam_prop	48.21143	1.557264	30.96	0.000	45.15915	51.26371
tam_rede	-.0077629	.0013641	-5.69	0.000	-.0104365	-.0050893

ano_PB

2015	4.963821	.1692793	29.32	0.000	4.632029	5.295613
2017	8.711898	.2052486	42.45	0.000	8.309605	9.11419

ID_UF

12	-1.809583	.9370501	-1.93	0.053	-3.646225	.0270591
13	-6.658644	.7512076	-8.86	0.000	-8.13103	-5.186258
14	-17.52918	1.053718	-16.64	0.000	-19.5945	-15.46387
15	-12.74545	.7577549	-16.82	0.000	-14.23067	-11.26023
16	-23.27505	.8982141	-25.91	0.000	-25.03557	-21.51453
17	-4.389674	.7725775	-5.68	0.000	-5.903946	-2.875402
21	-13.16055	.8988577	-14.64	0.000	-14.92233	-11.39876
22	-2.508696	.8450412	-2.97	0.003	-4.164998	-.8523933
23	5.942309	.8541993	6.96	0.000	4.268057	7.616562
24	-4.744951	.8394742	-5.65	0.000	-6.390342	-3.09956
25	-4.294903	.8371446	-5.13	0.000	-5.935727	-2.654078
26	-2.398587	.826812	-2.90	0.004	-4.01916	-.7780149
27	-4.502676	.8256088	-5.45	0.000	-6.120891	-2.884462
28	-.1259902	.8695429	-0.14	0.885	-1.830316	1.578336
29	-7.489222	.8752664	-8.56	0.000	-9.204766	-5.773677
31	25.25181	3.117993	8.10	0.000	19.14046	31.36316
32	5.163902	.8736955	5.91	0.000	3.451436	6.876367
33	-4.933318	.9964064	-4.95	0.000	-6.8863	-2.980336
35	22.12656	4.675407	4.73	0.000	12.96265	31.29048
41	7.776269	1.879503	4.14	0.000	4.092395	11.46014
42	2.041478	1.027077	1.99	0.047	.0283809	4.054576
43	4.259899	1.523184	2.80	0.005	1.27442	7.245379
50	1.752535	.7717235	2.27	0.023	.2399372	3.265133
51	-10.30916	.7520207	-13.71	0.000	-11.78314	-8.835185
52	8.996544	.9492349	9.48	0.000	7.13602	10.85707

53	-5.768896	.7799089	-7.40	0.000	-7.297537	-4.240254
_cons	157.0319	1.360574	115.42	0.000	154.3651	159.6986

ANEXO K - Output da regressão simples e múltipla para Professor(a) – Matemática

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	ΔAEB Matem											
comprometimento aluno	-13.347*** [0.393]											-9.342*** [0.392]
comprometimento docente		12.490*** [0.577]										0.483 [0.678]
infraestrutura			-3.720*** [0.197]									-1.547*** [0.195]
desenvolvimento profissional				12.773*** [0.741]								6.241*** [0.736]
expectativa					18.892*** [0.629]							11.083*** [0.631]
gestao de pessoas						11.411*** [0.512]						-2.765*** [0.925]
gestao de recursos							10.386*** [0.435]					3.886*** [0.606]
gestao pedagogica								14.058*** [0.522]				6.482*** [0.999]
condicoes de trabalho									4.833*** [0.320]			2.513*** [0.340]
rotina em sala										29.401*** [0.824]		20.894*** [0.814]
senioridade											6.392*** [0.339]	3.134*** [0.364]
Constant	193.955*** [1.035]	174.392*** [1.036]	183.600*** [0.993]	173.494*** [1.087]	173.520*** [1.016]	172.882*** [1.063]	174.055*** [1.031]	171.262*** [1.055]	177.726*** [1.018]	157.822*** [1.196]	179.161*** [0.996]	157.032*** [1.361]
genero (feminino)	2.241*** [0.248]	1.746*** [0.251]	1.994*** [0.251]	1.740*** [0.252]	1.851*** [0.250]	2.010*** [0.250]	1.885*** [0.250]	1.863*** [0.249]	1.925*** [0.251]	1.827*** [0.248]	1.776*** [0.251]	0.897*** [0.244]
raca/cor (branca)	5.134*** [0.225]	5.044*** [0.226]	5.082*** [0.227]	5.088*** [0.227]	5.229*** [0.225]	4.990*** [0.227]	5.052*** [0.226]	4.938*** [0.226]	5.008*** [0.228]	4.566*** [0.225]	4.914*** [0.227]	4.209*** [0.220]
violencia	-13.493*** [0.887]	-16.640*** [0.896]	-16.393*** [0.905]	-17.849*** [0.898]	-14.909*** [0.900]	-15.227*** [0.904]	-15.473*** [0.904]	-14.739*** [0.894]	-18.226*** [0.901]	-12.421*** [0.887]	-18.221*** [0.895]	-6.056*** [0.872]
escolaridade familia	66.366***	70.124***	68.955***	69.434***	65.988***	69.715***	69.452***	69.600***	69.057***	68.726***	69.321***	63.712***

Robust standard errors in brackets. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10