

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

CAMILA GODIS LOPES DE MIRANDA

**EFETIVIDADE DAS DIRETORAS NA GARANTIA DA
APRENDIZAGEM: Um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental com Base nos resultados do IDEB e as respostas do
questionário do SAEB/2019**

**VITÓRIA
2024**

CAMILA GODIS LOPES DE MIRANDA

**EFETIVIDADE DAS DIRETORAS NA GARANTIA DA
APRENDIZAGEM: Um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental com Base nos resultados do IDEB e as respostas do
questionário do SAEB/2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Santos Lemos

**VITÓRIA
2024**

CAMILA GODIS LOPES DE MIRANDA

**EFETIVIDADE DAS DIRETORAS NA GARANTIA DA
APRENDIZAGEM: Um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental com Base nos resultados do IDEB e as respostas do
questionário do SAEB/2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 07 de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. LUANA SANTOS LEMOS
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. ANTONIA ALEKSANDRA BRAGA MENDES
Universidade Federal de Goiás e estágio sanduíche no Instituto de Ciências
Sociais da Universidade de Lisboa

Profa. Msc. JULIANA ROHSNER VIANNA TONIATI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

AGRADECIMENTOS

À Deus, agradeço pelas bênçãos derramadas em minha vida, especialmente durante minha jornada acadêmica. A força e a perseverança concedidas por Ele me permitiram superar os desafios e alcançar meus objetivos.

Ao meu amado esposo, Vitor, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de maior dedicação à pesquisa e pelo incentivo constante durante toda a jornada. Sua companhia e presença foram fundamentais para minha perseverança e realização deste trabalho.

Aos meus queridos filhos, Rafael e Alice, dedico meu amor e gratidão pela alegria e pelo amor que me proporcionaram em todos os momentos. Vocês são a minha maior inspiração e me motivam a buscar sempre o meu melhor.

À minha mãe, Alda, agradeço pela educação exemplar, pelos valores que me transmitiu e pelo incentivo constante aos meus estudos.

À minha amiga querida e professora Gillian, sou grata pelo apoio, pela amizade sincera, pelas palavras de incentivo nos momentos desafiadores e pelos conhecimentos tão valiosos que compartilhou. Sua presença e apoio foram cruciais para manter meu foco e minha motivação.

À estimada professora de estatística Lúcia Pimassoni, agradeço pela empatia, altruísmo e pelos conhecimentos técnicos tão importantes para a conclusão desta pesquisa. Sua orientação e apoio foram essenciais para a análise desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, em especial à Elaine de Paula, agradeço por dividirmos esta jornada, nem sempre fácil. Sou grata pelo apoio, pela amizade, pelo

companheirismo e por todo o incentivo em cada etapa. Juntas, realmente fomos mais fortes.

Aos meus colegas de trabalho e familiares, agradeço pelo carinho, paciência, tempo e apoio.

À minha Coordenadora Kristian Karla, por sua liderança, dedicação, carinho, paciência, tempo e apoio. Minha mais sincera gratidão.

À minha orientadora, Luana Lemos, dedico meus agradecimentos pela orientação e apoio durante todo o desenvolvimento da dissertação. Sua expertise e seu feedback foram essenciais para o sucesso deste trabalho.

A todos que, mesmo sem serem citados nominalmente, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta etapa, me incentivaram e acreditaram em meu potencial, agradeço profundamente.

“Oferecer boa educação e serviço social não é caridade, é necessidade para o desenvolvimento econômico de um país. Quanto mais se investe em capital humano, mais as economias vão crescer”.

(Barack Obama)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o impacto da experiência do(a) diretor(a) escolar nas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, no contexto brasileiro. Partindo da constatação da escassez de estudos que abordam especificamente o papel da direção escolar nesse nível de ensino, a pesquisa se propõe a preencher essa lacuna, ancorando-se em autores que destacam a importância do(a) diretor(a) escolar na potencialização do ensino e aprendizagem. Utilizando uma abordagem quantitativa, empírica e descritiva, esta pesquisa se baseia em dados secundários provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, especificamente nas respostas dos(as) diretores(as) escolares aos questionários eletrônicos. Os resultados obtidos indicam que, embora a experiência prévia como docente aumente a probabilidade de tornar-se diretor(a) escolar, não há evidências conclusivas de que essa experiência garanta a aprendizagem dos(as) estudantes. No entanto, foi observado que o tempo dedicado pelo(a) diretor(a) às reuniões com as professoras apresentou-se estatisticamente favorável à melhoria do desempenho dos(as) estudantes. Embora esse tempo represente uma pequena parte da agenda semanal do(a) diretor(a), sugere-se a ampliação desses momentos de interação com a equipe docente, visando promover estratégias para aprimorar a aprendizagem e o desempenho escolar. Além disso, os estudos revelaram que os(as) diretores(as) escolares geralmente possuem uma experiência maior como professores(as) do que como diretores(as), o que pode influenciar positivamente sua compreensão das necessidades dos(as) estudantes. No entanto, ao assumirem o cargo de diretor(a), enfrentam desafios únicos, ainda se familiarizando com as atribuições inerentes à função. Conclui-se que a relação entre a atuação do(a) diretor(a) escolar e o desempenho das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental requer uma abordagem cuidadosa e mais pesquisas para ser plenamente compreendida. Os resultados deste estudo visam impulsionar a formulação de novas políticas públicas e a ampliação das práticas da direção escolar, com o objetivo de transformar a educação e garantir o direito de aprendizagem para todos os(as) estudantes brasileiros.

Palavras-chave: IDEB; Diretor(a) Escolar; Gestão Escolar; Aprendizagem; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the impact of the school principal's experience on the scores of the Basic Education Development Index (IDEB) for 5th-grade classes in Brazilian elementary schools in 2019. Recognizing the scarcity of studies specifically addressing the role of school leadership at this level of education, the research seeks to fill this gap, drawing on authors who emphasize the importance of school principals in enhancing teaching and learning. Employing a quantitative, empirical, and descriptive approach, this research relies on secondary data from the 2019 Basic Education Assessment System (SAEB), specifically on school principals' responses to electronic questionnaires. The findings indicate that, although prior teaching experience increases the likelihood of becoming a school principal, there is no conclusive evidence that this experience guarantees student learning. However, it was observed that the time dedicated by the principal to meetings with teachers statistically favored the improvement of student performance. Although this time represents a small part of the principal's weekly agenda, there is a suggestion to expand these moments of interaction with the teaching staff, aiming to promote strategies to enhance learning and academic performance. Furthermore, the studies revealed that school principals generally have more experience as teachers than as principals, which may positively influence their understanding of students' needs. However, upon assuming the role of principal, they face unique challenges, still becoming familiar with the inherent duties of the position. It is concluded that the relationship between the school principal's performance and the performance of 5th-grade classes in elementary school requires careful consideration and further research to be fully understood. The results of this study aim to drive the formulation of new public policies and the expansion of school leadership practices, with the goal of transforming education and ensuring the right to learning for all Brazilian students.

Keywords: IDEB; School Director; School management; Learning; Early Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do IDEB – Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Brasil	41
Figura 2 - Desenho da pesquisa	55
Figura 3 - Desenho de variáveis	90
Figura 4 - Resumo dos resultados encontrados na pesquisa	104
Figura 5 - Limitações da Pesquisa.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz de competências gerais da diretora escolar	30
Tabela 2 - Matriz nacional comum de competências da diretora escolar.....	31
Tabela 3 - Variáveis dependentes, explicativas e de controle desta pesquisa	60
Tabela 4 - Perguntas do QEDE SAEB 2019 e respondidas pelas Diretoras escolares e que serão utilizadas nesta pesquisa.....	61
Tabela 5 – Escalas de proficiência SAEB de língua portuguesa e matemática - Anos Iniciais	63
Tabela 6 – IDEB alcançado pelo Brasil em 2019.....	63
Tabela 7 - – IDEB alcançado pelos 26 estados brasileiros e pelo Distrito Federal em 2019.....	64
Tabela 8 - Visão comparativa do desempenho dos estados brasileiros e do Distrito Federal no IDEB 2019	66
Tabela 9 - Quantidade de unidades escolares participantes do SAEB/2019 – por Região.....	71
Tabela 10 - Quantidade de unidades escolares participantes do SAEB/2019 – por Estados	72
Tabela 11 - Medidas estatísticas para Resp Q002: Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?	74
Tabela 12 - Medidas estatísticas para Resp Q006: Há quanto tempo você é diretora desta escola?	77
Tabela 13 - Tempo que a diretora está na unidade escolar nesta função, de acordo com as respostas à Q006 do QEDE SAEB 2019 - em anos.....	79

Tabela 14 - Medidas estatísticas para Resp Q012: Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professoras82

Tabela 15 - Tempo utilizado pela diretora escolar em uma semana normal de trabalho com reunião com professoras no ano de 2019, de acordo com as respostas à Q012 do QEDE SAEB 2019 - em horas84

Tabela 16 - Relação comparativa entre as respostas das diretoras escolares sobre experiência docente anterior, tempo na direção e horas dedicadas às reuniões com professoras.....87

Tabela 17 - Matriz de correlação entre o IDEB 2019 e a experiência docente antes da direção escolar (anos).....91

Tabela 18 - Matriz de correlação entre o IDEB 2019 e a experiência na direção da unidade escolar (anos)92

Tabela 19 - Matriz de correlação entre o IDEB 2019 e a quantidade de horas semanais dedicadas às reuniões com professoras.....94

Tabela 20 – Correlação com tempo de trabalho como docente e o tempo como diretora daquela unidade escolar.....96

Tabela 21: Correlação com tempo de trabalho como docente antes de ser diretora e a quantidade de horas destinadas a reuniões com professoras98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC- Diretor(a) Escolar - Base Nacional Comum de Competências do Diretor(a) Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica

DCNE/BNCC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Geral

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MQO - Mínimos Quadrados Ordinários

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TGA - Teoria Geral da Administração

VAAR - Valor Aluno Ano por Resultados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1. DIRETORA ESCOLAR E GESTORA ESCOLAR.....	23
2.2. LIDERANÇA ESCOLAR.....	26
2.3. COMPETÊNCIAS DA DIRETORA ESCOLAR.....	28
2.4. DESEMPENHO ESCOLAR.....	33
2.5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB.....	39
2.5.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	43
2.5.2. O IDEB como mensurador da qualidade da Educação Básica.....	45
2.5.3. Metas a serem alcançadas pelo IDEB.....	47
2.6. HIPÓTESES LEVANTADAS.....	48
2.6.1. Experiência na docência e atuação na direção escolar.....	49
2.6.2. O tempo de experiência como diretora na unidade escolar.....	50
2.6.3. O tempo dedicado às reuniões com as professoras.....	51
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	54
3.1. DESENHO DE PESQUISA.....	55
3.2. TIPOLOGIA E COLETA DE DADOS.....	56
3.3. VARIÁVEIS.....	58
3.2.1. Variáveis dependentes.....	58
3.3.2. Variáveis independentes, explicativas ou preditoras.....	59
3.3.3. Variáveis de controle.....	60
3.5. RESULTADOS DO IDEB 2019.....	64
3.6. MÉTODO DE ESTIMAÇÃO - CORRELAÇÃO DE PEARSON.....	68
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.1. ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	70
4.1.1. Análise de Frequências: Distribuição de Participação.....	71
4.1.2. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo de atuação como professor antes de se tornar diretora – Hipótese 1.....	74
4.1.3. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo de experiência como diretora escolar – Hipótese 2.....	77

4.1.4. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo dedicado às reuniões com professores – Hipótese 3.....	82
4.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL.....	86
4.3 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO.....	90
4.3.1. Sobre a Hipótese 1: o tempo de docência, antes de se tornar diretora escolar, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?.....	91
4.3.2. Sobre a Hipótese 2: o tempo de experiência como diretora escolar naquela unidade escolar, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?.....	92
4.3.3. Sobre a Hipótese 3: o tempo semanal da diretora escolar destinado às reuniões com as professoras, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?.....	94
4.3.4. Outras possíveis correlações entre as variáveis.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A literatura apresenta variadas concepções sobre o papel do(a) diretor(a)¹ escolar, sendo que não foi possível encontrar uma convergência que leva a um consenso, conforme afirmam Maia e Barrios (2023) e Oliveira (2018). Isso permite analisar que essa temática ainda tem um lugar relevante para discussões no cenário político pedagógico educacional. Nesse sentido, percebe-se que muitas são as interfaces que podem contribuir para uma direção escolar pautada em questões que tenham foco na intencionalidade pedagógica por parte da diretora escolar, e que coloquem em evidência questões que vislumbrem a melhoria e a ampliação dos processos de ensino e aprendizagem dentro das unidades escolares, corroborando com os estudos de Maia e Barrios (2023) e Oliveira (2018).

Conforme apontam Abdian et al. (2012) e Roldão e Hanoff (2021), nas décadas de 1960 e 1970, a direção escolar era influenciada pela Teoria Geral da Administração - TGA, que preconizava um conjunto de normas e orientações comuns a todas as organizações, com foco na máxima eficácia. No entanto, a referida abordagem, não considerava a distinção entre escolas públicas e privadas, bem como as minúcias do processo in loco, isto é, os desafios específicos enfrentados por cada uma delas.

¹ O Censo Escolar, conduzido pelo INEP (2019a), revelou que em 2019, 80,8% dos profissionais que ocupavam o cargo de direção escolar no Brasil eram do sexo feminino. Diante dessa predominância, a partir deste ponto a referência aos diretores e diretoras/gestores e gestoras será substituída por "as diretoras" e "as gestoras", respectivamente, destacando e reconhecendo a representatividade e contribuição significativa das mulheres na função.

Boeing (2022) e Oliveira (2018) explicam a direção escolar como um processo administrativo que envolve organizar, planejar, conduzir e administrar os recursos de uma organização, visando alcançar suas metas. Apoiando este conceito Araújo (2021) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018), ainda evidenciam que a direção escolar também é um processo dinâmico que deve ser adaptado às mudanças nas demandas do ambiente e dos recursos disponíveis.

As concepções de Araújo (2021) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018) evidenciam que a diretora escolar, em suas atribuições, deve realizar diversas ações, pautadas em variadas frentes. Uma dessas frentes é a gestão pedagógica, que pode ter como ponto central a análise de resultados de aprendizagem dos(as) estudantes. A partir desta ação é possível realizar articulações administrativas conectadas ao planejamento de ações pedagógicas, no intuito assegurar a efetivação do direito à educação de todos os(as) estudantes e promover a qualidade educacional, conforme defendem Sinnema et al. (2021).

Em uma análise mais atual acerca a direção escolar pode-se tomar como referência Gino et al. (2022) e Wellen e Wellen (2010), que a traduzem para além de questões administrativas, apontando para a necessidade de se ter condutas mais sensíveis, no que tange às ações pedagógicas no desempenho desta função, inclusive relacionando-a com o aprimoramento do desempenho acadêmico dos(as) estudantes.

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017a) aponta a necessidade de que a diretora escolar vislumbre junto a sua equipe pedagógica, ações estratégicas que impulsionam e colaboram diretamente para o sucesso escolar dos(as) estudantes, primando pelo seu envolvimento ativo nos processos educacionais.

Logo, ancorado em Kemethofer et al. (2022), pode-se entender que a diretora escolar desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois ela é a responsável por administrar os recursos, incentivar e fomentar o uso de novas possibilidades de ensino, no intuito de oferecer um ensino e aprendizagem com maior qualidade.

A partir do exposto, pode-se compreender a necessidade da diretora escolar ter um olhar voltado não só para questões administrativas, mas que essas, precisam estar a favor das questões pedagógicas da escola, considerando como a centralidade do processo as aprendizagens dos(as) estudantes, conforme defendido por Kemethofer et al. (2022).

Como forma de acompanhar as aprendizagens e no objetivo de realizar intervenções para uma melhoria dessas, Sinnema et al. (2021) afirmam que a diretora escolar tem a função de coordenar sua equipe na identificação de fatores que podem ocasionar ou não o baixo desempenho escolar dos(as) estudantes. Esta liderança serve de incentivo para encaminhamentos resolutivos e práticos de enfrentamento ao que for detectado como ponto de atenção pedagógico, e desta forma, a sua postura e capacidade de monitoramento, tendem a contribuir para o alcance das metas desejadas (Kemethofer et al., 2022).

Neste sentido, Sant'Anna (2014) e Silva e Silvino (2020) afirmam que a diretora escolar pode se valer dos indicativos de resultados internos e externos que já existem para o acompanhamento, planejamento, orientação, monitoramento e tomada de decisões pedagógicas, como forma de potencializar os resultados de aprendizagem.

No intuito de apoiar e fornecer dados que sirvam de evidências para verificar a qualidade da educação ofertada no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2022a), que é uma autarquia vinculada ao

Ministério da Educação - MEC, criou o indicador de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Este indicador é calculado a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, tomando como base, a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos(as) estudantes, a taxa de desempenho escolar (aprovação) que está baseada no Censo Escolar do ano letivo em vigência da aplicação do SAEB, conforme indica o Painel Educacional (INEP, 2022a).

De acordo com o Painel Educacional do INEP (2022a) e Travitzki (2020), os objetivos do IDEB, são avaliar a qualidade do ensino/aprendizado, a equidade e a eficiência da educação, além de estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica. A partir desses objetivos apontados por este indicador, alguns estados e municípios estabelecem metas de aprendizagem a serem alcançadas, primando pelo direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Nesta perspectiva, Vieira et al. (2015), Chirinéa e Brandão (2015), Farias e Magalhães Júnior (2018) e Mendes et al. (2024) afirmam que, o IDEB pode servir como orientador para o trabalho pedagógico, sendo que, a partir dos seus resultados, torna-se possível pensar em possibilidades de organização e planejamento que contribuam para o desenvolvimento dos(as) estudantes, de modo que as professoras(as)², que a equipe pedagógica e que a diretora escolar, tenham ritmo e direcionamento para possíveis caminhos de intervenções diretas e estratégicas que intencionam mitigar os baixos resultados.

² O Censo Escolar, conduzido pelo INEP (2019a), revelou que em 2019, 79,9% dos profissionais que ocupavam o professor do Ensino Fundamental no Brasil eram do sexo feminino. Diante dessa predominância, a partir deste ponto a referência aos professores e professoras será substituída por "as professoras", destacando e reconhecendo a representatividade e contribuição significativa das mulheres na função.

Alavarse et al. (2013), Belo e Cardoso (2013), Faria e Alves (2021), Fernandes (2007a), Fernandes (2007b), Neto e Junqueira (2016), Silva et al. (2019) e Soares et al. (2023), apresentam estudos que tratam do alcance das metas projetadas pelo IDEB, como uma das possibilidades de implantação de políticas públicas para a garantia do direito de aprendizado dos(as) estudantes brasileiros.

Apesar de uma vasta literatura de estudos em âmbito nacional voltada para o alcance das metas projetadas, observa-se uma carência de pesquisas que tratam especificamente do 5º ano do Ensino Fundamental, e ainda, que abordem a direção escolar como potencial influenciador dos resultados. Ancorados em Sinnema et al. (2021), Silva e Silvino (2020) e Belo e Cardoso (2013) o caminho a percorrer para alcançar a melhoria da qualidade na educação perpassa por alguns espaços e atores, e a diretora escolar tem apresentado grande destaque no que diz respeito à potencialização do ensino e aprendizagem.

Em vista disso, a partir desses olhares, concepções e indicativos de aprendizagem, surge o problema central desta pesquisa que está pautado em investigar se a experiência da diretora escolar, com relação ao tempo de atuação na direção, a sua experiência prévia docente e o tempo que ela dedica às reuniões com professoras, influenciaram no desempenho das notas do IDEB de 2019 das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa será desenvolvida a partir do contexto dos resultados das avaliações externas, mais especificamente do IDEB - edição de 2019, dos Anos Iniciais - 5º anos do Ensino Fundamental, obtido por meio do SAEB, que avalia a proficiência nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar, vislumbrando ainda, algumas questões que podem revelar aspectos da direção escolar na contribuição ou não desses resultados.

A escolha da análise dos dados da edição IDEB de 2019 se deu, devido ter sido a edição que antecedeu o ano pandêmico de Covid 19, e na qual tivemos dados mais fidedignos de um processo educacional dentro de ano letivo em curso sem interferência e totalmente presencial, já que na edição de 2021, por consequência da pandemia de Covid-19, houve mudanças ocasionadas pelo confinamento imposto, tais como, a adequação de currículos e critérios gerais de avaliação, o não acontecimento das aulas presenciais, a implementação de novas estratégias para ensinar, e a necessidade do ensino híbrido e/ou remoto, que podem ou não ter influenciado diretamente nos resultados da avaliação, conforme o Painel Educacional do INEP (2022a).

Os estudos serão orientados por três hipóteses relacionadas à pessoa da diretora escolar, à sua experiência e a organização do seu trabalho pedagógico, são elas: H1 - o tempo de docência, antes de se tornar a diretora, impacta nos resultados do Ideb; H2 - o tempo como diretora de uma Unidade Escolar impacta nos resultados do Ideb; e H3 - a quantidade de horas semanais utilizadas pela diretora escolar para reuniões com professores impacta nos resultados do Ideb.

A partir dessas questões, a proposta é responder o seguinte problema de pesquisa: A experiência da diretora escolar, medida pelo tempo de atuação na direção, experiência prévia como docente e tempo dedicado às reuniões com as professoras, impacta no desempenho das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, conforme medido pela nota do IDEB de 2019?

Por conseguinte, toda a problemática da pesquisa pode alicerçar-se no Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) o qual define que a educação é direito social de todos os cidadãos e precisa ser ofertada com qualidade e equidade. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é verificar se as condições de atuação

das diretoras escolares contribuem ou não nos resultados de aprendizagem, tomando como referência de indicador as metas projetadas pelo IDEB das turmas de 5º anos na edição de 2019, nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Outrossim, ainda pretende-se analisar se o papel da diretora escolar contribuiu para os resultados do IDEB na edição de 2019, do Brasil.

Mediante ao exposto, o recorte desta pesquisa para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental se justifica, considerando que, de acordo com Ângelo (2021) e Cassoni et al. (2021), este é um período crucial de significativo desenvolvimento educacional para os(as) estudantes, caracterizando uma transição importante. Os autores apontam que ações interventivas eficazes nessa faixa etária/turma têm o potencial de promover um ensino mais direcionado às necessidades educacionais dos estudantes nessa fase de transição. Além disso, a diretora pode desempenhar um papel importante na condução deste processo, influenciando e direcionando a equipe escolar (Cassoni et al., 2021).

Neste intento, pretende-se analisar a contribuição da diretora escolar nos resultados da edição do IDEB 2019 das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando como parâmetro as respostas das diretoras escolares ao Questionário Eletrônico do(a) Diretor(a) SAEB 2019³ (INEP, 2019b) e os resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

³ Apesar de não ser foco desta análise, realizou-se a título de conhecimento, a frequência da Q004, do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b), que pretendia saber quantos anos de experiência na função de diretora escolar, independentemente de ser naquela ou em outra escola, e descobriu-se que: a média de experiência total na função de diretora escolar foi de 6,58. anos de experiência, com uma mediana de 5,00 anos, isto é, podendo variar de cinco anos para mais ou para menos; o desvio-padrão foi de 6,02 anos, o que quer dizer que, a variação da experiência das diretoras pode variar em até 6,02 anos, indicando que há uma dispersão de dados considerável; a variância total foi de 36,3, em outras palavras, há pulverização das experiências das diretoras, ou seja, a amplitude da dispersão dos dados pode ser de até 36,3, demonstrando uma não linearidade nas experiências; e que algumas diretoras não tem experiência na função, pois apontaram 0, enquanto que outras responderam ter 35 anos de experiência nesta função.

Após todas as análises pertinentes, pretende-se sistematizar evidências das contribuições deste profissional, com sua função de liderança dentro de uma unidade escolar, conforme destaca Pinto (2022), que a atuação da diretora é fator preponderante para melhoria da qualidade do ensino e que por isso, tornou-se uma preocupação internacional no que diz respeito às políticas educacionais.

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Certos pressupostos teóricos serão empregados nesta pesquisa para fundamentá-la, abordando conceitos que se relacionam com a perspectiva da direção escolar, destacando o papel da diretora como influenciadora do desempenho escolar.

2.1. DIRETORA ESCOLAR E GESTORA ESCOLAR

Embora o termo diretora escolar e gestora escolar sejam utilizados como sinônimos para designar aquela pessoa responsável por gerir uma escola, de acordo com Botelho e Silva (2022) há uma distinção importante entre essas funções. A diretora escolar, segundo os autores, geralmente tem uma visão mais voltada para as questões pedagógicas, e uma relação mais efetiva e comprometida com a aprendizagem dos(as) estudantes. Enquanto que, ainda em consonância com Botelho e Silva (2022), a gestora escolar tem sua atuação mais voltada para a gestão de recursos e na organização administrativa de uma escola.

Essas distinções, corroboram com as defesas de Abdian et al. (2012) e Roldão e Hanoff (2021) sobre a da TGA e sua aplicação nas escolas, em que diversas vezes priorizam um conjunto de normas e orientações que visam necessariamente a máxima eficácia, e que frequentemente compara a escola a uma empresa desconsiderando as especificidades e complexidades advindas do cotidiano escolar.

Para além disso, o termo gestora escolar, segundo Assis et al. (2023), deve ser utilizado para se referenciar tanto as diretoras escolares quanto às vice-diretoras ou diretoras adjuntas, e profissionais responsáveis pela gestão administrativa e/ou

financeira e/ou pedagógica da unidade escolar. Já o cargo de diretora escolar é destinado à profissional que ocupa a posição de liderança máxima na escola, sendo responsável por coordenar e supervisionar as atividades educacionais e administrativas.

Parente (2017) aponta que a gestão escolar pública vai além dos profissionais que atuam diretamente dentro da unidade escolar, alcança também a gestão do sistema educacional, ou seja, as Secretarias de Educação. E inclusive em seus estudos, o referido autor aponta que a gestora escolar atua de maneira mais abrangente, lidando com a liderança da escola como um todo, desde o planejamento, a organização, à coordenação e a avaliação das atividades educacionais/administrativas. Enquanto que a função da diretora escolar, seguindo os estudos de Parente (2017), tem um foco mais específico na liderança e tomada de decisões estratégicas para o bom funcionamento escolar.

Autores como Libâneo (2013) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018) adotam o termo gestora escolar para descrever uma profissional que vai além da simples administração da escola, ela assume um papel diversificado que envolve a liderança, a democracia, a gestão de projetos, as relações interpessoais, e a compreensão do contexto em que a unidade escolar está envolvida. Assim, o autor defende que, a gestora escolar não se limita a gerir recursos materiais e humanos, mas também busca promover uma gestão pautada em processos democráticos de tomada de decisões, inclusive de maneira a envolver a comunidade escolar - professoras, estudantes, famílias e funcionários(as) - nas discussões e definições que impactam diretamente a rotina da escola e seu funcionamento.

Paro (2007), Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Fernandes e Sousa (2021), delineiam a atuação da diretora escolar no cerne de que é dela o papel de liderar a

equipe da escola, visando garantir um trabalho eficaz e que envolva todos os envolvidos no processo educativo; que tem a capacidade de envolver as famílias e a comunidade nas atividades da escola e na tomada de decisões; além de ser o implementador de ações que garantam o aprendizado e o bom desempenho dos estudantes.

Para além disso, é importante evidenciar que, além das distinções entre as funções da diretora e da gestora escolar, existe a questão legal a ser considerada, segundo Botelho e Silva (2022). A BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b) não reconhece o termo gestora escolar como função daquele que administra as unidades escolares, indicando que essa é a designação oficial para o cargo, isto é, que a nomenclatura oficial para esta função, tomando como base a legislação, é diretora escolar.

Ademais, a distinção entre os termos gestora escolar e diretora escolar vai além de uma mera questão de nomenclatura. Enquanto o termo gestora escolar pode ser utilizado para se referir a qualquer pessoa que ocupe uma função na equipe de gestão, seja ela a diretora, a vice-diretora ou a diretora adjunta, e/ou qualquer outro profissional responsável pela gestão administrativa e/ou financeira e/ou pedagógica da unidade escolar, o termo diretora escolar possui caráter mais institucional, isto é, mais específico, conforme BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b) e Fernandes e Sousa (2021) apontam.

Logo, para designar a pessoa de liderança soberana dentro da unidade escolar, a nomenclatura oficial reconhecida pelo Sistema Educacional e pela BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b) e de diretora escolar. Essa distinção legal entre as funções de diretora e gestora escolar é importante não apenas para fins administrativos, técnicos e burocráticos, mas também para definir claramente as responsabilidades,

atribuições, deveres inerentes e competências atribuídas a cada uma das funções, conforme orienta BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b), Fernandes e Sousa (2021) e Botelho e Silva (2022)

A especificação na BNC-Diretor Escolar (Brasil, 2021b) confirma a legitimidade e a importância dessa designação no contexto escolar, assim como evidencia a definição papel de cada uma destas profissionais que poderá reverberar no bom funcionamento das escolas, e por consequência ampliar as possibilidades para uma melhor gestão escolar.

Por fim, no QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b), a pessoa de liderança é abordada e tratada como diretora escolar, refletindo a sua importância e o papel central desempenhado por essa figura na direção e na orientação das tarefas administrativas e pedagógicas da unidade escolar., conforme salientam Botelho e Silva (2022).

2.2. LIDERANÇA ESCOLAR

De acordo com Arthur e Souza (2023) liderança escolar é a capacidade de influenciar a equipe no direcionamento de objetivos educacionais demarcados para a escola. Antunes e Silva (2015) e Gino et al. (2022) descrevem a liderança como o ato de exercer sob os seus liderados a influência de maneira intencional, levando-os a colaborar ou executar ações que atinjam objetivos pré-determinados.

Os estudos de Saaduddin et al. (2019) e Silva e Silvino (2020) demonstram que a diretora escolar tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, ela é a principal articuladora de uma unidade escolar e possui a responsabilidade de direcionar o cumprimento das metas escolares e educacionais, internas e externas. Antunes e Silva (2015) e Maia e Barrios (2023), reforçam que o tipo de relação que a

diretora escolar mantém com sua equipe, pode contribuir de forma substancial no desempenho dos(as) estudantes, de modo que, tendem a influenciar positivamente nos resultados internos e externos, garantido ou não o alcance dos índices e metas propostos.

Arthur e Souza (2023) destacam ainda que, o percurso formativo voltado para a diretora escolar tende a auxiliar de forma significativa o seu trabalho, potenciar os resultados educacionais, e contribuir para que metas e objetivos sejam alcançados de maneira satisfatória.

Os autores Arthur e Souza (2023) e Pinto (2022) afirmam que, a diretora escolar deve promover um espaço de trabalho em as inter-relações se estabeleça de forma que sua equipe se sinta confiante e pertencente, promovendo assim, um trabalho pedagógico articulado que seja conduzido a um objetivo comum, a melhoria do desempenho escolar dos(as) estudantes.

Em suma, Simielli (2022) defende a importância de se falar da liderança da diretora escolar, pois essa profissional pode influenciar diretamente o desempenho pedagógico de uma escola, assim como fortalecer a comunidade escolar. Além disso, a autora reforça que, a diretora precisa orientar sua equipe, a fim de alcançar os objetivos educacionais desejados. Desta maneira, a estudiosa sugere que essa profissional é de extrema importância pedagógica e seu tipo de liderança pode levar ao sucesso da escola e o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes.

2.3. COMPETÊNCIAS DA DIRETORA ESCOLAR

Botelho e Silva (2022), reafirmam que a diretora escolar tem um papel importante no processo educacional, que está para além da função gerencial e

administrativa, tendo em vista que cabe a ela a corresponsabilidade do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Assim, Botelho e Silva (2022) afirmam ainda que, o processo de ensino e aprendizagem é de alta complexidade e, por isso necessita de um gerenciamento efetivo por parte da diretora escolar no que tange a sua capacidade de articular planejamentos, ações estratégicas, incentivá-las, monitorá-las, de modo a intensificar o processo pedagógico da unidade de ensino.

Desta maneira, Gino et al. (2022), Oliveira e Carvalho (2018) e Nascimento e Chiusoli (2019) defendem que a organização do trabalho pedagógico e da rotina escolar deve ser liderado pela diretora escolar, tendo em vista que ela desempenha um papel central dentro da escola, cabendo a ela motivar a sua equipe, e conduzir o planejamento, a organização e o acompanhamento das ações educacionais e pedagógicas, vislumbrando a ampliação da garantia do direito de aprendizagem e do bom desempenho estudantil.

Oliveira (2018), Nascimento e Chiusoli (2019) e Duvernoy e Barros (2022) discorrem ainda sobre a importância da atuação da diretora escolar para o seu pleno funcionamento. Os autores defendem ainda, que é papel da diretora a articulação do processo educacional e a promoção das conexões administrativas e pedagógicas para que elas estejam alinhadas com as especificidades, particularidades e necessidades de sua unidade escolar, e que podem reverberar num ambiente propício ao ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as conexões do ponto de vista administrativo e pedagógico, necessitam estar de acordo com a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2020b), e apresenta

alguns parâmetros para o recebimento do recurso federal de complementação do Valor Aluno Ano por Resultados - VAAR, e dentre eles está o critério técnico de mérito e desempenho, demonstrando o quão eficaz e metucioso precisa ser o processo de seleção das diretoras escolares.

Assim, compreendendo que a função da diretora escolar é essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, e que por isso esta profissional necessariamente precisa ser bem qualificada, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica/CNE/CP n. 04/2021 nº 04/2021 (Brasil, 2021b) instituiu a Base Nacional Comum de Competências do(a) Diretor(a) Escolar (BNC-Diretor(a) Escolar), que visa conduzir e padronizar as competências necessárias para a atribuição da diretora escolar, orientando-a, com base na legalidade e nas necessidades atuais.

A BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b) apresenta uma diretriz das competências consideradas necessárias para um trabalho que tenha como objetivo o foco na função pedagógica e na aprendizagem, além da execução do trabalho administrativo, visando nortear o trabalho e a formação dessas profissionais, sendo ainda reforçado pelos estudos de Sidney e Vieira (2022).

BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b) defende que a atuação da diretora escolar precisa estar alicerçada no apoio ao trabalho docente, de maneira que ocorram cotidianamente: a avaliação e o monitoramento; a definição de metas e responsabilidades, que considere o planejamento em prol do avanço pedagógico dos(as) estudantes; que haja a gestão dos recursos humanos e financeiros, no intuito de garantir o melhoria do trabalho pedagógico e da liderança; e que considere o estreitamento das relações entre pares com possibilidades de compartilhamento de experiências exitosas.

A BNC-Diretor(a) Escolar, proposta pelo MEC (Brasil, 2021b) e aprovada pelo CNE, indica a necessidade de dez competências gerais para a condução da função da diretora escolar, conforme mostra tabela 1 a seguir:

TABELA 1: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA DIRETORA ESCOLAR

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, e administrativo-financeira, desenvolvendo ambiente colaborativo e de corresponsabilidade, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança transformacional e focada em objetivos bem definidos.

2. Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado, e produtivo, concentrado na excelência do ensino e aprendizagem e orientado por altas expectativas sobre todos os estudantes.

3. Comprometer-se com o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, valorizando e promovendo a efetivação das Competências Gerais da BNCC e suas competências específicas, bem como demais documentos que legislam a educação brasileira.

4. Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, mobilizando a equipe para uma atuação de excelência.

5. Coordenar o programa pedagógico da escola, aplicando os conhecimentos e práticas que impulsionam práticas exitosas, pautando-se em dados concretos, incentivando clima escolar propício para a aprendizagem, realizando monitoramento e avaliação constante do desempenho dos(as) estudantes e engajando a equipe para o compromisso com o projeto pedagógico da escola.

6. Gerenciar os recursos e garantir o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, realizando monitoramento pessoal e frequente das atividades, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.

7. Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.

8. Relacionar a escola com o contexto externo, incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante comunicação e interação positivas, orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico da escola.

9. Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2001b, p. 10)

As competências apresentadas na tabela 1 são referenciadas pela BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021b), tratam e se desdobram em mais vinte e quatro competências específicas apresentadas na tabela 2, e subdivididas nas quatro dimensões a seguir:

- Dimensão político-institucional;
- dimensão pedagógica;
- dimensão administrativo-financeira;
- dimensão pessoal e relacional.

TABELA 2: MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DA DIRETORA ESCOLAR⁴

Dimensão Político-Institucional	Dimensão Pedagógica	Dimensão Administrativo-Financeira	Dimensão Pessoal e Relacional
Liderar a gestão da escola	Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola	Coordenar as atividades administrativas da escola	Cuidar e apoiar as pessoas
Trabalhar/ Engajar com e para a comunidade	Conduzir o planejamento pedagógico	Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos	Agir democraticamente
Implementar e coordenar a gestão democrática na escola	Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem	Coordenar as equipes de trabalho	Desenvolver alteridade, empatia e respeito às pessoas
Responsabilizar-se pela escola	Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação	Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola	Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça
Relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino	Promover um clima propício ao desenvolvimento educacional		Saber comunicar-se e lidar com conflitos

⁴ A tabela 2 está referenciada e foi adaptada de Brasil. (2021d). Minuta de Projeto de Resolução MEC/CNE. Institui a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, para Gestão de Qualidade da Educação. Processos n. 23000.030224/2020-01 e 23001.000018/2006-09. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file>.

Coordenar as ações que promovem a segurança na escola	Desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa	Ser proativo
Desenvolver uma visão sistêmica e estratégica		Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional

Fonte: Minuta de Projeto de Resolução MEC/CNE - BNC-Diretor(a) Escolar (Brasil, 2021d, p. 9-20) - adaptada pela autora.

A BNC-Diretor(a) Escolar é uma recomendação que tem o intuito de contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional das diretoras escolares, a fim de que elas possam exercer suas funções de forma mais eficaz, considerando que a pluralidade escolar e as diversas tipologias de escolas existentes em todo o território brasileiro. Neste sentido, o documento orienta ainda que os Conselhos de Educação realizem as adequações necessárias, de acordo com cada realidade educacional e regional de cada localidade (Brasil, 2021b).

Conforme afirmam Kemethofer et al. (2022), o desenvolvimento do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem é em sua essência coletivo, perpassando pela atuação e contribuição efetiva de toda a equipe e comunidade escolar, mas cabe à diretora escolar coordenar e direcionar os processos educativos, bem como, elaborar e monitorar metas e objetivos coletivos educacionais, de maneira a exercer uma gestão escolar eficaz que vise alcançar melhores desempenhos dos(as) estudantes.

A definição evidente das competências das diretoras escolares, de acordo com Sidney e Vieira (2022), é essencial para uma condução assertiva, por parte desta profissional, visto que, permite a possibilidade de melhorias nos processos educacionais e administrativos da escola. Através do delineamento objetivo das atribuições, habilidades, conhecimentos e qualidades necessárias, as diretoras

tendem a aprimorar suas habilidades de gestão de processos e de suas equipes de maneira mais eficaz, contribuindo desta maneira com a melhoria dos resultados de sua unidade escolar, discorrem ainda os autores.

2.4. DESEMPENHO ESCOLAR

O desempenho escolar, segundo Oliveira e Waldhelm (2016) e Lacruz et al. (2019), aparece com diversos significados dependendo de como é analisado. E ainda, de acordo com Oliveira e Waldhelm (2016) e Silva et al. (2022), ao longo de toda a história da educação brasileira o desempenho escolar vem figurando entre muitas posições, e vez ou outra aparece atrelado ao fluxo escolar, à qualidade da educação e/ou ao acesso à escola.

De acordo com as pesquisas realizadas por Marcolino e Marcolino (2021), o desempenho escolar é resultante do engajamento pedagógico, técnico administrativo e político de toda a equipe escolar, e a diretora escolar é o fio condutor para esta empreitada.

Assim, a partir dos estudos de Arthur e Souza (2023), mais uma vez a diretora escolar pública acaba envolvida como um agente ativo de transformação, defendendo a execução das Políticas Públicas Educacionais, de maneira a garantir que o Artigo 206, inciso VII da Constituição (Brasil, 1988) seja cumprido, no que tange ao direito social à educação e o padrão de qualidade da Educação Básica, já que ainda de acordo com Marcolino e Marcolino (2021), é a diretora escolar quem consegue visualizar e observar de maneira mais específica os pontos de atenção da unidade escolar, e geralmente é ela quem também consegue realizar e traçar ações estratégicas com a sua equipe escolar, no intuito de alcançar a melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte do desempenho dos(as) estudantes.

Ainda assim, Marcolino e Marcolino (2021) defendem que o desempenho dos(as) estudantes está intrinsecamente ligado à avaliação, visto que ambos são componentes essenciais do processo educacional. De acordo com os estudiosos, enquanto o desempenho dos estudantes reflete diretamente o impacto das práticas exercidas dentro da sala de aula, bem como a organização dos ambientes de aprendizagem, a avaliação escolar desempenha um papel crucial na compreensão do progresso estudantil, apresentando os pontos de atenção e as oportunidades de melhoria em um processo em desenvolvimento.

Embora não seja um diagnóstico definitivo dos resultados de uma sala de aula, Alavarse (2013) e Pinto et al. (2022) afirmam que a avaliação escolar fornece pistas valiosas sobre o alcance dos estudantes e a eficácia das práticas pedagógicas. Ela ainda, segundo os estudos desses autores, também serve como guia para a tomada de decisões educacionais eficazes, permitindo a adaptação do método de ensino às necessidades individuais dos estudantes.

Desta maneira, a avaliação escolar torna-se, de acordo com Duvernoy e Barros (2022), fundamental para melhorar o desempenho escolar da unidade de ensino e possibilitar ajustes que visem aprimorar a qualidade da educação oferecida.

E para referenciar a discussão acerca da avaliação, serão tomados como referência os autores Alavarse (2013), Duvernoy e Barros (2022), Esteban (2012), Guimarães et al. (2023), Luckesi (1999), Pinto et al. (2022) e Vasconcelos (2003).

Ao longo dos últimos anos, de acordo com Alavarse (2013) e Pinto et al. (2022), o conceito de avaliação tem sido evidenciado, tornando-se um importante instrumento capaz de orientar o trabalho docente, bem como possibilitar às Redes de Ensino elaborar diagnósticos que permitam o mapeamento das aprendizagens dos(as) estudantes, a promoção de novas políticas públicas que possibilitem intervenções que

vislumbrem a ampliação do desenvolvimento estudantil e por consequência a garantia do direito de aprendizagem.

Para Esteban (2012), Pinto et al. (2022) e Guimarães et al. (2023), o processo avaliativo é uma das ações de extrema necessidade, pois a partir dele, pode-se identificar o que os(as) estudantes sabem ou ainda não sabem, contribuindo assim com o planejamento ou replanejamento de ações interventivas, com o desenvolvimento de estratégias docentes que contribuam para um pleno desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com os referidos autores, o sentido da avaliação deve estar centrada na possibilidade da identificação e na implementação de ações que promovam uma escola de qualidade para os(as) estudantes, na qual não seja negado, principalmente aos estudantes de classes populares, o direito de aprendizagem, e além disso, que nas salas de aula às professoras tenham a oportunidade de intervir diretamente nas necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes, por intermédio da análise desses instrumentos avaliativos.

Luckesi (1999) e Pinto et al. (2022), salientam também que, a avaliação escolar deve contribuir para uma análise diagnóstica possibilitando que a professora entenda o percurso de aprendizagem em que o(a) estudante se encontra, favorecendo assim, o planejamento do docente. Ressaltam ainda que, a partir deste diagnóstico, a professora tem a possibilidade de identificar quais possíveis intervenções necessárias e possíveis, e quais as atividades podem ser desenvolvidas para que os(as) estudantes possam consolidar o conhecimento.

Vasconcelos (2003) e Duvernoy e Barros (2022) ainda consideram a avaliação como um processo que tem um significado amplo, isto é, veem-na como uma ação que transcende a vida humana, possibilitando a análise crítica sobre a práxis, que

precisa objetivar a compreensão da realidade de aprendizagem dos(as) estudantes, oferecendo à professora a possibilidade de um planejamento mais eficaz, para tomadas de decisões mais assertivas e implementação de ações pedagógicas que impulsionam o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme defendem Boggino (2016) e Pinto et al. (2022), o processo de ensino e aprendizagem não deve ser linear, precisa garantir que os objetivos educacionais e suas inúmeras etapas, ofereçam condições para a produção dos conhecimentos, delineados e estruturados para cada etapa estudantil. Nesse sentido, Boggino (2016) e Guimarães et al. (2023) apontam ainda que, o percurso de aprendizagem dos(as) estudantes perpassa por etapas que precisam ser cotidianamente verificadas, isto é, faz-se necessário que haja a avaliação constante dos processos, de forma que o monitoramento da consolidação das aprendizagens seja efetivo e possibilite as precisas intervenções. Ainda de acordo com o autor, este monitoramento constante e necessário, pode ser realizado por meio das avaliações, que se apresentam como uma ferramenta tática, que gera a identificação dos pontos de atenção no processo de ensino e aprendizagem.

Gatti (2003) e Miguel et al. (2021) afirmam que não há como dissociar o processo de aprendizagem do processo avaliativo. Este processo, ainda de acordo os autores, precisa ser cíclico e contínuo, visto que as avaliações demonstram ser um instrumento norteador, que possibilita o olhar direto sobre o que foi consolidado pelo estudante, assim como, a identificação do que necessita ser aprimorado, desenvolvido ou potencializado, de maneira a orientar as estratégias necessárias para garantir que o direito pleno de aprendizagem seja alcançado.

Cavalcante et al. (2020) definem avaliação como o processo de identificação e análise de um percurso, por meio dela é possível aferir resultados e mensurar

possibilidades que objetivem o alcance de propósitos de aprendizagem. Os autores apontam ainda que, a aplicação de avaliações com posterior análise de resultados, promove a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, já que possibilita o replanejamento de estratégias com intervenção direta voltada às necessidades educacionais apresentadas, mitigando as fragilidades e ampliando os pontos de destaque.

Assim, Cavalcante et al. (2020) apresentam dois tipos de avaliação: a avaliação interna, que é produzida dentro e pela própria unidade escolar, e tem por objetivo colaborar com o trabalho do professor em sala de aula, visto que é designada para verificar se a aprendizagem do estudante está em consonância com os objetivos do planejamento e do plano anual escolar; e a avaliação externa de desempenho, que é produzida por agentes externos à escola, de maneira padronizada, geralmente em larga escala, para monitoramento o sistema educacional, objetivando verificar se as habilidades e competências necessárias para aquele momento de escolarização estão de acordo com as necessidades, permitindo o diagnóstico de aprendizagem, e subsidiando novas políticas públicas para a garantia do direito à aprendizagem.

A discussão sobre avaliação externa tem sido amplamente explorada em diversos níveis (nacional, estadual e municipal), emergindo como um ponto crucial no debate entre autores que compartilham interesse nessa temática, como reforçam os autores Machado (2012), Silva e Carvalho (2020), Correia et al. (2015), Moraes et al. (2021), Sidney e Vieira (2022), Menegão (2016), Miguel et al. (2021), Oliveira et al. (2023), Pestana (2016) e Soares et al. (2020) enfatizam diferentes aspectos da aplicação e importância da avaliação externa.

Assim, esta pesquisa apresenta o contexto de avaliação externa como sendo aquela que ocorre dentro das unidades escolares, mas o processo de sua elaboração

é conduzido por profissionais externos que não estão diretamente envolvidos com o cotidiano escolar, conforme apontam Machado (2012) e Silva e Carvalho (2020).

Além disso, Correia et al. (2015), Moraes et al. (2021) e Sidney e Vieira (2022) ressaltam que as avaliações externas são importantes instrumentos de monitoramento e acompanhamento para redes escolares, possibilitando observar a evolução do processo de ensino ao longo do tempo.

Para Menegão (2016), Miguel et al. (2021) e Oliveira et al. (2023), a avaliação externa visa aferir o nível de conhecimento dos estudantes em comparação com outras escolas, exigindo consideração das diversas realidades encontradas.

Por fim, conforme os estudos de Pestana (2016), Silva e Carvalho (2020) e Soares et al. (2020) as avaliações externas têm potencial para impulsionar melhorias na qualidade da educação ao servirem como base para políticas públicas voltadas para o aprimoramento dos processos educacionais.

2.5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB

O SAEB foi implementado pelo INEP no ano de 1990, e em 2005 foi reestruturado pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005. Na época, este instrumento era formado, de acordo com (INEP, 2023b), pelos seguintes testes nacionais e padronizados em larga escala:

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), segundo Inep (2024b), também conhecida como Prova Brasil, era aplicada contemplando os componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, com periodicidade bianual, apenas nas escolas públicas brasileiras e de maneira censitária. Eram avaliados(as) os(as)

estudantes dos 5º e 9º anos, na época denominados de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Em 2019, a sigla ANRESC deixa de existir e a avaliação passa a ser identificada por Saeb;

- Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de acordo com Inep (2024b), utilizava os mesmos instrumentos da ANRESC, no entanto era aplicada de forma amostral para os estudantes das séries finais de cada etapa de ensino, isto é, para as turmas de 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, das redes públicas e privadas de todo o país. A sigla ANEB deixa de existir em 2019 e a avaliação passa a ser identificada por Saeb;
- Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), segundo de Inep (2024b), teve a sua primeira aplicação no ano de 2013 e a última em 2016, sendo então descontinuada. Era aplicada inicialmente com periodicidade anual, depois passou a regularidade bianual, para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes das redes públicas do Brasil, e contemplava em seu instrumento a leitura, a escrita e a matemática.

Em 05 de maio de 2016, a Portaria nº 369 (Mec, 2016a) institui a substituição deste instrumento pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). No entanto, levando em consideração a consolidação e o reconhecimento nacional desta avaliação; assim como o fato de que revisão da BNCC estava em pleno curso, e que para haver a estruturação da matriz e escalas de referência dos testes padronizados, e para ocorrer a substituição do SAEB, a BNCC necessariamente precisaria estar revisada e finalizada, o MEC por meio da Portaria nº 981 (Mec, 2016b), revogou a implementação do SINAEB em agosto do mesmo ano.

O SAEB, de acordo com (INEP, 2023b) é um instrumento de avaliação em larga escala e nacional que propõe não apenas mensurar a qualidade, mas também a equidade e a eficiência da educação ofertada. Inclusive, o órgão orienta que sejam realizadas análises minuciosas a partir dessas evidências, a fim de gerar diagnósticos das Redes e das Escolas, a fim de propiciar o engajamento dos envolvidos nos processos educacionais para reformulação, monitoramento e implementação ações que objetivem ampliar o desempenho dos(as) estudantes da educação básica, visto que a partir disso, há a possibilidade de se realizar de análises mais precisas resultados obtidos, impulsionando assim a elaboração ou readequação de (novas) políticas públicas.

Atualmente, o SAEB (INEP, 2023b) permanece sendo aplicado nos anos ímpares, e fornece a série histórica do monitoramento das aprendizagens desde 2005, contemplando as etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, bem como do Ensino Médio. Conforme QEdu (2024) e INEP (2021), é possível a verificação desses dados, resultados e notas do IDEB, por Escola, Município, Estado, Região e a nível Nacional. INEP (2021), destaca ainda que, a periodicidade de sua aplicação permite a análise da evolução da proficiência e do rendimento dos(as) estudantes das Redes de Ensino participantes. Isso se evidencia, na Figura 1, que apresenta o gráfico de evolução do IDEB brasileiro nos Anos Iniciais Fundamental, isto é, da série histórica disponibilizada nos portais QEdu e INEP, e compartilhada a seguir:

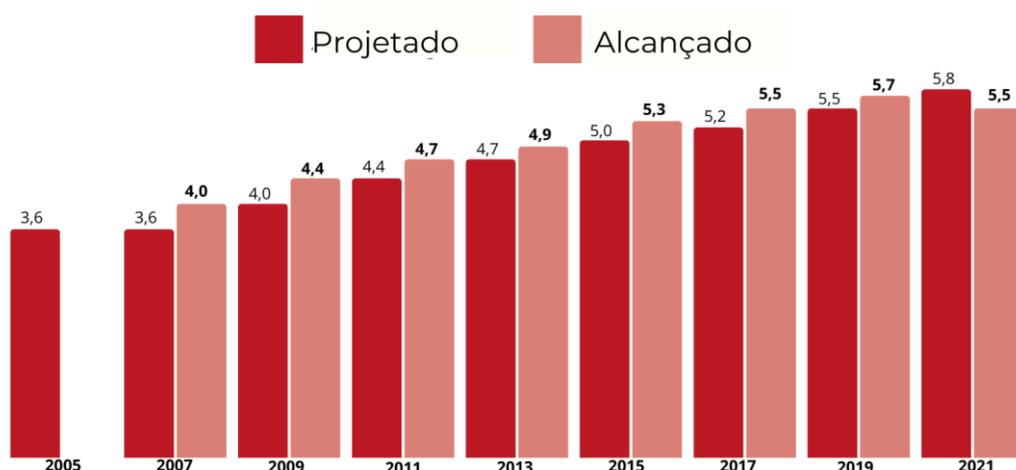


Figura 1. Evolução do IDEB - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Brasil
Fonte: QEdU - INEP (2021).

Ainda, vale destacar, que a organização da aplicação do SAEB, de acordo com INEP (2022c) se dá de maneira obrigatória nas escolas das redes pública e facultativa para as escolas das redes privadas, ocorre por meio da aplicação de testes cognitivos e de questionários.

Ao longo dos anos, segundo INEP (2024a), o SAEB, especialmente nas últimas três edições, passou por uma série de alterações que visavam o aprimoramento teórico e metodológico, e entre as principais estão:

- A avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental, com a sua primeira aplicação no ano de 2019 de maneira amostral, com o apontamento das unidades escolares participantes feita por meio de sorteio, e contemplando os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Destaca-se que os resultados dos testes aplicados no ano de 2021 foram utilizados para definir os níveis de alfabetização na pesquisa para o programa Federal Alfabetiza Brasil;

- As avaliações para os 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, contemplando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e maneira censitária;
- As avaliações para os 9º anos do Ensino Fundamental, dos componentes curriculares de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, que foram realizadas nas edições de 2019, 2021 e 2023, e por amostragem, com o apontamento das unidades escolares participantes realizado por intermédio de sorteio;
- As avaliações de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para as turmas dos 5º que, aplicadas pela primeira vez em 2023, e por amostragem, e a escolha das unidades participantes foi feita por meio de sorteio.

Vale ressaltar que, de acordo com INEP (2023b), também foi implementada a aplicação de questionário eletrônicos, que visavam coletar informações relevantes sobre cada um desses espaços de atuação dos seguintes profissionais escolares:

- Secretários Municipais de Educação, com aplicação nas edições de nas edições de 2019, 2021 e 2023;
- Diretoras de Escola, com aplicação nas edições de nas edições de 2019, 2021 e 2023;
- Alguns professores de Ensino Fundamental e Médio das áreas avaliadas, com primeira aplicação na edição do ano de 2023.

É importante destacar que os(as) estudantes também responderam um questionário socioeconômico impresso, nas edições de 2019, 2021 e 2023 (INEP, 2023b).

Segundo a BNCC (Brasil, 2017a) e (INEP, 2023b), essas avaliações são elaboradas considerando as Matrizes de Referência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, específicas para cada ano/turma.

É importante salientar ainda que, o órgão responsável por todos os processos que envolvem a aplicação da avaliação SAEB é o INEP, desde a logística à divulgação dos resultados avaliativos, e conforme o Painel Educacional do INEP (2022a), os resultados de proficiência se dão a partir dos resultados das avaliações censitárias dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e a combinação dos resultados destes testes com dados do Censo Escolar, permitem o cálculo do Ideb.

2.5.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB, de acordo com Inep (2024b), desde a sua implementação, objetiva servir como instrumento para medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria para o ensino, visando conduzir políticas públicas que ampliem o desenvolvimento da melhoria da educação ofertada em todo o território nacional, e apesar de ter sido implementado no ano de 2007, o Inep calculou de maneira retroativa os dados da aplicação da edição realizada no ano de 2024.

Ainda, considerando os estudos de Fernandes (2007a), Painel Educacional do INEP (2022a), Silva et al. (2019) e Soares et al. (2023), o IDEB é um indicador que verifica o desempenho e a proficiência dos(as) estudantes da Educação Básica Brasileira nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ele foi criado de acordo com (INEP 2022a), Fernandes (2007a), Silva et al. (2019) e Soares et al. (2023) explicam que o IDEB é calculado a partir do

acompanhamento de dois indicadores educacionais já consolidados no monitoramento do desempenho educacional: o fluxo escolar, que é o apontamento quantitativo, isto é, o número dos(as) estudantes evadidos, promovidos ou que repetiram de ano letivo da aplicação da avaliação; e os resultados alcançados no exame padronizado do SAEB, que contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A média do IDEB de acordo com Fernandes (2007b), Faria e Alves (2021) e Soares et al. (2023), é apresentada respeitando uma escala numérica de 0 a 10, onde 0 (zero) é o índice mais baixo e 10 (dez) é o mais alto. Sua obtenção se dá a partir da junção das notas de proficiência do exame padronizado Saeb e do fluxo escolar, seguindo a fórmula matemática:

$$(L\acute{i}ngua Portuguesa + Matem\acute{a}tica) \div 2 \times Taxa de Aprova\c{c}\tilde{a}o$$

Ainda em consonância com o Painel Educacional do INEP (2022a), Faria e Alves (2021), Fernandes (2007b) e Soares et al. (2023), o SAEB é aplicado em todo o território brasileiro, nas escolas de Educação Básica públicas municipais e estaduais que atendem as turmas e estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, e também nas escolas particulares que demonstram interesse em participar deste processo.

2.5.2. O IDEB como mensurador da qualidade da Educação Básica

Mensurar o desempenho escolar dos(as) estudantes por meio de uma métrica, de acordo com Anabuki e Soares (2023), Oliveira e Waldhelm (2016) e Silva et al. (2019), torna-se necessário para a melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade da educação ofertada no país. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

que foi instituído pelo Decreto n. 6.094, de 2007 (Brasil, 2007), juntamente com o Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2014), e os estudos de Alavarse et al. (2013), Anabuki e Soares (2023) e Faria e Alves (2021) ressaltam a importância do IDEB como um forte e importante aliado para avaliar essa qualidade, assim como o desempenho escolar dos(as) estudantes.

Assim sendo, observar o comportamento na nota no IDEB pode ser um fator interessante e importante, já que considerando os estudos de Alavarse et al. (2013), Anabuki e Soares (2023), Farias e Magalhães Júnior (2018) e Soares et al. (2023), a nota do IDEB combina os resultados de desempenho no SAEB com as taxas de reprovação, o que resulta num parâmetro a ser observado e monitorado para a ampliação da qualidade da educação.

Alavarse et al. (2013a) e Matos et al. (2018) e Silva e Barros (2022) ainda dizem que, a partir destes resultados o INEP consegue criar métricas podem contribuir para o monitoramento das aprendizagens, possibilitando que as diretoras escolares tenham condições de junto com sua equipe e seus(as) estudantes, traçar rotas para alcançar as metas projetadas pelo IDEB, a fim de potencializar a qualidade do ensino e o desempenho dos(as) estudantes.

Colaborando com isso, e apoiado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o IDEB aparece mais uma vez como potente instrumento para avaliar a qualidade da educação, já que ele é citado como mensurador da qualidade da Educação Básica, e também como indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas estabelecidas por este plano.

Assim, de acordo com Marcolino e Marcolino (2021) e Soares et al. (2023), O IDEB permite ainda, o monitoramento e o planejamento para que novas políticas

educacionais sejam implementadas, vislumbrando que a qualidade da educação básica e do desempenho escolar dos(as) estudantes sejam asseguradas.

Segundo Araújo et al. (2019) e Boeing (2022), faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam cientes das metas propostas e alinhadas, assim como, dos resultados alcançados, isto é, a equipe escolar precisa conhecer a meta do IDEB.

Para isso os referidos autores defendem que haja a participação da equipe escolar, no processo de criação, de implementação e de avaliação das estratégias que visam cumprir as metas propostas, e por consequência alcançar a nota projetada pelo IDEB, que pretende possibilitar a melhoria da qualidade da educação ofertada, e é papel da diretora escolar apresentá-las a toda comunidade escolar.

Araújo et al. (2019) e Gino et al. (2022) destacam ainda que, é primordial que os resultados de qualidade e desempenho escolar estejam claros e disponíveis, pois toda a equipe é corresponsável e precisa ter ciência dos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

2.5.3. Metas a serem alcançadas pelo IDEB

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é caracterizado por ser um conjunto de ações, executadas a partir do esforço conjunto, isto é, do regime de colaboração, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios que possui o intuito de mitigar o baixo desempenho dos(as) estudantes brasileiros e de reduzir a desigualdade no ensino das diversas regiões brasileiras. Logo, em conformidade com Fernandes (2007a), Matos et al. (2018) e Mendes et al. (2024), para o cumprimento

do monitoramento dessas ações, faz-se necessário uma ferramenta clara, objetiva e quantitativa.

Neste intento, o IDEB surge como um indicador apto para que esta verificação aconteça, já que o INEP, a partir do IDEB, se mostra capaz de calcular e divulgar a meta de evolução do desenvolvimento educacional do país, Estados, Municípios e Unidades Escolares, conforme assinalam Marcolino e Marcolino (2021) e Soares et al. (2023).

Fernandes (2007a) e Soares et al. (2023) discorre que, o INEP em consonância com o CNE e com o MEC que utilizam alguns parâmetros e objetivos para a elaboração das metas, cálculos objetivos de curto prazo, e que para meta de proficiência, foi estabelecido alcançar a média 6 até o ano de 2021; e como meta para o fluxo escolar, 96% de aprovação.

Assim, diante da relevância que o do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação possui e potência do IDEB como ferramenta para verificação e impulsionamento do desenvolvimento educacional, é fundamental que haja um esforço contínuo por parte de todos os envolvidos nos processos educacionais de ensino e aprendizagem, para que sejam alcançadas as metas estabelecidas, assim como executadas as políticas públicas desenvolvidas.

Para isso, a colaboração mútua entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, aliada à implementação de indicadores objetivos e explícitos como o IDEB, torna-se essencial para a garantia da melhoria dos resultados e desempenho dos(as) estudantes, bem como para a redução das desigualdades educacionais que se apresentam no território nacional.

2.6. HIPÓTESES LEVANTADAS

Esta pesquisa será orientada por três hipóteses relacionadas à diretora escolar, sua experiência, a organização do seu trabalho e do seu tempo destinado à reunião com professoras, são elas:

H1 - o tempo de docência, antes de se tornar diretora escolar, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

H2 - o tempo de experiência como diretora escolar naquela unidade escolar impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

H3 - o tempo semanal da diretora escolar dedicado a reuniões com as professoras impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

A seleção das hipóteses tem como objetivo analisar a relação entre as ações da diretora escolar e o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os 5º anos do Ensino Fundamental. Esta análise será embasada em pesquisas de autores como Arthur e Souza (2023), Boff e Zulianelo (2021), Lück (2011), Page e Paiva (2021), Paro (2017), Pinto (2022) e Saaduddin et al. (2019), que discutem o papel da diretora como impulsionadora do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

2.6.1. Experiência na docência e atuação na direção escolar

No que se refere às questões da função da diretora no que tange às discussões pertinentes ao tempo progressivo dedicado para as atividades docentes antes de assumir a função de diretora no âmbito escolar, serão abordados autores que dialogam nesta perspectiva, considerando os elementos da hipótese 1, que visam

compreender se o tempo de experiência docente acumulado pela diretora escolar impactou ou não nos resultados obtidos pelos(as) estudantes no Ideb/2019.

A hipótese 1 está apoiada nos estudos de Benedicto e Teixeira (2020), Cabral e Clarita (2023), Gümüş et al. (2021) e Sammons et al. (1995), que defendem que a experiência na docência antes de se tornar diretora escolar pode influenciar positivamente na tomada de decisões assertivas, no acompanhamento e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem, pode proporcionar maior segurança na gestão dos recursos humanos e financeiros, assim como para elaboração de metas e objetivos que vislumbre um clima escolar mais propenso à aprendizagem, já que possui experiências pedagógicas no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, bem como, consegue compreender de maneira horizontal as necessidades dos(as) estudantes.

Para Daniëls et al. (2019), Gümüş et al. (2021), Libâneo et al. (2018) e Pinto et al. (2019), a experiência docente é uma aliada para uma boa atuação da diretora escolar, pois oportuniza as vivências de liderança, o estabelecimento de vínculos entre membros das comunidades escolares, o compartilhamento de conhecimentos e experiências, o aprimoramento das habilidades de tolerância, empatia e compreensão, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos sistematizados de conteúdos e metodologias de ensino.

Daniëls et al. (2019), Gümüş et al. (2021) e Oliveira e Carvalho (2018) destacam que a experiência prévia como professora tende a ter um impacto positivo na atuação da diretora escolar. Isso, ainda de acordo com estes autores, deve-se ao fato de que a diretora pode incorporar em sua nova função as experiências didáticas da sala de aula, o que pode aprimorar sua liderança e fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar.

2.6.2. O tempo de experiência como diretora na unidade escolar

Quanto às questões da experiência na função de diretora escolar, serão abordados autores que consideram o tempo pregresso nesta função como ponto central de discussões, no que se refere às ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar, no intuito de garantir a consolidação dos conhecimentos como direito de aprendizagem dos(as) estudantes.

A hipótese 2 propõe analisar se o tempo que a diretora escolar tem de experiência na atuação desta função, contribui de forma significativa ou não, nos resultados obtidos pelos estudantes, considerando o IDEB 2019 (INEP, 2021), à luz do que afirmam Dhakal et al. (2024) e Sousa et al. (2023), que diretoras mais experientes, com base na experiência adquirida ao longo do percurso profissional, tendem a conduzir o processo pedagógico de forma mais sistematizada, envolvendo toda a comunidade escolar e organizando todo o trabalho pedagógico de modo a alcançar as metas e os objetivos planejados, isso ocorre porque suas habilidades de liderança estão mais desenvolvidas e direcionadas para o bom desempenho dos(as) estudantes.

Sant'Anna (2014) e Maia e Barrios (2023), preconizam que a diretora escolar deve ter uma postura que contribua para um bom clima organizacional da escola, que precisa envolver todos os sujeitos da comunidade escolar, a fim de que eles sintam-se pertencentes e corresponsáveis nas tomadas de decisões do coletivo, evidenciando que, quanto maior o vínculo e o tempo de permanência desta diretora com a comunidade na qual está inserido, mais consolidado e pleno se torna este processo.

Libâneo et al. (2018) e Boff e Zulianelo (2021), salientam que se deve ter um olhar calibrado para a direção escolar, a estrutura organizacional da escola e os elementos que constituem todo o processo organizacional, isto é, a experiência e o vínculo estabelecido com os indivíduos pertencentes a unidade escolar na qual ele atua, possibilita uma atuação mais efetiva.

Melo e Moraes (2019), Oliveira e Carvalho (2018) e Carpenter et al. (2021) discorrem que ainda existe a tendência de que quando a diretora está inserido numa unidade escolar a mais tempo, os vínculos tornam-se mais sólidos, já que, o conhecimento da realidade individual e das especificidades daquela unidade escolar se ampliam, permitindo que ele possa desenvolver ações estratégicas na promoção da corresponsabilidade de toda a comunidade escolar no planejamento educacional e na tomada de decisões.

2.6.3. O tempo dedicado às reuniões com as professoras

Na perspectiva da atuação da diretora escolar e o tempo dedicado semanalmente às atividades inerentes à sua função na escola, no que diz respeito às reuniões com as professoras, entende-se nesta pesquisa que este tempo é destinado ao planejamento pedagógico. Serão abordadas nesta pesquisa, as ideias defendidas por estudiosos dessa temática, trazendo à luz a relevância ou não da hipótese 3. E se o tempo semanal da diretora escolar dedicado à escola impacta positivamente ou não nos resultados do Ideb/2019.

Para subsidiar a análise da hipótese 3, será estabelecido o diálogo entre autores que defendem a importância da dedicação do tempo da diretora escolar ao planejamento de ações que contribuam para o processo pedagógico da escola.

Cária e Santos (2014), Maia e Barrios (2023) e Faria e Alves (2021), afirmam que o planejamento das ações pedagógicas deve ocorrer de maneira processual, organizada e com a participação plena da diretora escolar, e a sistematização deste planejamento deve ser conhecida por todos os envolvidos no processo, assim como, os responsáveis apontados nas ações devem desenvolvê-las e monitorá-las, com a finalidade que se alcance os resultados esperados.

Os autores Sant'Anna (2014) e Maia e Barrios (2023), dialogam na perspectiva sobre a importância da corresponsabilidade dos sujeitos na escola e no desenvolvimento dos processos de decisões e planejamentos, como forma de potencializar o trabalho da diretora escolar e sua equipe, evidenciando o comprometimento de cada um, sendo esta uma ação que necessita ser retomada nos planejamentos pedagógicos realizados em equipe, visando a reavaliação do processo.

Paro (2017) e Oliveira (2020), evidenciam que um planejamento eficaz requer dedicação, constância e readaptações oportunas, sempre que forem necessárias, defende ainda que ele deve objetivar a garantia de um ensino de qualidade, com avaliações periódicas no que se refere a sua eficácia.

Ainda, Sinnema et al. (2021) defendem que o planejamento pedagógico precisa ocorrer de maneira cotidiana, ser objetivo e intencional, e que durante esta ação precisa-se garantir o diálogo efetivo acerca dos objetivos de aprendizagem e as metas pré-definidas, é neste processo que as estratégias são elaboradas e o compartilhamento de ideias e experiências servirão de norteadores para alcançar as necessidades dos(as) estudantes.

Capítulo 3

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo visa apresentar de maneira detalhada o desenho de pesquisa, a tipologia de coleta de dados, as variáveis utilizadas para as análises, bem como a descrição da amostra, levantamento de dados. Os resultados do IDEB alcançados no ano de 2019 serão discutidos, e o método de estimação utilizado para alcançar os objetivos propostos neste trabalho será apresentado. Além disso, serão abordadas e explicadas as estratégias adotadas para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

A fim de contextualização e por conseguinte da compreensão da opção de não se trabalhar nesta pesquisa com os dados da última edição divulgada, que trata da avaliação aplicada no ano de 2021 e publicizada por Resultados do IDEB 2021 (INEP, 2022b), foi realizado um breve histórico de como ocorreu a consolidação do SAEB e do resultado do IDEB em 2021. A saber, foram coletadas informações que traçaram o perfil de ensino utilizado pelas unidades escolares no período pandêmico, que objetivaram mitigar os impactos sofridos e identificar os fatores que prejudicaram o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 (INEP, 2022b).

O Painel Educacional do INEP (2022a) identificou nas unidades escolares de Educação Básica brasileiras que: 92% delas adotaram o ensino remoto ou híbrido; 14,45% alteraram a data de encerramento do ano letivo; 72,3% optaram pela reorganização curricular, priorizando habilidades e conteúdos; 17,2% das unidades escolares foram respaldadas pelo artigo 5 da Resolução CNE/CP nº 2/2021 (Brasil, 2021c) que definiu medidas para o retorno à presencialidade das aulas e para a

regularização do calendário escolar em decorrência da pandemia de Covid-19, e adotaram o continuum curricular, que permitiu que as habilidades e competências necessárias para cada ano/série escolar, apontadas na BNCC (Brasil, 2017a), pudessem ser consolidadas continuamente no período letivo de 2020 a 2022, cumprindo assim, os objetivos previstos e necessários para a garantia do direito de aprendizagem.

Assim, as orientações da Nota Técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB de detalhamento da população e dos resultados do SAEB 2021 (Brasil, 2021a), alicerçadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2020, que definiu as diretrizes para a educação durante o estado de calamidade pública (Brasil, 2020a) sobre a análise dos resultados de 2021 foram de que, as avaliações externas devem levar em consideração os conteúdos curriculares que realmente fizeram parte do currículo nos anos letivos anteriores à avaliação, e que houvesse a revisão dos critérios adotados, no intuito de que o processo avaliativo ocorresse de maneira legítima e que não impulsionasse os casos de abandono e evasão escolar, e por consequência a reprovação, daquele ano.

Nesta linha, Brasil (2021a) ressalta na Nota Técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB, que os resultados da edição de 2021 devem ser considerados na análise dos resultados da avaliação e do indicador, servindo apenas como impulsionador para a elaboração, implementação e aplicação de novas políticas públicas, não atendendo assim, aos fins desta pesquisa.

3.1. DESENHO DE PESQUISA

A figura 2 apresenta o desenho da pesquisa, sendo articulada às interfaces da diretora escolar como articuladora do processo de ensino e aprendizagem, com

ênfoque no desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuem para a melhoria dos índices de aprendizagem dos(as) estudantes, divulgados a partir da nota do IDEB 2019 (INEP, 2021).

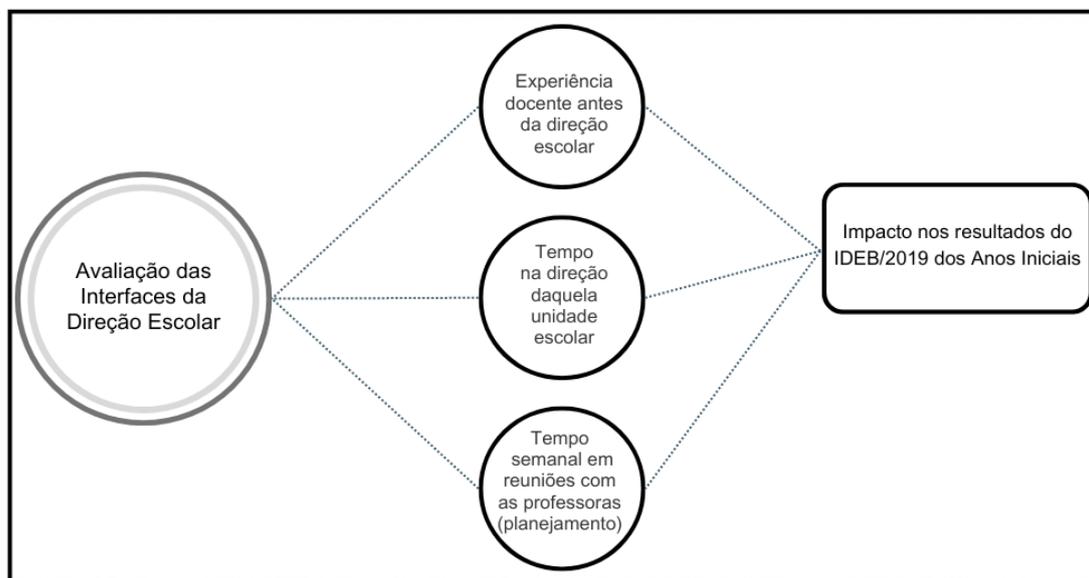


Figura 2 - Desenho de pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a partir de (INEP, 2021), a figura 2 pretende destacar o fundamental o papel da diretora escolar na ampliação do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Esta pesquisa, oferece especial destaque às ações pedagógicas implementadas por essa profissional para melhorar os índices de aprendizagem e de desempenho escolar. Desta maneira, este estudo analisa se a experiência e a dedicação a reuniões com as professoras podem impactar nos IDEB dos Anos Iniciais em 2019. Ademais, a figura sintetiza a relação entre a diretora escolar e os resultados educacionais, ressaltando a relevância desta profissional na amplitude do contexto escolar.

3.2. TIPOLOGIA E COLETA DE DADOS

O presente estudo é de natureza quantitativa empírica descritiva com uso de dados secundários cross-section, dado a partir de utilização dos microdados disponibilizados pelo INEP⁵, provenientes do QEDE SAEB 2019 respondidos pelas diretoras escolares na aplicação da avaliação Saeb para os 5º anos do Ensino Fundamental, e dos resultados alcançados no IDEB 2019 dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, Inep (2019b).

De acordo com Inep (2023b) o SAEB, se caracteriza não apenas pelas avaliações padronizadas que são aplicadas aos estudantes que intentam aferir a proficiência dos(as) estudantes em alguns componentes curriculares em turmas do Ensino Fundamental e Médio. Mas, de acordo com este órgão, o fundamento do SAEB se desdobra para além do teste aplicado, compreendendo e analisando outras dimensões da educação básica, tais como o atendimento escolar; cidadania, direitos humanos e valores; ensino e aprendizagem; equidade, gestão, investimento e profissionais da educação.

Assim, segundo Inep (2023b) para que todas estas dimensões consigam ser avaliadas, contempladas e monitoradas, o INEP aplica questionários concomitantes às avaliações aos seguintes públicos:

- Secretários (ou dirigentes) municipais de Educação, que respondem 195 perguntas com temas como conselho, contratação de professoras, currículo e práticas avaliativas;

⁵ Os microdados dos QEDE SAEB 2019 estão disponíveis para download no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para efetivação do download faz-se necessária a criação de uma conta no site do INEP, e os microdados estão disponíveis nos formatos CSV e SPSS.

- Professoras das turmas e componentes curriculares contemplados na avaliação, respondem 128 perguntas, com as temáticas formação docente, condições de trabalho, dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes, experiência profissional, práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, recursos didáticos e violência no ambiente escolar;
- Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental respondem 48 perguntas, do 9º ano do Ensino Fundamental respondem 49 perguntas e, da 3ª série do Ensino Médio respondem 50 perguntas, que indagam sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, a condição socioeconômica familiar, a interação com professores e colegas em sala de aula e a participação da família em sua vida escolar;
- Diretoras escolares respondem 224 perguntas, relacionadas ao seu perfil e experiência profissional, suas atividades desenvolvidas no âmbito escolar, sobre os recursos disponíveis e devidas aplicações, e sobre a infraestrutura da escola de atuação, que conforme já mencionado anteriormente, será parcialmente utilizado para este estudo.

3.3. VARIÁVEIS

3.2.1. Variáveis dependentes

Serão utilizados como mensuradores os dados provenientes da nota do IDEB, advindos da aplicação do SAEB do ano de 2019, por serem aplicados e analisados há cada dois anos, sempre nos anos ímpares; por serem metas calculadas para todo o país, e divulgados por Escalas de Proficiência do SAEB (Brasil, 2020c); por estarem dentro do PNE (Brasil, 2014), que encontra-se regido pela a Lei n.º 13.005/2014 que

estabelece as diretrizes e metas para a educação brasileira no decênio 2014-2024; por terem objetivo de equalizar a educação brasileira a partir de metas individuais diferenciadas; por suas projeções de metas/resultados estarem evidenciadas em sua série histórica, e apontarem para os resultados em escalas de proficiência; por apesar da edição do IDEB mais recente ser a do ano de 2021, de acordo com a Nota Informativa do IDEB 2021 (INEP, 2022c) os resultados do SAEB 2021 possuírem algumas particularidades que não atendem as necessidades desta pesquisa.

Neste estudo, as variáveis dependentes, que de acordo Chein (2019), Duarte e Mussafo (2023) e Siqueira et al. (2020), são as que conseguem ser medidas ou observadas, e resultam das variáveis explicativas, serão as seguintes:

- *lp_prof*: resultado médio aferido nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal na avaliação de Língua Portuguesa, na prova aplicada no ano de 2019 para estudantes que estavam no 5^a ano do Ensino Fundamental.
- *mat_prof* resultado médio aferido nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal na avaliação de Matemática, na prova aplicada no ano de 2019 para estudantes que estavam no 5^a ano do Ensino Fundamental.
- *IDEB*: resultado alcançado no IDEB no ano de 2019. A média do IDEB de acordo com Fernandes (2007b), Faria e Alves (2021) e Soares et al. (2023), é apresentada respeitando uma escala numérica de 0 a 10, onde 0 é o índice mais baixo e 10 é o índice mais alto, que pode ser obtido a partir da junção das notas de proficiência do exame padronizado SAEB e do fluxo escolar, seguindo a fórmula matemática: $(\text{Língua Portuguesa} + \text{Matemática}) \div 2 \times \text{Taxa de Aprovação}$

3.3.2. Variáveis independentes, explicativas ou preditoras

As variáveis independentes, explicativas ou preditoras, a luz do que defendem Chein (2019) e Siqueira et al. (2020), possibilitam explicar e prever o valor/comportamento da variável dependente, e que nesta pesquisa são:

- *tempo_docen* corresponde à média de experiência que a diretora escolar possuía como docente, antes de assumir a função de diretora escolar, nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.
- *tempo_gest* corresponde à média de tempo na função de diretora escolar das unidades escolares dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.
- *tempo_reun*: corresponde à média da quantidade de horas por semana que as diretoras escolares dedicam a reuniões com professoras nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal

3.3.3. Variáveis de controle

Segundo Chein (2019), Duarte e Mussafo (2023) e Siqueira et al. (2020), as variáveis de controle podem afetar as variáveis dependentes, no entanto, não são foco das análises nas quais estão inseridas. Assim, a variável de controle utilizada nesta pesquisa é:

- *metas*: indica se os nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal possuem metas de aprendizagem para os estudantes, nas suas unidades escolares.

Assim, a tabela 3, apresenta o quadro de resumo das variáveis utilizadas:

TABELA 3: VARIÁVEIS DEPENDENTES, EXPLICATIVAS E DE CONTROLE DESTA PESQUISA

Característica	Variável	Significado	Sigla	Referência/Base Teórica
Dependente	Proficiência em Língua Portuguesa	Resultado médio aferido nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal na avaliação de Língua Portuguesa na prova aplicada no ano de 2019 para estudantes que estavam no 5 ^a ano do Ensino Fundamental	<i>lp_prof</i>	Escalas de proficiência do SAEB (Brasil, 2020c)
Dependente	Proficiência em Matemática	Resultado médio aferido nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal na avaliação de Matemática na prova aplicada no ano de 2019 para estudantes que estavam no 5 ^a ano do Ensino Fundamental.	<i>mat_prof</i>	Escalas de proficiência do SAEB (Brasil, 2020c)
Dependente	IDEB 2019 alcançado	Média Obtida no IDEB no ano de 2019.	<i>Ideb</i>	Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP, 2021)
Explicativa	Tempo de experiência como docente da diretora escolar	Quanto tempo de experiência o diretor escola possui na função de docente.	<i>tempo_docen</i>	Q002 (INEP, 2019b)
Explicativa	Tempo na Gestão Escolar da Unidade Escolar	Quanto tempo de experiência o diretor possui naquela unidade escolar.	<i>tempo_gest</i>	Q006 (INEP, 2019b)
Explicativa	Quantidade de horas semanais de reuniões com professoras.	Qual a quantidade de horas por semana da diretora escolar é destinada para reuniões com professoras.	<i>tempo_reun</i>	Q012 (INEP, 2019b)
Controle	Estabelecimento de Metas de Aprendizagem	Se a unidade escolar possui metas de aprendizagem para os estudantes.	<i>metas</i>	Q163 (INEP, 2019b)

Fonte: Elaborada pela autora.

3.4. AMOSTRA E LEVANTAMENTOS DE DADOS

A amostra da pesquisa é não probabilística por acessibilidade, composta por dados secundários, no que tange a educação pública, dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, que participaram da avaliação SAEB no ano de 2019 e que, portanto, geraram a nota do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Para o levantamento das informações para esta pesquisa foram utilizados os seguintes elementos do banco de dados do INEP: os resultados alcançados no IDEB 2019 dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal (INEP, 2021), relacionados às escolas públicas, provenientes do desempenho na avaliação aplicada para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, do 5º ano do Ensino Fundamental e do Censo Escolar; e as respostas das Q002, Q006, Q012 do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b) que tratavam sobre o tempo de docência antes de ser diretora escolar, o tempo de experiência como diretora naquela unidade escolar e da quantidade de horas destinadas pela diretora escolar a reuniões com as professoras, e distribuídos na tabela 4:

TABELA 4: PERGUNTAS DO QEDE SAEB 2019 RESPONDIDAS PELAS DIRETORAS ESCOLARES QUE SERÃO UTILIZADAS NESTA PESQUISA

Identificação	Pergunta
Q002	Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?
Q006	Há quanto tempo você é diretor(a) desta escola?
Q012	Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professoras

Fonte: INEP (2019b, p. 4 - 29) - adaptada pela autora.

Merece destaque a maneira como o INEP parametriza os resultados para obtenção dos resultados do IDEB, seguindo PNE (Brasil, 2014), assim como, as

Diretrizes de Realização do SAEB no ano de 2019, delineada pela Portaria nº 271, de 22 de março de 2019 (Brasil, 2019), na qual ficou delineado que o público participante das avaliações sejam censitários, isto é, baseados nos dados ora apresentados no Censo Escolar; e instituindo a participação mínima de 10 estudantes matriculados/contabilizados no Censo Escolar, presentes no dia da aplicação do SAEB, sendo divulgados apenas os resultados das unidades escolares, que obtivessem, no mínimo 80%, e nos municípios 50%, de participação, respectivamente, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, do PNE (Brasil, 2014).

Para a obtenção das notas, foi necessário cumprir os requisitos do exposto no parágrafo anterior, e o estabelecimento do Ideb/2019 se deu a partir do cálculo da média de desempenho alcançado pelos(as) estudantes no SAEB 2019 dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e da taxa de rendimento escolar, isto é aprovação dos(as) estudantes informadas pelo Censo Escolar, utilizando de acordo com as Escalas de proficiência do SAEB (Brasil, 2020c), a seguinte fórmula:

$$(L\acute{i}ngua Portuguesa + Matem\acute{a}tica) \div 2 \times Taxa de Aprova\c{c}\tilde{a}o$$

A nota alcançada, se deu a partir do desempenho dos(as) estudantes, que foi mensurado por meio de escala elaborada e divulgada por Escalas de Proficiência do SAEB 2019 (Brasil, 2020c), apresentada na tabela 5, a seguir:

TABELA 5: ESCALAS DE PROFICIÊNCIA SAEB DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA - ANOS INICIAIS

Nível de Aprendizado	Língua Portuguesa	Matemática
Insuficiente	Nível 1 - 0 a 149 pontos	Nível 0 - 0 a 124 pontos Nível 1 - 125 a 149 pontos Nível 2 - 150 a 174 pontos
Básico	Nível 2 - 150 a 174 pontos Nível 3 - 175 a 199 pontos	Nível 3 - 175 a 199 pontos Nível 4 - 200 a 224 pontos
Proficiente	Nível 4 - 200 a 224 pontos Nível 5 - 225 a 249 pontos	Nível 5 - 225 a 249 pontos Nível 6 - 250 a 274 pontos
Avançado	Nível 6 - 250 a 274 pontos Nível 7 - 275 a 299 pontos Nível 8 - 300 a 324 pontos Nível 9 - \geq 325 pontos	Nível 7 - 275 a 299 pontos Nível 8 - 300 a 324 pontos Nível 9 - 325 a 349 pontos Nível 10 - \geq 350 pontos

Fonte: Brasil (2020c, p. 7 - 19) e QEdu (2024) - adaptada pela autora.

3.5. RESULTADOS DO IDEB 2019

Na edição do SAEB de 2019, os resultados demonstraram, de acordo com Escalas de proficiência do SAEB (Brasil, 2020c), que o desempenho dos 5º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a nível nacional, estava avançando, tendo em vista a superação em 0,2 pontos da meta estabelecida, como mostra o resultado apresentado na tabela 6 a seguir:

TABELA 6: IDEB ALCANÇADO PELO BRASIL EM 2019

	Nota Projetada - IDEB 2019	Nota Alcançada - IDEB 2019
Brasil	5,7	5,9

Fonte: Resultados do IDEB 2019 - 5º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2021, p. 10) - adaptada pela autora.

As Escalas de Proficiência do SAEB (Brasil, 2020c) também fornecem os resultados do IDEB alcançados pelos 26 estados brasileiros e pelo Distrito Federal. Para fins de organização, a tabela 7 a seguir apresenta os resultados em ordem

crecente da nota alcançada no IDEB de 2019, considerando a meta estabelecida para o ano de aplicação:

TABELA 7: IDEB ALCANÇADO PELOS 26 ESTADOS BRASILEIROS E PELO DISTRITO FEDERAL EM 2019

Unidade Federativa	Nota Projetada - IDEB 2019	Nota Alcançada - IDEB 2019
Sergipe	4,8	4,6
Pará	4,6	4,7
Amapá	5,0	4,7
Rio Grande do Norte	4,4	4,7
Maranhão	4,7	4,8
Bahia	4,5	4,9
Paraíba	4,7	5,0
Pernambuco	4,8	5,1
Amazonas	4,9	5,3
Alagoas	4,3	5,3
Piauí	4,6	5,4
Rio de Janeiro	5,9	5,4
Rondônia	5,5	5,5
Roraima	5,6	5,5
Tocantins	5,4	5,5
Mato Grosso do Sul	5,3	5,5
Mato Grosso	5,5	5,7
Acre	5,3	5,8
Rio Grande do Sul	6,0	5,8
Espírito Santo	5,9	5,9
Goiás	5,8	6,0
Distrito Federal	6,3	6,1
Ceará	4,8	6,3
Minas Gerais	6,2	6,3
Santa Catarina	6,2	6,3
Paraná	6,3	6,4

São Paulo	6,3	6,5
-----------	-----	-----

Fonte: Resultados do IDEB 2019 - 5º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2021, p. 23-24) - adaptada pela autora.

A partir dos resultados do IDEB 2019 apresentados por INEP (2021), percebe-se que: 19 estados conseguiram ultrapassar a meta estabelecida (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins); que dois estados brasileiros conseguiram alcançar a meta estabelecida (Espírito Santo e Rondônia); e cinco estados brasileiros e o Distrito Federal ficaram abaixo da meta estabelecida (Amapá, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima e Sergipe).

Ainda analisando a tabela 7, e no intuito de identificar quais unidades federativas enfrentam os maiores desafios, e quais estão numa situação mais confortável em relação às notas do IDEB 2019, foi realizado um agrupamento entre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal.

No primeiro grupo, estão os Estados que se destacaram positivamente no IDEB em 2019, isto é, apresentou média maior do que a brasileira. No segundo grupo, estão os estados que ficaram no nível intermediário dos resultados, ou seja, entre a meta nacional desejada e a média nacional alcançada. Por fim, no terceiro grupo, estão os estados que tiveram os piores resultados no IDEB em 2019, em outras palavras as unidades federativas que não alcançaram a meta nacional, conforme tabela 8, a seguir:

TABELA 8: VISÃO COMPARATIVA DO DESEMPENHO DOS ESTADOS BRASILEIROS E DO DISTRITO FEDERAL NO IDEB 2019

Grupo	Estados	Posição no IDEB
Desempenho Alto (Positivo)	Goiás, Distrito Federal, Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e São Paulo	>5,9 ⁶
Desempenho Médio (Intermediário)	Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Acre e Mato Grosso	Entre 5,7 ⁷ e 5,9 ⁸
Desempenho Baixo (Preocupante)	Sergipe, Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Maranhão, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Amazonas, Alagoas, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Tocantins e Mato Grosso do Sul	<5,7 ⁹

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do IDEB 2019.

A partir dos dados ofertados pela tabela 8, é possível refletir sobre as disparidades educacionais existentes e suas implicações na equidade do ensino brasileiro, especialmente nos Anos Iniciais, que é o foco desta pesquisa.

Embora sete estados brasileiros tenham alcançado os melhores resultados, quinze unidades federativas encontravam-se no grupo com desempenho abaixo do esperado. Ainda assim, vale destacar que neste grupo de menor desempenho, há uma variedade de pontuações, o que corrobora com os estudos de Arnhold e Martins (2021), que ressaltam a diversidade de realidades e demandas de cada Estado e Região. As estudiosas ainda destacam que essas necessidades diferentes precisam ser levadas em conta na elaboração de políticas públicas que visem proporcionar uma educação mais equânime.

É possível observar que no primeiro grupo caracterizado pelo melhor desempenho do IDEB 2019 dos Anos Iniciais, não há nenhum Estado localizado na região Norte, e apenas um deles encontra-se na região Nordeste. Isso reflete a

⁶ Média nacional alcançada no IDEB 2019 pelos 5º anos do Ensino Fundamental.

⁷ Meta nacional do 5º ano do Ensino Fundamental para o ano de 2019.

⁸ Média nacional alcançada no IDEB 2019 pelos 5º anos do Ensino Fundamental.

⁹ Meta nacional do 5º ano do Ensino Fundamental para o ano de 2019.

disparidade regional da educação brasileira, que tende a desfavorecer os(as) estudantes dessas regiões, que pode inclusive ocasionar o avanço das desigualdades sociais e a limitação de oportunidades de melhoria social, reforçando os achados da pesquisa de Arnhold e Martins (2021).

A partir deste cenário nota-se que a garantia social à Educação com qualidade, fundamentada pela Constituição Federal de 1988, tem sido um grande desafio, isto é, a oferta deste direito constitucional não está ocorrendo com plenitude e equidade em toda a extensão do território brasileiro, revelando ainda, a desigualdade preocupante na qual a educação nacional se encontra, conforme indicam Ribeiro et al. (2020).

Ainda, os autores destacam que para reverter essa situação, é necessário que políticas públicas sejam implementadas, a fim de promover a equidade da educação, independente do contexto ou região onde o(a) estudante esteja inserido, e por consequência alcançar o progresso social, econômico e humano de um país.

3.6. MÉTODO DE ESTIMAÇÃO - CORRELAÇÃO DE PEARSON

Para compreender a relação entre as variáveis utilizaremos o método de análise de correlação, que é uma ferramenta tabular que ilustra as conexões entre diferentes pares de variáveis em um conjunto de dados, e que revela as interações entre as variáveis, apontando se essas relações são positivas ou negativas, além de indicar a intensidade desses vínculos (Schober et al., 2018). Assim, para esta pesquisa estimou-se o seguinte modelo, cuja equação está abaixo:

$$\begin{aligned}
 IDEB_{2019} = & \beta_0 + \beta_1 * Tempo_Experiencia_Docente + \beta_2 * \\
 & Tempo_Gestao_Escolar + \beta_3 * Horas_Reuniao_Professores + \beta_4 * \\
 & Metas_Aprendizagem + \varepsilon
 \end{aligned}$$

Onde:

- β_0 : intercepto da reta de regressão;
- β_1 - Coeficiente de regressão para o tempo de experiência docente, mede os efeitos da experiência progressa como docente da diretora escolar, auxiliando a confirmar ou não a hipótese 1, que indaga se o tempo de docência progressa impacta nos resultados do IDEB;
- β_2 - Coeficiente de regressão para o tempo na direção escolar, afere se o tempo de experiência como diretora escolar, influencia nos resultados do IDEB, visando confirmar ou não a hipótese 2, que conjectura se o tempo como diretora escolar impacta nos resultados do IDEB;
- β_3 - Coeficiente de regressão para a quantidade de horas semanais de reuniões com professoras, visa observar se tempo destinado pela diretora escolar para as reuniões com professoras influencia nos resultados do IDEB, para confirmar ou não a hipótese 3.
- β_4 - Coeficiente de regressão para o estabelecimento de metas de aprendizagem;
- ε : Termo de erro, se refere aos erros aleatórios

Para a análise de correlação desta pesquisa, a ferramenta estatística utilizada será o método análise de Correlação de Pearson, que de acordo com Sousa (2019) e Capp et al. (2020), é uma medida estatística que avalia a relação linear entre duas variáveis. Ainda segundo os autores, ela varia de -1 a 1, em que 1 significa uma correlação positiva perfeita, -1 significa uma correlação negativa perfeita e 0 significa ausência de correlação, em termos mais simples, a correlação de Pearson nos ajuda a entender se há uma relação entre duas variáveis e qual é a direção dessa relação, e as tabelas de correlação serão geradas por meio do software Jamovi[®].

Sousa (2019) e Capp et al. (2020) explicam que, o primeiro passo na análise de correlação é verificar se as variáveis atendem aos pressupostos necessários para o cálculo apropriado dos coeficientes, o que inclui a verificação da distribuição dos dados, a identificação de valores extremos (outliers) e a presença de linearidade entre as variáveis, e em seguida, os coeficientes de correlação são calculados.

A autora ressalta ainda que, durante a interpretação dos resultados deve-se considerar não apenas o valor do coeficiente, mas também o contexto do estudo e a relevância prática da relação identificada.

Por meio da correlação de Pearson, serão investigados como as variáveis explicativas e de controle influenciam o IDEB alcançado em 2019, sendo calculadas para avaliar a força e a direção das relações entre cada variável explicativa e o IDEB, enquanto controla os efeitos das outras variáveis no modelo.

Capítulo 4

4. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo pretende investigar se as experiências profissionais da diretora escolar, assim como sua dedicação às reuniões com professoras, impactam nos resultados obtidos no IDEB 20219 para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Serão realizadas análises de frequência da participação no QEDE SAEB 2019 em nível nacional, estadual e regional, seguidas pela investigação do tempo de atuação como professora antes de se tornar diretora, experiência como diretora na unidade escolar e o tempo dedicado às reuniões com professoras. Além disso, a análise estatística incluirá comparações entre variáveis, aplicação de correlações de Pearson e teste das hipóteses sobre o impacto do tempo de docência prévia, experiência como diretora e tempo dedicado às reuniões com professoras e os resultados do IDEB 2019.

4.1. ESTATÍSTICA DESCRITIVA

O propósito desta pesquisa consiste em verificar se as condições de atuação das diretoras escolares contribuem ou não nos resultados de aprendizagem, tomando como referência de indicador as metas projetadas pelo IDEB das turmas de 5º anos na edição de 2019, nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Iremos analisar os Microdados do SAEB fornecidos por INEP (2023a), que são referentes à participação das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de todo o Brasil, no ano de 2019.

4.1.1. Análise de Frequências: Distribuição de Participação

O conjunto de dados em análise está focado exclusivamente na participação do SAEB no ano de 2019, com 66.110 lançamentos válidos, isto é, 100% de porcentagem apta, pois todas as diretoras da tabela foram consideradas válidas, de acordo com INEP (2021), que apresenta os resultados do IDEB 2019, e também não há outros anos ou categorias neste conjunto de dados e nem entradas inválidas ou ausentes.

As tabelas 9 e 10 demonstram a distribuição da frequência de participação no SAEB 2019, por Região e por Estado, respectivamente, isso quer dizer, a quantidade de diretoras escolares que responderam ao QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b), em outras palavras, as unidades escolares participantes do SAEB 2019:

TABELA 9: QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DO SAEB/2019 - POR REGIÃO¹⁰

Região	n¹¹	%¹²
Centro-oeste	4.612	7,0
Nordeste	23.075	34,9
Norte	6.704	10,1
Sudeste	21.405	32,4
Sul	10.314	15,6
Total	66.110	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

¹⁰ tabela 9 mostra a estatística descritiva das variáveis do estudo: a frequência representa o número total de diretores escolares de unidades escolares em todo o Brasil que, no ano de 2019, participaram das avaliações SAEB dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental; em cada nível de desagregação regional e estadual); e a porcentagem entende-se pelo percentual de unidades escolares que participaram do exame em relação ao total de unidades escolares inscritas no exame.

¹¹ *n* é o número total de respostas.

¹² % equivale a porcentagem do número de frequência daquela resposta.

Assim, a tabela 9 apresenta a frequência de participação das unidades escolares em cada uma das cinco regiões do Brasil. Pode-se observar que, a região Sudeste que abriga 41,8% da população brasileira, e de acordo com a Agência de Notícias Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Geral (Cabral, 2023) concentra os três estados mais populosos do Brasil, e apresenta a maior concentração de unidades escolares avaliadas, correspondendo à 32,4% do total dos participantes. Enquanto que, o menor quantitativo dos avaliados estava na região Centro-Oeste (7%), que de todo o país é a região que comporta o menor número de habitantes, isto é, 8,0% da população brasileira, segundo o IBGE (2023).

TABELA 10: QUANTIDADE DE UNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DO SAEB/2019 - POR ESTADOS¹³

UF	n ¹⁴	% ¹⁵
Acre	360	0,5
Alagoas	1.248	1,9
Amapá	294	0,4
Amazonas	1.282	1,9
Bahia	5.850	8,8
Ceará	3.441	5,2
Distrito Federal	523	0,8
Espírito Santo	1.170	1,8
Goiás	2.151	3,3
Maranhão	3.573	5,4
Mato Grosso	1.153	1,7

¹³ A tabela 10 mostra a estatística descritiva das variáveis do estudo: a frequência representa o número total de diretores escolares de unidades escolares em todo o Brasil que, no ano de 2019, participaram das avaliações SAEB dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental; em cada nível de desagregação estadual); e a porcentagem entende-se pelo percentual de unidades escolares que participaram do exame em relação ao total de unidades escolares inscritas no exame.

¹⁴ *n* é o número total de respostas.

¹⁵ % equivale a porcentagem do número de frequência daquela resposta.

Mato Grosso do Sul	785	1,2
Minas Gerais	6.246	9,4
Pará	3.169	4,8
Paraíba	1.800	2,7
Paraná	4.202	6,4
Pernambuco	2.986	4,5
Piauí	1.896	2,9
Rio de Janeiro	3.977	6,0
Rio Grande do Norte	1.384	2,1
Rio Grande do Sul	3.873	5,9
Rondônia	613	0,9
Roraima	227	0,3
Santa Catarina	2.239	3,4
São Paulo	10.012	15,1
Sergipe	897	1,4
Tocantins	897	1,4
Total	66.110	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

A tabela 10 exibe os dados da participação em cada estado do país e do Distrito Federal. São Paulo, de acordo com o IBGE (2023), o estado mais populoso do país, com 21,88% da população brasileira, concentrou 10.012 participantes na avaliação SAEB 2019 do 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto Roraima, com 0,31% da população, foi responsável por 0,3% dos(as) estudantes avaliados, sendo assim o estado brasileiro com menor participação.

A taxa/frequência de participação nas avaliações externas é um dado de extrema relevância, tendo em vista que permite identificar disparidades e tendências

importantes para a compreensão do cenário educacional brasileiro, com vistas a orientar políticas públicas e ações para aumentar a participação e melhorar a qualidade da educação no país, conforme defendem Travitzki (2020) e Gomes et al. (2019).

4.1.2. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo de atuação como professor antes de se tornar diretora – Hipótese 1

A Tabela 11 apresenta medidas estatísticas das respostas da à Q002 evidenciando o tempo de experiência na docência antes de assumir a função de diretora da escola. Observa-se que 2.403 (3,6%) casos não apresentavam essa informação, assim, as medidas para essa variável foram calculadas considerando os casos válidos.

O resultado indicou que o tempo médio foi de 13,9 anos com desvio padrão de 7,4 anos, variabilidade considerada alta, 53,5% da média, fato que pode ser observado também pelo tempo mínimo que foi zero e máximo que foi 35 anos. Dos 63.707 casos com informação sobre o tempo de trabalho como professor, 25% apresentaram um tempo abaixo de 8 anos, 50% um tempo abaixo de 13 anos e 75% um tempo abaixo de 19 anos, ou seja, apenas 25% possuíam tempo superior a 19 anos.

Tabela 11. MEDIDAS ESTATÍSTICAS PARA RESP Q002: POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?	Tempo (anos)
Média	13,9
Desvio padrão	7,4
Mediana	13,0
Mínimo	0,0

Máximo	35,0
Percentil 25	8,0
Percentil 75	19,0
Sem informação	2403 (3,6%)
Válidos	63707 (96,4%)

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

Ao analisar a tabela 11 nota-se que média de atuação como professora observada foi de 13,9 anos, apontando que, essas diretoras passaram quase 14 anos atuando como professoras antes de assumirem a direção escolar, o que demonstra uma possível relação entre a experiência prévia como professora e a transição para o cargo de diretora, demonstrando coerência com os estudos de Parente (2015) e Lopes (2020).

Foi possível observar que, a distribuição das respostas das diretoras evidencia a inexistência de um período ou tempo adequado de experiência como docente para assumir a função de liderança da escola. No entanto, é perceptível a presença de diretoras com tempo de experiência como professora significativo, isto é, sugerindo que a experiência docente, em diferentes níveis, é considerada um fator importante para assumir a direção escolar, como afirmam e respaldam Monteiro e Altmann (2021).

Corroborando com os achados, Parente (2015) e Lopes (2020), em suas pesquisas, reforçam que diretoras escolares com maior experiência em sala de aula, tendem a apresentar melhor desenvoltura na direção de unidades escolares, devido à experiência acumulada e a estreiteza com o cotidiano educacional. Além disso, os autores enfatizam que, entre outras contribuições, essas diretoras podem colaborar

com as professoras iniciantes na profissão, compartilhando conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas jornadas profissionais.

Contrapondo o que defende Parente (2015) e Lopes (2020), os autores Vieira & Vidal (2015), argumentam que ter experiências e boas habilidades docentes, não asseguram a competência necessária para o desempenho da função de diretora escolar, considerando que a atuação em sala de aula e a atuação na direção escolar compreendem necessidades/exigências inerentes e específicas a cada uma das ocupações.

Os resultados apresentados na tabela 11 sugerem uma possível relação entre a experiência prévia como professora e a transição para o cargo de diretora, já que o tempo médio foi de aproximadamente 14 anos de atuação na docência. Apesar disso, de acordo com os dados observados, não é possível afirmar que o tempo de experiência como professora e o desempenho das diretoras, estejam interligados, ou seja, as evidências sugerem que o tempo de experiência como professora não está diretamente relacionado ao sucesso na atuação das diretoras escolares, comprovando o que sustentam Vieira & Vidal (2015).

Por fim, considerando a distribuição percentual das respostas fornecidas ao QEDE SAEB 2019, que trata sobre a trajetória profissional das diretoras escolares antes de assumirem a função da direção, pode-se destacar dois pontos: a relevância da experiência docente como contribuinte para a atuação na função de diretora escolar; e as possibilidades experienciais no que tangem às visões e abordagens dos desafios de uma unidade escolar, com base no que foi vivenciado enquanto professora, proporcionando, assim, a ampliação da percepção em relação ao todo, corroborando ainda com Parente (2015) e Lopes (2020).

4.1.3. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo de experiência como diretora escolar – Hipótese 2

Ao observar medidas estatísticas das respostas da Q006 apresentadas na tabela 12, que cujo objetivo era compreender qual o tempo médio de atuação das diretoras na escola em que estavam exercendo suas funções, notou-se que 8.007 (12,1%) casos não continham essa informação, assim, as medidas para essa variável foram calculadas considerando 58.103 (87,9%) casos válidos.

Tabela 12. MEDIDAS ESTATÍSTICAS PARA RESP Q006: HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É DIRETORA DESTA ESCOLA?

Há quanto tempo você é diretora desta escola?	Tempo (anos)
Média	4,5
Desvio padrão	4,6
Mediana	3,0
Mínimo	0,0
Máximo	35,0
Percentil 25	2,0
Percentil 75	6,0
Sem informação	8.007 (12,1%)
Válidos	58.103 (87,9%)

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

O resultado demonstrado na tabela 12 indica que a média de tempo nesta função foi de 4,5 anos¹⁶. Essa informação sugere que a experiência prévia acumulada

¹⁶ Apesar de não ser foco desta análise, realizou-se a título de conhecimento, a frequência da Q004, do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b), que pretendia saber quantos anos de experiência na função de diretora escolar, independentemente de ser naquela ou em outra escola, e descobriu-se que: a média de experiência total na função de diretora escolar foi de 6,58. anos de experiência, com uma mediana de 5,00 anos, isto é, podendo variar de cinco anos para mais ou para menos; o desvio-padrão foi de 6,02 anos, o que quer dizer que, a variação da experiência das diretoras pode variar em até 6,02 anos, indicando que há uma dispersão de dados considerável; a variância total foi de 36,3, em outras palavras, há pulverização das experiências das diretoras, ou seja, a amplitude da dispersão dos dados pode ser de até 36,3, demonstrando uma não linearidade nas experiências; e que algumas diretoras

nesse cargo pode aumentar a familiaridade com as tarefas relacionadas e, conseqüentemente, aprimorar a assertividade no desempenho das funções de diretora escolar, conforme indica Lopes (2020).

A variabilidade das respostas foi considerada alta, com desvio padrão de 4,6 anos, 102,3% da média, com tempo mínimo igual a zero e o máximo 35 anos, o que indica que considerando o tempo de experiência de trabalho das diretoras escolares naquela unidade escolar, as respostas demonstram que nem todos estão alinhados com a média estabelecida, isto é, algumas diretoras estão acima da média, e outras estão abaixo, em outras palavras, há diretoras com tempos de atuação significativamente diferentes do tempo médio.

Dos 58.103 casos com informação sobre o tempo de trabalho como diretora: 24% tinham menos de 2 anos de experiência; mais da metade, isto é, 58,6% possuíam no máximo 3 anos como diretora na unidade escolar; e 77,3% tinham 6 anos ou menos. Em outras palavras, apenas 22,7% tinham mais de 6 anos de experiência como diretora escolar naquela unidade.

Para investigar com maior amplitude sobre o tempo médio de atuação das diretoras na escola em que estavam exercendo suas funções naquela unidade de ensino, tornou-se evidente a importância de incluir não apenas a tabela 12, que trata das medidas estatísticas, mas também a tabela 13, que mostra a distribuição das respostas por ano de atuação. Isso se tornou necessário após observar que 42,5% dos respondentes indicaram ter dois anos ou menos de experiência na direção da unidade escolar.

não tem experiência na função, pois apontaram 0, enquanto que outras responderam ter 35 anos de experiência nesta função.

TABELA 13: TEMPO QUE A DIRETORA ESTÁ NA UNIDADE ESCOLAR NESTA FUNÇÃO, DE ACORDO COM AS RESPOSTAS À Q006 DO QEDE SAEB 2019 - EM ANOS

	n ¹⁷	% ¹⁸	
	0	5.097	8,8
	1	8.865	15,3
	2	10.754	18,5
	3	9.312	16,0
	4	4.452	7,7
	5	3.092	5,3
	6	3.334	5,7
	7	2.806	4,8
	8	1.707	2,9
	9	1.323	2,3
	10	1.717	3,0
	11	775	1,3
Tempo na direção escolar (anos)	12	856	1,5
	13	523	0,9
	14	614	1,1
	15	623	1,1
	16	356	0,6
	17	355	0,6
	18	300	0,5
	19	269	0,5
	20	285	0,5
	21	123	0,2
	22	124	0,2
	23	79	0,1
	24	51	0,1

¹⁷ n é o número total de respostas.

¹⁸ % equivale a porcentagem do número de frequência daquela resposta.

	n¹⁷	%¹⁸
25	77	0,1
26	45	0,1
27	48	0,1
28	36	0,1
29	23	0,0
30	39	0,1
31	12	0,0
32	8	0,0
33	11	0,0
34	7	0,0
35	5	0,0
Total	58.103	100,0
Omisso	Sistema	8.007
Total	66.110	

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Devido aos indicativos apontados na tabela 13, sugere-se que haja uma rotatividade nesta função, corroborando com o que defende Lopes (2020), isso se deve ao fato de que 58,6%, ou seja, uma quantidade considerável de diretoras escolares, possuem menos de 3 anos na função, dito de outra forma, mais da metade das diretoras que responderam ao QEDE SAEB 2019, apontaram ter poucos anos de atividade nesta função e naquela escola. É importante ressaltar que, de acordo com os dados observados na Q006, mais de 40% das diretoras têm dois anos ou menos de experiência, sugerindo que há uma frequência expressiva de alteração dos profissionais que assumem esta função.

Contudo, apesar deste indicativo, não temos evidências suficientes que apontem quais são os motivos dessas alterações, já que a substituição das diretoras

pode ocorrer devido a vários fatores, tais como: o remanejamento para outras escolas ocupando o mesmo cargo, considerando que a pergunta estava direcionada à permanência na função daquela escola em específico; a substituição devido a aposentadoria da diretora anterior; e até mesmo pelas características das políticas educacionais que muitas vezes indicam e afetam o tempo máximo de permanência neste cargo, que podem inclusive estar relacionado à maneira de seleção para a função (eleição, indicação, entre outras), em consonância com Parente (2015) e Lopes (2020).

Assim, faz-se necessário um estudo mais aprofundado para investigar as razões para essas frequentes mudanças, no intuito de obter elementos que contribuam para a elaboração de (novas) políticas e práticas que promovam uma direção escolar mais estável e que objetivem a ampliação da melhoria da qualidade da educação ofertada, conforme orientam Soares et al. (2020).

Ainda, os dados apresentados oferecem informações relevantes sobre a permanência e a movimentação desses profissionais nas escolas e isso, de acordo com Soares et al. (2020), pode influenciar na elaboração e na execução de políticas educacionais a longo prazo.

Reafirmando isso e considerando a acentuada troca das diretoras, que foi expressada por meio das respostas à Q006 e compiladas na tabela 13, é possível inferir que pode haver uma instabilidade na direção escolar, que propende a impactar no planejamento, na execução de projetos e no alcance de metas e objetivos desejados, e esta combinação tende a dificultar a implementação de políticas e ações mais consistentes, conforme argumentado por Parente (2015) e Lopes (2020) em seus respectivos estudos.

Desta maneira, a análise das respostas fornecidas pelas diretoras à Q006 (INEP, 2019b), confirma os estudos de Lopes (2020), que considera que o tempo de experiência na função de diretora escolar naquela unidade escolar pode influenciar o seu desempenho. Embora, também aponta que esta é uma relação caracterizada por sua complexidade e diversidade de aspectos envolvidos, e que pode depender ainda de diversos outros fatores, tais como as habilidades da diretora, a falta de perfil de liderança, a estabilidade na direção e o clima escolar, o que abre caminho para investigações futuras.

4.1.4. Análise de Frequências: Distribuição de frequência do tempo dedicado às reuniões com professores – Hipótese 3

Ao observar as respostas da Q012, expressados na tabela 14, e que pretendia saber sobre tempo dentro de uma semana normal de trabalho dedicados pela diretora à reunião com professoras, notou-se que 2449 (3,7%) casos não continham essa informação, assim, as medidas para essa variável foram calculadas considerando 63.661 (96,3%) dos casos válidos.

Tabela 14. MEDIDAS ESTATÍSTICAS PARA RESP Q012: EM UMA SEMANA NORMAL DE TRABALHO, QUANTAS HORAS VOCÊ COSTUMA GASTAR, APROXIMADAMENTE, COM AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA ESTA ESCOLA: REUNIÃO COM PROFESSORAS

Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professoras	Tempo (anos)
Média	3,7
Desvio padrão	2,7
Mediana	3,0
Mínimo	0,0
Máximo	20,0
Percentil 25	2,0
Percentil 75	4,0

Sem informação	2.449 (3,7%)
Válidos	63.661 (96,3%)

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

A partir da leitura da Tabela 14, observa-se que em uma semana normal de trabalho, a diretora escolar dedica à reunião com professoras um tempo moderado, em média 3,7 horas por semana nessas reuniões, demonstrando o nível de envolvimento, dedicação e interação com as professoras.

Bezinelli (2020), aponta que durante as reuniões com as professoras, é possível ampliar a responsabilidade coletiva dos processos educacionais, além de potencializar o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque compartilhar, descentralizar e direcionar as responsabilidades para lidar com os desafios e objetivos, com foco nos resultados de aprendizagem desejados, tende a promover um ambiente mais colaborativo, o que pode colaborar para o impulsionamento dos resultados educacionais.

Para uma análise mais ampla dos dados relacionados ao tempo médio que as diretoras escolares dedicam às reuniões com professoras, houve a necessidade de inclusão da tabela 15 que apresenta não apenas as medidas estatísticas, mas também fornece de maneira mais detalhada a distribuição das horas atribuídas e o respectivo tempo dedicado por cada diretora para esta tarefa.

TABELA 15: TEMPO UTILIZADO PELA DIRETORA ESCOLAR EM UMA SEMANA NORMAL DE TRABALHO COM REUNIÃO COM PROFESSORAS NO ANO DE 2019, DE ACORDO COM AS RESPOSTAS À Q012 DO QEDE SAEB 2019 - EM HORAS

		n ¹⁹	% ²⁰
	0	263	0,4
	1	7.560	11,9
	2	18.687	29,4
	3	7.800	12,3
	4	14.622	23,0
	5	6.449	10,1
	6	2.563	4,0
	7	225	0,4
	8	2.535	4,0
	9	118	0,2
Tempo dedicado à reunião com professores em horas	10	1.729	2,7
	11	9	0,0
	12	325	0,5
	13	10	0,0
	14	21	0,0
	15	182	0,3
	16	110	0,2
	17	11	0,0
	18	1	0,0
	19	441	0,7
	20	263	0,4
	Total	63.661	100,0
Omisso	Sistema	2.449	
Total		66.110	

¹⁹ n é o número total de respostas.

²⁰ % equivale a porcentagem do número de frequência daquela resposta.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

É possível observar na tabela 15 que, 41,6% das diretoras gastam duas ou menos horas com reunião com professoras; a metade delas, 53,9% gastam um tempo de no máximo três horas com este tipo de reunião; e 76,9% gastam tempo de até quatro horas, ou seja, apenas 23,1% das diretoras gastam acima de 4 horas com reuniões de professoras.

Desta maneira, apesar da média das respostas apontarem para dedicação de 3,7 horas para reuniões semanais com professoras, os dados ofertados pela tabela 14, mostram que 41,6% das diretoras respondentes dedica aproximadamente duas horas por semana para essas reuniões, demonstrando assim, uma grande variabilidade entre as diferentes escolas.

Apesar disso, não são evidentes os motivos pelos quais as diretoras destinam este tempo a esta tarefa. Sendo assim, sugere-se que haja diversos fatores por trás desse apontamento, que podem se dar pela opção da diretora em: valorizar uma comunicação mais ágil e eficiente, considerando a tomada de decisões rápidas e a implementação eficaz de ações e procedimentos; priorizar outras tarefas e responsabilidades, levando em conta que estas profissionais têm várias outras atribuições além das reuniões com professoras; pelo estilo de liderança e pela maneira como essas reuniões são conduzidas, com discussões aprofundadas e colaborativas ou mais diretivas para otimização dos tempos de trabalho; pela necessidade de adaptação às circunstâncias e prioridades específicas de cada escola; e ainda, por outros possíveis fatores não especificados neste estudo.

A partir do exposto, ou seja, por não ficar evidente o motivo pelo qual a diretora dedica o tempo apontado no QEDE SAEB 2019 às reuniões, não temos evidências que demonstrem se essas curtas reuniões semanais são eficazes e eficientes, nesse

sentido, não é possível, por meio dos dados obtidos, mensurar ou avaliar a qualidade das reuniões realizadas e relacioná-las com a efetividade de ações que pretendem melhorar os processos voltados para a aprendizagem e para a ampliação do desempenho dos(as) estudantes.

O que desta maneira reforça o que Colus & Petrenas (2023) refletiram em seus estudos: as reuniões pedagógicas podem apresentar e orientar a diretora escolar e sua equipe em inúmeras ações, de significância imensurável, abrangendo aspectos como o seu papel social na sociedade, as questões financeiras, discussão sobre a aplicação e garantia do currículo e do direito de aprendizagem.

Ademais, a disponibilização do tempo para realizá-las precisa vir acompanhada da disposição de aplicar e executar o que encaminhado nesses momentos. Indicando que apenas realizar a reunião não garantirá o sucesso do processo, ou seja, não assegurará a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na unidade de ensino.

4.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL

Realizou-se a análise comparativa entre as três variáveis dependentes da pesquisa, e a tabela 16 de relação comparativa entre as respostas das diretoras escolares sobre experiência docente anterior, tempo na direção e horas dedicadas às reuniões com professoras, apresenta as respostas dadas pelos de escolares às seguintes perguntas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b): Q002 - Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)? , Q006 - Há quanto tempo você é diretor(a) desta escola? e Q012 - Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professores(as). É importante considerar que a Q002, Q006 e a Q012 são consideradas variáveis dependentes desta pesquisa.

TABELA 16: RELAÇÃO COMPARATIVA ENTRE AS RESPOSTAS DAS DIRETORAS ESCOLARES SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTERIOR, TEMPO NA DIREÇÃO E HORAS DEDICADAS ÀS REUNIÕES COM PROFESSORAS

	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretora?	13,9	7,4	13,0	0	35
Há quanto tempo você é diretora desta escola?	4,5	4,6	3,0	0	35
Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professoras	3,7	2,7	3,0	0	20

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2021).

Ao comparar as respostas dadas pelas diretoras às três perguntas, pode-se inferir que a maior parte das respondentes possui experiência como professora antes de assumir a função, cerca de 13,9 anos; que a experiência no cargo de diretora escolar na escola é em média de 4,5 anos; e que a média de horas destinadas a reuniões com professoras durante uma semana normal é de 3,7 horas, com um desvio padrão de 2,7 horas.

Conforme apontam Parente (2015) e Lopes (2020), a experiência docente antes de se tornar diretora escolar, pode impactar a compreensão dos desafios e necessidades das professoras e estudantes, assim como na hora de traçar estratégias para potencializar as aprendizagens. No entanto, estes achados vão de encontro ao que defendem Gümüş et al. (2021)²¹, de que a experiência docente das diretoras não estava necessariamente relacionada ao desempenho dos(as) estudantes.

²¹ Gümüş et al. (2021) realizaram um estudo que desejava saber se “As qualificações do diretor fazem diferença no desempenho dos alunos?” e utilizaram dados de 2018 da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA compilados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e que foram coletados em sete países: Austrália, República Tcheca, Colômbia, Dinamarca, Geórgia, Malta e Turquia.

A partir dos resultados obtidos por meio das respostas à Q006 (INEP, 2019b), pode-se entender que a experiência no cargo de diretora, proporciona uma rotatividade considerável, dificultando a implementação de ações e projetos de longo prazo, assim como à estabilidade desta liderança, mas que sob outra ótica, pode também promover uma renovação de ideias e perspectivas, devido à chegada e uma nova diretora com um (possível) novo olhar, validando os estudos de Pinto et al. (2019), Parente (2015) e Lopes (2020).

Com relação às respostas apresentadas a Q012 do QEDE SAEB 2019, a pergunta permitia que a diretora escolar apontasse a quantidade de horas dedicadas a essa ação, respeitando o intervalo de 0 a 40 horas. Vale ressaltar que autores como Burgos e Canegal (2011), Duarte et al. (2016) e Saraiva (2022) apontaram que não há uma lei federal específica que defina a carga horária das diretoras escolares, e ainda que carga horária desses profissionais, geralmente é definida por leis estaduais e municipais. Os estudiosos ainda observaram em suas pesquisas que os diretores têm sinalizado uma atribuição de 40 horas semanais à função, mas que devido a rotina intensa de trabalho geralmente ultrapassam a carga horária prevista.

Tomando como base as respostas ao Q012 do QEDE SAEB 2019, a média de tempo apontada pelas diretoras escolares para as reuniões semanais com as professoras foi de 3,7 horas destinadas, o que representa menos de 10% da carga horária padrão de 40 horas por semana, indicada nas pesquisas de Duarte (2019).

Sendo assim, referenciando-se em Colus e Petrenas (2023) e considerando o período indicado pelas diretoras a esses momentos, sugere-se que a gestão do tempo nestas reuniões seja eficiente, a fim de que ocorram o planejamento de ações mais produtivas que reverberam na aprendizagem dos(as) estudantes.

Bezinelli (2020) e Colus & Petrenas (2023), contribuem com esta defesa e apontam ainda que, reuniões frequentes tendem a fortalecer a comunicação e a colaboração entre toda a comunidade escolar, tornando-se potencial impulsionador para implementação de ações que realmente potencializam a ampliação do desempenho escolar dos(as) estudantes.

Portanto, com base nas respostas obtidas pode-se inferir a existência de relação entre as variáveis mencionadas, pois a experiência, o tempo de atuação e o envolvimento da diretora com as professoras tende a afetar a qualidade do trabalho da diretora escolar e, conseqüentemente, o desempenho dos(as) estudantes.

Todavia, faz-se necessário avaliar outros fatores contextuais, para mensurar o impacto real na aprendizagem dos(as) estudantes, levando em consideração que essa influência é complexa e depende de diversos fatores educacionais, sociais e territoriais.

4.3 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

Para apresentar os dados da relação entre as variáveis, os coeficientes de correlação de Pearson e as variáveis dependentes da pesquisa, será realizado a correlação entre o IDEB 2019 dos anos Iniciais e as experiências das diretoras como docente e na função de direção naquela escola e a quantidade de horas dedicadas à reunião com professoras, e esses dados viabilizarão a análise entre as variáveis.

Os dados fornecidos possibilitam a análise das variáveis desta pesquisa, que estão detalhadas e representadas na figura 3. O diagrama ilustra a relação entre a experiência prévia do diretor como professor, o tempo de atuação como diretor na mesma escola e a quantidade de horas semanais dedicadas às reuniões com os

professores. A pesquisa tem como objetivo investigar se esses fatores impactam diretamente a nota do IDEB de 2019, buscando compreender se a experiência anterior do diretor como professor, sua permanência na mesma escola e seu envolvimento ativo com a equipe de professores estão associados aos resultados obtidos no IDEB 2019.

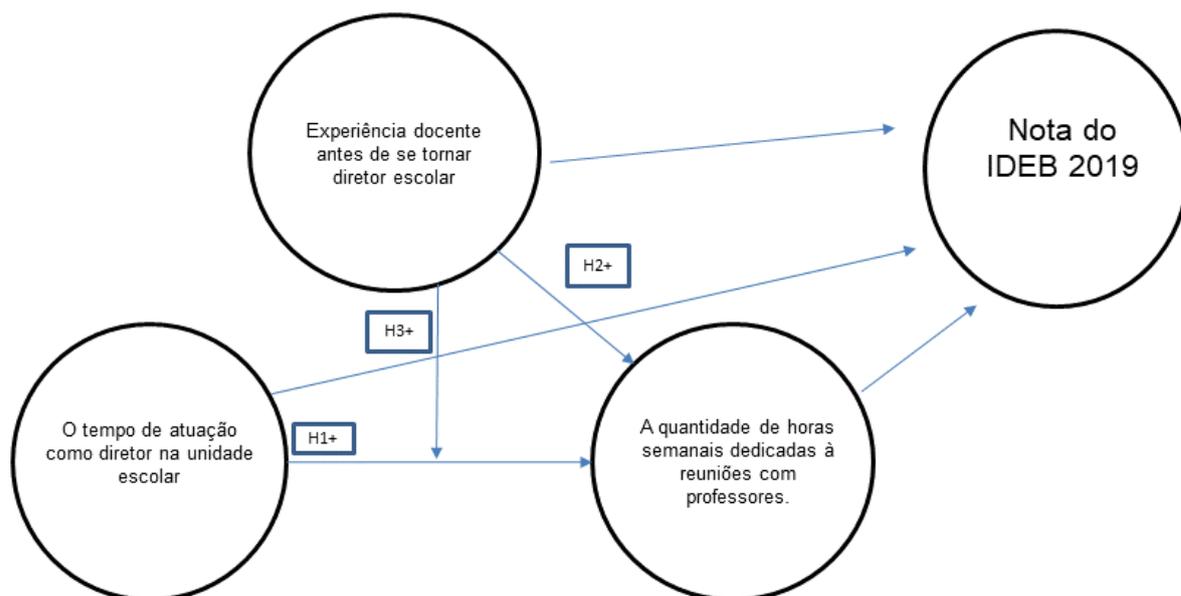


Figura 3. Desenho de variáveis
Fonte: Elaborado pela autora.

Nos próximos tópicos, iremos explorar as três hipóteses desta pesquisa e analisar a correlação entre elas e a nota do IDEB de 2019. Utilizaremos ferramentas como análises de frequência e correlação de Pearson entre as variáveis apresentadas. Essas análises buscam proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam positivamente o desempenho no IDEB de 2019 dos Anos Iniciais.

4.3.1. Sobre a Hipótese 1: o tempo de docência, antes de se tornar diretora escolar, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

As análises correlacionais da tabela 17 sugerem que, com relação ao IDEB 2019 INEP (2021) e a experiência docente antes de se tornar diretora escolar, o coeficiente de Correlação de Pearson (r) 0,354 indica uma relação positiva e fraca entre as duas variáveis, mas sem significância estatística, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 17: MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE O IDEB 2019 E A EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTES DA DIREÇÃO ESCOLAR (ANOS)

		IDEB 2019
Por quanto tempo (anos) você trabalhou como professor (a) antes de se tornar diretora?	Correlação de Pearson	0,354
	p^{22}	0,070

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Entende-se que essa relação não é meramente aleatória, considerando que a significância (p) entre as duas variáveis foi de 0,070 ($p > 0,05$). Isso nos leva a crer que a correlação observada não seja resultado do acaso. Em outras palavras, não há comprovação de que a experiência docente impacte o desempenho dos(as) estudantes. Este achado contraria parente (2015) e Lopes (2020), os quais em seus respectivos estudos, defendem que quanto maior o tempo que a diretora atuou como professora antes de se tornar diretora, maior tende a ser os resultados de aprendizagem dos(as) seus estudantes,

Assim, conclusivamente, a partir dos dados obtidos, a tabela 17 de correlação de Pearson, os estudos também sugerem uma correlação moderada, o que indica

²² p é o nível de significância

que, embora a experiência docente antes da direção escolar possa estar relacionada ao bom desempenho no IDEB 2019, outros fatores além do tempo de em sala de aula também podem influenciar nos resultados do IDEB.

Portanto, não é possível confirmar a hipótese 1, que pretendia saber se o tempo de docência, antes de se tornar diretora escolar, impactava nos resultados do IDEB. Assim, faz-se necessário considerar também outros fatores que podem influenciar o desempenho escolar, e que para isso sugerem-se outras pesquisas mais aprofundadas sobre este assunto.

4.3.2. Sobre a Hipótese 2: o tempo de experiência como diretora escolar naquela unidade escolar, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

Sob referência dos resultados obtidos e evidenciados na tabela 16, que aponta sobre a relação entre o desempenho no IDEB 2019 INEP (2021) e o tempo de atuação como diretora na unidade escolar, o coeficiente de correlação de 0,293 indica uma relação positiva e fraca entre o IDEB 2019 e o tempo de atuação da diretora na unidade escolar, conforme apresentado na tabela 18:

TABELA 18: MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE O IDEB 2019 E A EXPERIÊNCIA NA DIREÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR (EM ANOS)

		IDEB 2019
Há quanto tempo (anos) você é diretora desta escola?	Correlação de Pearson	0,293
	p^{23}	0,138

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Ainda, o valor da significância $p=0,138$ aponta para uma relação não estatisticamente significativa. Em outras palavras, embora haja uma leve tendência

²³ p é o nível de significância

de escolas com diretoras mais experientes apresentarem melhores resultados no IDEB, essa relação não é forte o suficiente para ser considerada conclusiva. Isto quer dizer que, há o indicativo de que o tempo que uma diretora está nessa função não influencia diretamente nos resultados do IDEB da escola.

Deste modo, não foi possível confirmar a hipótese 2, que pretendia entender se o tempo de experiência como diretora da unidade escolar impactava nos resultados do IDEB, tendo em vista que não foi possível observar uma relação direta e definitiva entre o tempo como diretora escolar e o desempenho escolar dos(as) estudantes, já que a quantidade de anos que as diretoras exercem essa na função naquela unidade escolar variou consideravelmente. Esse achado contradiz a conclusão auferida por Lopes (2020) em sua pesquisa, que indicava que o tempo de atuação como diretora de uma unidade escolar poderia de fato impactar no desempenho dos(as) estudantes.

4.3.3. Sobre a Hipótese 3: o tempo semanal da diretora escolar destinado às reuniões com as professoras, impacta nos resultados do IDEB dos Anos Iniciais?

Ao analisar as variáveis relacionadas e demonstradas na tabela 16, quanto ao desempenho no IDEB 2019 e a quantidade de horas semanais dedicadas a reuniões com professoras, notou-se uma correlação positiva e moderada de 0,422, e significativa ($p = 0,028$), em outros termos, de acordo com os dados analisados, a quantidade de horas dedicadas às reuniões com professoras relacionam-se diretamente aos resultados alcançados no IDEB 2019, conforme tabela 19.

Deste modo, pode-se concluir que a hipótese 3, que testava se o tempo semanal da diretora escolar dedicado às reuniões com as professoras impactava nos resultados do IDEB, foi comprovada.

TABELA 19: MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE O IDEB 2019 E A QUANTIDADE DE HORAS SEMANAIS DEDICADAS ÀS REUNIÕES COM PROFESSORAS

		IDEB 2019
Quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reunião com professoras?	Correlação de Pearson	0,422
	p^{24}	0,028 ²⁵

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021)

No entanto, é importante ressaltar que a correlação não implica em causalidade. Ou seja, não podemos afirmar que o tempo dedicado a reuniões com as professoras seja a causa do IDEB mais elevado. Outros fatores, também podem estar relacionados à melhoria desses resultados. Reforçando, por conseguinte, o que foi apontado como evidência nos estudos de Abud et al. (2023), de que as reuniões de planejamento, por si só, não podem ser consideradas agentes transformadores de resultados. Assim sugere-se a investigação de outros elementos que possam influenciar o IDEB, no intuito de ampliar a compreensão das causas do desempenho das escolas.

Mesmo assim, autores como Abud et al. (2023), defendem que essas reuniões têm potencial para elevar as possibilidades de alcançar a melhoria dos resultados, quando integradas a outras ações estrategicamente direcionadas. Igualmente, Gino et al. (2022) afirmam que é papel da diretora liderar e gerenciar administrativos e pedagógicos da unidade escolar sob sua responsabilidade. Ainda de acordo com os autores, a sua presença e envolvimento nas reuniões, especialmente durante os planejamentos com as professoras, tende a envolver as professoras e demais

²⁴ p é o nível de significância

²⁵ Correlação significativa.

membros da equipe, enfatizando a necessidade da colaboração e da responsabilidade compartilhada para melhoria e garantia de resultados.

De maneira idêntica, Oliveira e Carvalho (2018) e Leithwood et al. (2010) defendem que é a diretora escolar, por meio da sua liderança, quem deve motivar a equipe e fortalecer as ações para o desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes. E Gino et al. (2022), ainda complementam que, a influência dela tende a influenciar positivamente na eficiência do corpo docente.

O envolvimento da diretora e o seu tempo dedicado às reuniões com professoras não apenas estimulam o trabalho em equipe e a corresponsabilidade nas ações, mas também despertam confiança e comprometimento por parte das professoras, elevando as possibilidades de o que foi planejado ser implementado com sucesso, reforçam Antunes e Silva (2015)

Em suma, de acordo com Abud et al. (2023), Gino et al. (2022), Oliveira e Carvalho (2018) e Leithwood et al. (2010) reforçam que a participação ativa e o envolvimento da diretora nas reuniões com professoras são indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de uma escola. E é por meio do engajamento desta profissional, que precisa exercer o seu papel de liderança de maneira plena, que a sua equipe se sentirá motivada, inspirada e direcionada a contribuir positivamente para o sucesso da escola, para o desenvolvimento integral dos estudantes, e por consequência para o alcance de bons resultados do IDEB.

4.3.4. Outras possíveis correlações entre as variáveis

Para além das três hipóteses iniciais levantadas, percebeu-se ao longo dos estudos a necessidade de se correlacionar essas variáveis entre si. Assim, foram

realizadas ainda as correlações: experiência docente antes de se tornar diretora escolar com o tempo de atuação como diretora na unidade escolar; e o tempo de atuação como diretora na unidade escolar com a quantidade de horas semanais dedicadas às reuniões com professoras.

As análises relacionadas as variáveis experiência docente antes de se tornar diretora escola e o tempo de atuação como diretora na unidade escolar, encontram-se apresentadas na tabela 20, a seguir:

TABELA 20: CORRELAÇÃO COM TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE E O TEMPO COMO DIRETORA DAQUELA UNIDADE ESCOLAR

		Por quanto tempo você trabalhou como professor (a) antes de se tornar diretora? Anos
Há quanto tempo você é diretora desta escola? Anos	Correlação de Pearson	0,173
	p^{26}	0,388

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Os dados da tabela 20, demonstram uma correlação positiva e fraca de 0,173, mas não significativa ($p=0,388$), ou seja, a correlação entre a experiência docente antes da gestão escolar e a experiência na gestão da unidade escolar não se sustentou.

Essa relação demonstra não ser estatisticamente significativa ($p > 0,05$), indicando por meio dos dados apresentados uma baixa confiança na relação entre elas, ou ainda que a correlação encontrada pode ter ocorrido por acaso e não necessariamente reflete uma relação real entre essas variáveis.

²⁶ p é o nível de significância

A não confirmação desta hipótese contraria o que Barbosa (2023) aponta em seus estudos, de que diretoras com bom conhecimento pedagógico e experiência docente prévia demonstram maior eficácia em implementar práticas de ensino efetivas e, conseqüentemente, contribuem para melhores resultados dos alunos.

Ao examinar a relação entre a experiência docente antes de se tornar diretora escolar e a quantidade de horas semanais dedicadas a reuniões com professoras, observou-se uma associação negativa e fraca de $-0,366$, em outros termos, há o indicativo de que diretoras mais experientes podem dedicar menos tempo a reuniões com professoras, todavia, essa relação não é forte o suficiente para ser confirmada, e por isso há orienta-se uma maior investigação.

Com base na análise da matriz de correlação de Pearson, podemos inferir que não existe uma relação negativa estatisticamente significativa entre a experiência docente antes da direção escolar e a quantidade de horas semanais dedicadas a reuniões com professoras. Isso significa que, embora as diretoras com mais experiência docente tendem a dedicar menos tempo às reuniões com professoras, essa relação não é forte o suficiente para ser considerada estatisticamente significativa.

A interpretação dos dados indica ainda, que o aumento na experiência docente antes da direção escolar não está associado à leve diminuição na quantidade de horas dedicadas às reuniões com professoras. O valor de $p= 0,061$ confirma a ausência de significância estatística a um nível de confiança de 95%, indicando que não há uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis.

Desta forma, os dados apontam que diretoras com mais anos de experiência docente, tendem a dedicar menos horas semanais às reuniões com professoras, o

que sugere que profissionais com maior experiência de sala de aula, ao assumir a direção escolar dedicam menos tempo em reuniões com professoras.

Os estudos de 2021 Arshad et al. (2021), reforçam esta ideia, afirmando que as diretoras que passaram a maior parte do seu percurso profissional atuando como professoras, conduzem reuniões mais focadas e objetivas, pois tendem a aproveitar as suas experiências e conhecimento pedagógico para discussões com maior relevância, além de ter uma frequência menor de encontros.

Concluindo as correlações sugeridas nesta pesquisa, a tabela 21 apresenta a correlação entre o tempo de atuação como diretora na unidade escolar e a quantidade de horas semanais dedicadas às reuniões com professoras:

TABELA 21: CORRELAÇÃO COM TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE ANTES DE SER DIRETORA E A QUANTIDADE DE HORAS DESTINADAS À REUNIÕES COM PROFESSORAS

		Por quanto tempo você trabalhou como professor (a) antes de se tornar diretora? Anos
Quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: Reuniões com Professoras	Correlação de Pearson	-0,366
	p^{27}	0,061

Fonte: Elaborada pela autora com base em Resultados do IDEB 2019 (INEP, 2021).

Observou-se nesta correlação uma associação positiva e fraca de 0,241, mas não significativa ($p = 0,226$). A associação é positiva devido ao fato de que as diretoras com mais tempo de atuação na unidade escolar tendem a dedicar um pouco mais de tempo a reuniões com as professoras, possibilitando acreditar elas entendem que esses momentos ampliam as possibilidades de uma direção mais eficaz e que

²⁷ p é o nível de significância

promove maior espaço para diálogos, alinhamentos e interações, corroborando com Vieira & Silva (2022).

Apesar disso, a associação encontrada é considerada fraca, indicando que outros fatores além da experiência da diretora podem influenciar a quantidade de horas dedicadas às reuniões com as professoras. Como resultado, o valor de $p = 0,226$ indica que essa associação não é estatisticamente significativa, sugerindo que não podemos afirmar com confiança que a relação observada não ocorreu simplesmente por acaso.

Assim, os resultados encontrados na correlação apesar apontar para o resultado de que diretoras experientes se dedicam mais a reuniões com as professoras, a hipótese não é confirmada, pois a relação é fraca e pode ser influenciada por variáveis não abordadas neste estudo.

Esses resultados contradizem os estudos de Vieira & Silva (2022), os quais defendem a importância das reuniões com professoras para alinhar as ações necessárias visando uma maior participação e colaboração na escola, envolvendo os professores na corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes e desempenho educacionais da unidade escolar.

Vieira & Silva (2022) ressaltam ainda que a realização de reuniões regulares reflete um compromisso com a participação ativa e direção colaborativa, pois nelas tendem a ocorrer o alinhamento dos objetivos pré-definidos, além do estabelecimento de uma relação de confiança entre todos os envolvidos no processo educacional. Alves et al. (2022) e Vieira & Silva (2022) reforçam também que a ampliação do tempo dedicado às reuniões com as professoras geralmente proporciona maior colaboração e parceria entre a equipe escolar, além de ampliar participação, o envolvimento e o

confiança mútuos, e como consequência melhor desempenho escolar dos(as) estudantes.

Finalmente, após as análises desta pesquisa, notou-se que a vivência em sala de aula proporciona um entendimento mais aprofundado das necessidades dos(as) estudantes e das práticas pedagógicas mais eficazes, enquanto a experiência como diretora oferece uma visão abrangente das políticas educacionais, liderança administrativa e orientação pedagógica. A combinação dessas experiências permite uma abordagem mais completa para aprimorar a qualidade da educação. Reconhecer e valorizar essa trajetória profissional é fundamental para promover melhorias significativas no desempenho acadêmico dos estudantes (Barbosa, 2023).

Além disso, foi possível observar que para o trabalho da diretora escolar ser mais eficaz, é fundamental que ela encontre um equilíbrio entre o tempo dedicado às tarefas administrativas e pedagógicas, além de incluir momentos de diálogo com as professoras e demais membros da equipe escolar, corroborando com os estudos de Alves et al. (2022) e Vieira & Silva (2022).

Estes estudiosos ainda defendem que a qualidade dessas interações é tão importante quanto a quantidade, pois são fundamentais para alinhar esforços em prol da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, é essencial adotar uma abordagem abrangente, considerando todos esses fatores, para compreender a complexa relação entre a experiência da diretora escolar, o tempo dedicado às reuniões e os resultados educacionais desejados.

Capítulo 5

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se as condições de atuação das diretoras escolares contribuíram para os resultados de aprendizagem, tomando como referência as metas projetadas pelo Ideb para as turmas de 5º ano em 2019, em todas as unidades federativas do Brasil. Além disso, pretendeu-se analisar se o papel da diretora escolar influenciou os resultados do IDEB em 2019 em todo o país. Para tanto, foram analisados os dados do SAEB 2019, tendo como parâmetro as respostas fornecidas pelas 66.110 diretoras escolares de todo o Brasil às questões Q002, Q006 e Q012, do QEDE SAEB 2019 (INEP, 2019b) bem como os resultados do IDEB 2019.

Assim, os resultados obtidos por meio da análise de frequência deste estudo demonstraram que a probabilidade de se tornar diretora escolar aumenta com o tempo de experiência na docência. No entanto, não foram encontradas evidências conclusivas de que a experiência como professora garantia a aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, constatou-se que a troca frequente de diretoras, tende a gerar instabilidade na direção escolar, o que pode dificultar o planejamento e a implementação de políticas educacionais consistentes a longo prazo. Por outro lado, o tempo dedicado pela diretora às reuniões com as professoras apresentou-se estatisticamente favorável à melhoria do desempenho dos(as) estudantes.

Os estudos revelaram que as diretoras escolares geralmente possuem uma experiência maior como professoras e menor experiência no cargo de diretora escolar. Isso sugere que essas profissionais possuem um entendimento da prática em sala de aula, assim como das necessidades dos(as) estudantes. No entanto, ao assumirem a

função de diretora escolar, podem enfrentar desafios únicos, uma vez que esta difere daquela à qual estão habituadas, e, por isso, estão ainda se familiarizando com as atribuições inerentes ao cargo.

Logo após, observou-se que o tempo dedicado às reuniões com as professoras têm uma média de 3,7 horas por semana. Embora não haja uma legislação federal que estabeleça a carga horária para essa função, pesquisas indicam que a média é de 40 horas semanais. Dessa forma, o tempo de reunião com as professoras representa menos de 10% da agenda semanal da diretora.

Considerando que o diálogo com a equipe escolar, o estabelecimento e monitoramento das ações planejadas foram identificados como práticas que podem potencializar a melhoria do desempenho escolar dos(as) estudantes, sugere-se a necessidade de ampliar esses momentos para que a diretora possa dialogar com sua equipe, promovendo a elaboração de estratégias para aprimorar a aprendizagem e o desempenho escolar desses estudantes.

É importante ressaltar que a quantidade de tempo dedicada às interações com a equipe docente pode ser influenciada por diversos fatores adicionais, como a tipologia e tamanho da unidade escolar, o contexto no qual está inserida e a complexidade das necessidades educacionais, bem como as demandas enfrentadas pela diretora. Desta forma, é necessário considerar não apenas a experiência profissional das diretoras, mas também o contexto em que atuam, a fim permitir a elaboração de abordagens mais precisas e adequadas que promovam a garantia do direito de aprendizagem dos(as) estudantes.

As análises realizadas neste estudo não apontaram indícios suficientes que confirmem que o tempo de docência, antes de se tornar diretora escolar, tenha impacto direto nos resultados do IDEB. Da mesma forma, não foi possível confirmar

se o tempo de experiência como diretora escolar da unidade escolar influencia no desempenho da escola no IDEB. Contudo, os estudos apontaram para um indicativo promissor, de que o tempo semanal dedicado pela diretora escolar às reuniões com as professoras contribui para melhoria do desempenho dos(as) estudantes da unidade de ensino. Assim, analisar as potenciais explicações para a confirmação dessa relação pode ser útil para aprimorar ainda mais os mecanismos que pretendem ampliar a garantia de aprendizagem.

Entender que as reuniões com as professoras, ou seja, que a oferta de encontros regulares entre diretoras e o corpo docente, pode aprimorar a comunicação e a cooperação dentro da equipe, facilita o alinhamento de objetivos, o compartilhamento de ideias e boas práticas, bem como amplia as possibilidades de resolver desafios e implementar metodologias de ensino mais eficazes e inovadoras. Essas práticas proporcionam experiências de aprendizagem mais relevantes e significativas para os(as) estudantes, resultando na melhoria do desempenho e dos resultados da escola. Além disso, facilitam o monitoramento frequente dos progressos, permitindo a identificação imediata dos pontos que necessitam de mais atenção e possibilitando medidas interventivas personalizadas, proativas e ágeis por parte da diretora e das professoras, em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada.

Em suma, os principais resultados encontrados nesta pesquisa podem ser sintetizados conforme apresentação a seguir:

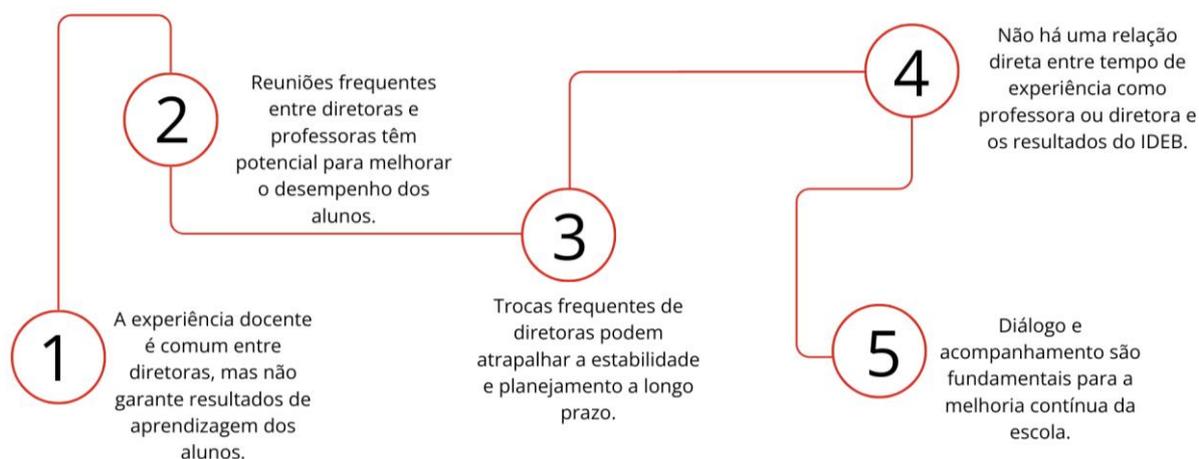


Figura 4. Resumo dos resultados encontrados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Para ampliar esta investigação, recomenda-se a realização de mais pesquisas que: analisem o impacto de outras variáveis no intuito de entender melhor o que realmente influencia o IDEB; colem dados qualitativos, como entrevistas e grupos focais com diretores, mensurem melhor suas experiências e como elas se relacionam com o IDEB; ampliem as pesquisas sobre a experiência das diretoras, objetivando entender melhor sobre se a formação, o tempo de serviço e o desenvolvimento profissional, influenciam seu trabalho e o IDEB; e que aprofundem sobre a percepção das diretoras sobre a importância da experiência docente na função de diretora escolar, verificando se o conhecimento pedagógico pode potencializar ou não o desempenho das escolas, e levando em consideração algumas limitações encontradas ao longo da pesquisa, conforme apontado na figura a seguir:

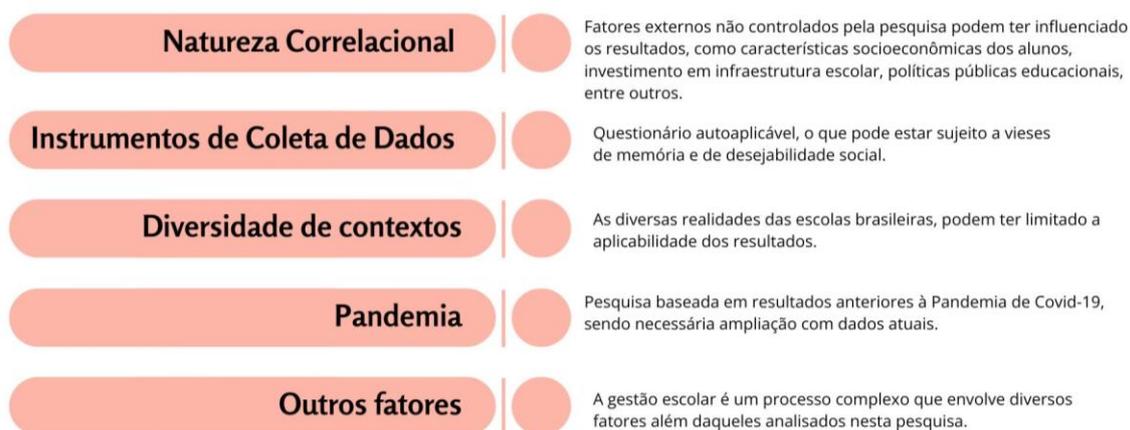


Figura 5. Limitações da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusivamente, fica evidente que a relação entre o IDEB e o trabalho da diretora escolar necessita de uma abordagem abrangente e cuidadosa para ser plenamente compreendida, sendo necessário realizar mais pesquisas para compreender melhor como os processos educacionais e quais são as melhores práticas para a direção escolar contribuir de maneira mais eficaz para a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do IDEB. Os achados deste estudo sobre a diretora escolar e os indicadores de aprendizagem do Ideb nos Anos Iniciais, visam impulsionar pesquisas que formulem novas políticas públicas e ampliem as práticas da direção escolar tornando-as mais eficazes, a fim de transformar a educação e garantir o direito de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- Abdian, G. Z., Hojas, V. F. & Oliveira, M. E. N. (2012). Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: As diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 14(1), 399-419. <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1260>
- Abud, M. J. M., Silva, E. R. da, & Santos, D. F. dos. (2023). Reuniões pedagógicas são necessárias? observações da prática de uma docente da educação infantil após discussões da teoria. *EccoS – Revista Científica*, (66), e23291. <https://doi.org/10.5585/eccos.n66.23291>
- Alavarse, O. M., Bravo, M. H., & Machado, C. (2013). Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 24(54), 12–12. <https://doi.org/10.18222/eae245420131900>
- Alavarse, O. (2013). Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec / Nova Série*, 3(1). <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação Em Revista*, 25–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>
- Alves, A., Bordinhão, P., & Sirley Terezinha Filipak. (2022). A participação das associações colegiadas na construção de uma escola que visa a promoção da gestão democrática participativa / Collegiate associations and their part in creating schools that promote participative democratic management. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 34909–34928. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-146>
- Anabuki, E. T., & Soares, T. M.. (2023). Eficácia escolar das instituições federais de educação profissional. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 34, e09830–e09830. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9830>
- Angelo, J. S. (2021). O processo de transição dos anos iniciais para os anos finais no ensino fundamental. *Ícone - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. 21, (1). Revista.ueg.br. <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/11779>
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. L. d. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Edições Universitárias Lusófonas*, (30), 73-97. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/6564?mode=full>
- Araújo, K. H., Leite, R. H., & Andriola, W. B. (2019). Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). *Revista Linhas*, 20(42), 303 - 325. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019303>

- Araújo, F. de A. A. de . (2021a). Gestão Escolar: A Organização Do Trabalho Pedagógico. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(2), 16. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.620>
- Araújo, F. de A. A. de. (2021b). Importância Do Projeto Politico Pedagógico Para Uma Gestão Escolar Democrática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação*, 7(2), 16. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.633>
- Arnhold, D. T., & Martins, R. L. (2021). A Base Nacional Comum Curricular como política pública de equidade: discussões e perspectivas. *Formação de Professores em Revista-Faccat*, 2(1), 118-127.
- Arshad, M., Muhammad, Y., & Qureshi, N. (2021). The Influence of Parent-Teacher Meetings on Early Childhood Students' Academic Performance: Prospective Teachers' Perceptions. *Global Social Sciences Review*, VI(II), 180–190. [https://doi.org/10.31703/gssr.2021\(vi-ii\).18](https://doi.org/10.31703/gssr.2021(vi-ii).18)
- Arthur, L., & Souza, A. (2023). All for one and one for all? Leadership approaches in complementary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 245-263. <https://doi.org/10.1177/1741143220971285>
- Assis, L. M., Alves, T., & Schneider, G. (2023). Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil. *Retratos Da Escola*, 17(38). <https://doi.org/10.22420/rde.v17i38.1790>
- Baía, J. P. N. ., Velozo, D. de S. ., Melo, D. M. C. ., Oliveira, F. S. ., & Santos, S. M. A. V. . (2023). Avaliação Diagnóstica Como Ferramenta de Verificação de Qualidade: Uma Análise em uma Escola Pública Estadual no Espírito Santo/ES. *Revista Amor Mundi*, 4(7), 165–174. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i7.307>
- Barbosa, M. de S. (2023). Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores(as). *Rebena - Revista Brasileira de Ensino E Aprendizagem*, 6, 85–109. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/101>
- Belo, F. F., & Cardoso, N. A. (2013). IDEB da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2), 339-353. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v2n2a2013-24781>
- Benedicto, B. V., & Teixeira, E. C. (2020). O efeito do perfil do diretor(a) escolar sobre a proficiência dos alunos no estado de Minas Gerais. *Economia Aplicada*, 24(1), 5–28. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea132906>
- Bezinelli, A. M. S. (2020). Reuniões Pedagógicas: A Responsabilidade Coletivizada, o Risco, o Corpo e o Afeto na Formação de Professoras e Professores. *Revista Práticas de Linguagem*, 10(1). <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31491>
- Boeing, G. G. D. (2022). Conceito de Gestão e De Liderança Aplicados ao Cotidiano Escolar. *Revista Científica FESA*, 1(19), 82–92. <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2022.207>

- Boff, D. S., & Zulianelo, I. (2021). Desafios na gestão escolar: narrativas de diretores(as) e coordenadores pedagógicos de escolas públicas. *Revista on Line de Política E Gestão Educacional*, 2163–2177. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.14249>
- Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sisifo*, (9), 79–86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>
- Botelho, G., & Silva, G. (2022). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor(a): O Trabalho do Diretor(a) Escolar em Análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16(1). <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.83899>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2005). *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Casa Civil. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2007). *Decreto nº 6.094 (2007)*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Casa Civil. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2010&jornal=1&pagina=824&totalArquivos=928>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2014). *Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2017a). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2017b). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Casa Civil. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2019). *Portaria nº 271, de 22 de março de 2019*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Casa Civil. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2020a). *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Casa Civil. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2020&jornal=515&pagina=52&totalArquivos=185>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2020b). *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Casa Civil. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=602&pagina=1&data=25/12/2020&totalArquivos=11>
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020c) *Escalas de proficiência do SAEB*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb>
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2021a). *Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021: nota técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB: processo nº 23036.006358/2021-77*. INEP. https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2021.pdf
- Brasil. Presidência da República. Ministério da Educação. (2021b). Parecer CNE/CP n. 04/2021. Institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor(a) Escolar (BNC-Diretor(a) Escolar). MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2021c). *Resolução CNE/CP Nº 02, de 5 de agosto de 2021*. Institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino

e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Casa Civil. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>

- Brasil. Presidência da República. Ministério da Educação. (2021d). *Minuta de Projeto de Resolução MEC/CNE*. Institui a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor(a) Escolar, para Gestão de Qualidade da Educação. MEC. [http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor\(a\)-escolar-2/file](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor(a)-escolar-2/file) Acesso em 23set2023.
- Burgos, M. B., & Canegal, A. C. (2020). Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 1(1), 13–36. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597>
- Cabral, S., & Clarita M. T. (2023). *Identidades em transição*. *Revista Memorare*, 9(2), 16–29. <https://doi.org/10.59306/memorare.v9e2202216-29>
- Cabral, U. (2023, junho 28). Censo 2022: De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. Agência IBGE Notícias. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes#:~:text=Os%20tr%C3%AAAs%20estados%20brasileiros%20mais>
- Capp, E., Nienov, O., Darski, C., Francisco, C., Cristiana, F., Kuhl, P., Dapper, F., Fernanda, M., Ferreira, V., Meiry, H., Werka, G., Diaz, J., Rodrigues, M., Moreira, M., De, N., Ziegler, S., Barros, P., Pedro, T., Comerlato, H., & Santos, S. (2020). *Bioestatística quantitativa aplicada*. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213503/001117627.pdf?sequence=1>
- Cária, N. P., & Santos, M. P. (2014). Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 3(6), 27–41. <https://doi.org/10.5902/2176217113789>
- Cassoni, C., Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2021). Transição Escolar Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: Revisão Integrativa Da Literatura. *Psicologia Escolar E Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>
- Cavalcante, M. M. da S., Bandeira, M. J. da S., & Coutinho, D. J. G. (2020). Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 11530–11545. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-134>
- Carpenter, D., DeHerrera, M., Oleson, M., & Taylor, J. (2021). Effects of Principal Turnover on School Performance. *NASSP Bulletin, SAGE*, 106(1), 55-70. <https://doi.org/10.1177/01926365211070488>
- Chein, F. (2019). *Introdução aos modelos de regressão linear: um passo inicial para compreensão da econometria como uma ferramenta de avaliação de políticas públicas* (Escola Nacional de Administração Pública (Enap), Ed.)

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4788/1/Livro_Regress%C3%A3o%20Lienar.pdf

- Chirinéa, A. M., & Brandão, C. da F. (2015). *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 23(87), 461–484. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>
- Colus, F. A. M., & Petrenas, R. de C. (2023). O badalar do sino da escola de outrora: reflexões mediadas por atas pedagógicas. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 10(23), p. 412-431. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.16804>
- Correia, J. A. A. V., Arelaro, L. R. G. & Freitas, L. C. (2015). Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1275-1281. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148846>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings. *Educational Research Review*, 27(27), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Dhakal, S., Lummis, G. W., & Jones, A. (2024). Continuous professional development strategies of Nepali secondary principals: navigating challenges in changing times. *Journal of Educational Administration and History*, 56(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2298322>
- Duarte, A., Maria Helena Augusto, & Jorge, T. (2016). Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores em Minas Gerais. *Poiésis*, 10(17), 199–199. <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e172016199-214>
- Duarte, E. F. P., & Mussafo, A. J. A. (2023). Aplicação da regressão linear múltipla na compreensão dos factores que impactam no rendimento académico em Matemática. *Intermaths*, 4(2), 85–95. <https://doi.org/10.22481/intermaths.v4i2.13885>
- Duvernoy, D. S. de A. C., & Barros, L. G. M. de. (2022). Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 27(61), 325–247. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v27i61.1671>
- Esteban, M. T. (2012). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Mediação.
- Faria, P. S. de P., & Alves, M. T. G. (2021). Índice de desenvolvimento da educação básica e eficácia escolar: evidências de uma pesquisa comparativa. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, 9(18), 1–20. <https://doi.org/10.5902/2318133842610>

- Farias, M. A., & Magalhães Junior, A. G. (2018). *Gestão da Escola e Os Resultados do IDEB: Apropriações e Usos de Dados Educacionais*. *POLÊMICA*, 18(2), 034–053. <https://doi.org/10.12957/polemica.2018.37788>
- Fernandes, R. (2007a). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-_Texto_para_discussão26.pdf
- Fernandes, R. (2007b). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf
- Fernandes, F. R., & Sousa, F. G. A. de. (2021). Gestão Escolar da teoria à prática. *Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), e324562. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4562>
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (27), 97–114. <https://doi.org/10.18222/eae02720032179>
- Gino, J. C., Carvalho, C. P., & Carrasqueira, K. (2022). Gestão Escolar e Desempenho dos Alunos: uma revisão de literatura em periódicos brasileiros (2001-2021). *Revista Pedagógica*, 24(1), 1–26. <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.7254>
- Gomes, V. K. I., Alves, D. A. N. S., Felix, I. A., Nascimento, G. I. L. A., Lima, J. E., & Amazonas, I. B. (2019). Análise de Regressão Linear: Uma previsão do IDEB de 2019 para a Região Nordeste. *Percepções*, 42 (1), 79-88. <https://doi.org/10.36229/978-85-7042-175-3.cap.10>
- Guimarães, U. A., Garattini, A. B., Moniz, S. S. O. R., Souza, E. O., & Santos, J. D. (2023). Aprendizagem Integrada, Gestão Escolar e Avaliação Educacional. *Recima21*, 4(7), e473544–e473544. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3544>
- Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Şen, S., & Hallinger, P. (2021). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 174114322110519. <https://doi.org/10.1177/17411432211051909>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019a). *Press Kit: Censo Escolar 2019*. INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019b). *Questionário Eletrônico do(a) Diretor(a): Sistema de Avaliação da Educação Básica*. INEP. [https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor\(a\)_saeb_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor(a)_saeb_2019.pdf)

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: Resumo Técnico*. INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022a). *Painel Educacional*. INEP. <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022b). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021: Escolas Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022c). *Nota Informativa do IDEB 2021*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023a). *Microdados do SAEB*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023b). *O que é o SAEB?* INEP. <https://mecsp.metasix.solutions/portal/servicos/informacao?servico=28078>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024a). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024b). *80 anos do INEP: Saeb*. INEP. <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/saeb/137>
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022). Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021294>
- Lacruz, A. J., Américo, B. L., & Carniel, F. (2019). Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240002>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. *Second International Handbook of Educational Change*, 611–629. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_35

- Libâneo, J. C. (2013). O sistema de organização e Gestão da Escola. *Acervo Digital UNESP*. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32>
- Libâneo, J. C., Suanno, M. V. R. & Limonta, S. V. (2018). *Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didáticas e formação de professores*. Espaço Acadêmico. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf
- Lopes Júnior, E. P., Câmara, S. F., Rocha, L. G. & Brasil, A. (2018). Influence of corruption on state-owned enterprise expenditures. *Revista de Administração Pública*, 52(4), 695–711. <https://doi.org/10.1590/0034-7612173631>
- Lopes, A. F. N. (2020). Fatores que determinam a rotatividade de diretores(as) nas escolas públicas municipais de Fortaleza. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(1), 71–85. <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766243006/637766243006.pdf>
- Lück, H. (2011). Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores(as) escolares: relatório final. *Estudos & Pesquisas Educacionais*.2 Fundação Victor Civita. https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf
- Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez.
- Machado, C. (2012). Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @ambienteeducação*. 5(1): 70-82. <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117/385>
- Maia, L. M. J. & Barrios, M. E. M. (2023). A Relação entre Liderança e Clima Organizacional na Gestão Escolar: Desafios e Possibilidades para a Promoção de um Ambiente Organizacional Favorável à Administração dos Conflitos. *Revistaft*, 27(123), 26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8043826>
- Marcolino, V. do A., & Marcolino, A. A. (2021). Condicionantes do Desempenho Escolar na Educação Básica: revisão sistemática em periódicos nacionais. *Revista Ciência Dinâmica*, 19(2), 1–20. <https://doi.org/10.4322/2176-6509.2022.019>
- Matos, D. A. S., Oliveira, B. R. de, & Tripodi, Z. F. (2018). *IDEA, avaliações externas e gestão educacional: percepções de gestores escolares sobre usos e implicações*. *Devir Educação*, 2(2), 56–77. <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.73>
- Ministério da Educação. (2016a). *Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). MEC. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/05/2016&jornal=1&pagina=26&totalArquivos=288>
- Ministério da Educação. (2016b). *Portaria nº 981, de 24 de agosto de 2016*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. MEC.

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/08/2016&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=296>

- Melo, S. G. de, & Morais, A. de. (2019). Clima Escolar como Fator Protetivo ao Desempenho em Condições Socioeconômicas Desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172). 10–34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Mendes, O., Ribeiro, M. E., & Barros Capela, M. (2024). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: entre a qualidade de ensino e a indução de resultados. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], 31, e15056. <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15056>.
- Menegão, R. C. S. G. (2016). Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, 11(3), 641–656. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i3.0007>
- Miguel, K. da S., Montalvão Neto, A. L., Ferraz, D. F., & Justina, L. A. D. (2021). A produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem: Um olhar para estudos produzidos na área de Educação em Ciências. *Research, Society and Development*, 10(8), e8110817104. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17104>
- Miquelante, M. A., Pontara, C. L., Cristóvão, V. L. L. & Silva, R. O. S. (2017). As Modalidades da Avaliação e as Etapas da Sequência Didática: Articulações Possíveis. *Trabalhos em linguística aplicada*, 56 (1), 259-299. <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>
- Monteiro, M. K., & Altmann, H. (2021). Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. *Educar Em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70432>
- Moraes, J., Mariano, S. R. H., & Dias, B. F. B. (2021). A eficácia da formação em gestão para gestores de escolas públicas. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* 10(19) e53334, 1-21. <https://doi.org/10.5902/2318133853334>
- Nascimento, V. P. do, & Chiusoli, C. L. (2019). O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 23(2), 238–254. <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/889dc20a-5e87-4747-a54b-ec6b98e2ce28>
- Neto, L. H., & Junqueira, R. (2016). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Em Aberto*, 29(96), 141-152. <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/263>
- Oliveira, A. C. P., & Waldhelm, A. P. S. (2016). Liderança do diretor(a), clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-844. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>
- Oliveira, A. C. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor(a) e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230015>

- Oliveira, A. C. P. (2018). *Gestão, liderança e clima escolar*. Appris.
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876–900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Oliveira, F. L. de. (2020). O plano gestor como instrumento na administração escolar. *Revista Educação Pública*, 20(40). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/o-plano-gestor-como-instrumento-na-administracao-escolar>
- Oliveira, H. M. F., Souza, D. N. & Souza, F. N. (2023). Visão Histórica da Avaliação: Da Avaliação Classificatória à Avaliação Formativa. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 8, e20239230–e20239230. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol8.9230>
- Page, J. S. D., & Paiva, D. C. de. (2021). Estudo de caso com gestores escolares: os desafios da comunicação em grupo por meio de plataformas digitais. *Revista Educação Pública*, 21(26). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/26/estudo-de-caso-com-gestores-escolares-os-desafios-da-comunicacao-em-grupo-por-meio-de-plataformas-digitais>
- Parente, J. M. (2015). O Perfil do Diretor(a) das Escolas Públicas Municipais de Marília - SP. *Educação Em Revista*, 16(1). <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2015.v16n01.03.p21>
- Parente, J. M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor(a) escolar. *Roteiro*, 42(2), 259–280. <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>
- Paro, V. H. (2017). *Gestão democrática da escola pública*. Cortez.
- Pestana, M. I. (2016). Trajetória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios. *Em Aberto*, 29(96), 71-84. <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/263>
- Pinto, V. R. R., Zouain, D. M., Duarte, A. L. F., & Souza, L. A. V. (2019). Avaliação da influência da liderança transformacional do diretor(a) de escola sobre o desempenho dos alunos: Análise a partir de microdados da prova Brasil. *Revista arquivos analíticos de políticas educativas*, 27(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4267>
- Pinto, O. F. G. da S. (2022). O tipo de liderança do diretor(a) de uma escola pública: implicações nos recursos humanos. *Medi@ções*, 9(2), 54–61. <https://doi.org/10.60546/mo.v9i2.314>
- Pinto, I. G., Almeida, P. R., & Jung, H. S. (2022). A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, 14(32), 95. <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i32.9170>

- Prioste, C. (2020). Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220336>
- QEdu. (2024). *Ideb Brasil*. [Site do QEdu]. <https://qedu.org.br/brasil/ideb>
- Ribeiro, V. M., Bonamino, A., & Martinic, S. (2020). Implementação De Políticas Educacionais E Equidade: Regulação E Mediação. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 698–717. <https://doi.org/10.1590/198053146982>
- Roldão, C. T., & Hanoff, M. I. V. (2021). Administração ou Gestão Escolar: Aproximações e Distanciamentos. *Revista Saberes Pedagógicos*, 5(1), 73. <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i1.6636>
- Saaduddin, S., Gistituati, N., Kiram, P. Y., Jama, J., & Khairani, Y. (2019). The Effects of Principal Leadership on Effective School Management. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(6), 359-367. https://www.ijicc.net/images/vol5iss6/5638_Saaduddin_2019_E_R.pdf
- Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. International School Effectiveness & Improvement Centre Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Santana, R. B., & Sampaio, L. R. (2023). A relação entre valores humanos e desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 10(2), 198–220. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9803>
- Sant'Anna, G. J. (2014). *Planejamento, gestão e legislação escolar*. Érica.
- Santos, L. A. N. (2017). *Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) na Produção Científica Brasileira: A Interdisciplinaridade entre a Econometria e as Métricas da Informação (Bibliometria, Informetria E Cientometria)* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Biblioteca Digital PPGCI/UFBA. <https://repositoriohml.ufba.br/bitstream/ri/27364/1/Tese%20Levi%20Santos%20PPGCI-UFBA%2005.12.2017.pdf>
- Saraiva, A. M. A. (2022). Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. *Acta Scientiarum. Education*, 44, e55784–e55784. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55784>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>
- Sidney, R. S., & Vieira, O. M. V. (2022). Representações sociais: gestão educacional e práticas pedagógicas no olhar dos gestores das escolas do município de Uberaba-MG. *Olhar de professor*. 25, 1-21. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.18127.074>

- Silva, G. D., Silva, A. V. da, & Santos, I. M. D. (2019). *O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências*. Revista Exitus, 9(1), 258-285. ISSN 2237-9460. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id723>
- Silva, M. S. da, & Carvalho, M. C. A. de. (2020). A concepção de professores sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 1(2), e020011. <https://doi.org/10.51281/impa.e020011>
- Silva, S. R. C. & Silvino, M. D. (2020). *Gestão escolar por metas: um olhar direcionado aos indicadores de desempenho*. [Artigo apresentado] Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68682>
- Silva, J. M. (2022). Um Olhar Sobre A Competência E Habilidades Necessárias Para O Desempenho Profissional Docente. *Avanços & Olhares - Revista Acadêmica Multitemática Do IESA*, 9. <https://doi.org/10.56797/ao.vi9.18>
- Silva, E. J. da, & Barros, B. S. D. (2022). Análise do IDEB na Qualidade da Educação Pública. *Revista Científica Evidência*, 9(1), 1–27. <https://doi.org/10.29327/220687.9.1-1>
- Silva, M. X. G., Lopes, S. de F., & Pereira, D. da S. (2022). Que indicadores influenciam na qualidade da educação da Paraíba? *Brazilian Journal of Development*, 8(10), 66943–66959. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n10-141>
- Simielli, L. (2022). Revisão Sistemática Da Literatura Brasileira Sobre Diretores Escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148984>
- Sinnema, C., Meyer, F., Le Fevre, D., Chalmers, H., & Robinson, V. (2021). Educational leaders' problem-solving for educational improvement: Belief validity testing in conversations. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09437-z>
- Siqueira, I. S., Lisbôa, E. G., Couto, M. H. S. H. F., Vieira, B. S., Bello, L. A. L., Lisbôa, E. G., Tourinho, H. L., & Corradi, A. (2020). Análise dos Condicionantes Sócio - Ambientais na Incidência de Dengue na Cidade de Belém/Pa: Aplicação Do Modelo De Regressão Linear Múltipla. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 80979–80991. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-500>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Dos Santos, W. (2020). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Meta: Avaliação*, 12(37), 912. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2773>
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. (2023). O algoritmo do IDEB e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. *Ensaio*, 31(118). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003312>
- Sousa, Á. (2019). Coeficiente de Correlação de Pearson e Coeficiente de correlação de Spearman. O que medem e em que situações devem ser utilizados? *Correio Dos Açores*, 1(1), 19. <http://hdl.handle.net/10400.3/5365>

- Sousa, A. S. D., Bastos, M. N. V., & Costa, M. C. (2023). O Papel da Supervisão Pedagógica na Liderança Escolar. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7704756>
- Tavares, E. da S. (2022). Contribuições do Projeto Político Pedagógico no âmbito da Escola Municipal Monte Sinai de Manaus. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (12), e110111234152. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34152>
- Teles, R. B.. (2023). *Avaliação Somativa numa Faculdade Privada: Desafios e Possibilidades para uma Abordagem mais Significativa da Avaliação para Aprendizagem*. [Artigo apresentado]. Anais do Congresso Nacional de Avaliação para Aprendizagem: olhar sensível às aprendizagens. UFBA. <https://doi.org/10.29327/1312293.2-1>
- Travitzki, R. (2020). Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa? Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 28(107), 500–520. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801770>
- Vasconcellos, C. dos S. (2003). *Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. Libertad.
- Vieira, S. L., Vidal, E. M., & Nogueira, J. F. F. (2015). Gestão da aprendizagem em tempos de IDEB: percepções dos docentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 85–106. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58916>
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2015). Gestão Escolar: formar o diretor(a) a partir do professor? *Dialogia*, 22, 115–130. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n22.6078>
- Vieira, F., & Silva, L. M. (2022). As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os(as) professores(as) e a discussão com e para os alunos. *Educere et Educare*, 17(41), 108-127. <https://doi.org/10.48075/educare.v17i41.26596>
- Wellen, H. A. R., & Wellen, H. K. A. M. (2010). *Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica*. Ibpex. https://books.google.com.br/books?id=nVo5KbWWwrgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ANEXOS

ANEXO A - QEDE SAEB 2019 - Q002, Q004 e Q006 (INEP, 2019b).

QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

INFORMAÇÕES PESSOAIS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Qual é a sua cor ou raça?

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Não quero declarar

Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?
Digite zero caso não tenha essa experiência.

Anos

Meses

Você possui quanto tempo de experiência como diretor(a) de escola?

Anos

Meses

Há quanto tempo você é diretor(a) desta escola?

Anos

Meses

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO SAEB 2019
DIRETOR

ANEXO B - QEDE SAEB 2019 - Q012. (INEP, 2019b).

Para responder às próximas questões, considere que a semana normal de trabalho deste ano é aquela sem feriados, paralisações ou qualquer tipo de licença. Considere também tarefas realizadas nos fins de semana ou noites.

Responda as seguintes questões, levando em conta a semana normal de trabalho.

Preencha os espaços com o número de horas na semana.

- | | |
|--|----------------------|
| Considerando todas as suas atividades profissionais remuneradas, quantas horas você trabalha em uma semana normal? | <input type="text"/> |
| Quantas horas você trabalha em uma semana normal em atividades relacionadas à educação? | <input type="text"/> |
| Na semana normal de trabalho, quantas horas você trabalha para esta escola? | <input type="text"/> |

Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola:

Preencha os espaços com o número de horas na semana.

- | | |
|---|----------------------|
| Prestação de contas. | <input type="text"/> |
| Reunião com professores(as). | <input type="text"/> |
| Atendimento aos pais ou responsáveis. | <input type="text"/> |
| Gerenciamento de conflitos. | <input type="text"/> |
| Atendimento aos(as) alunos(as). | <input type="text"/> |
| Atendimento individual aos(as) professores(as). | <input type="text"/> |
| Demandas da Secretaria de Educação. | <input type="text"/> |
| Merenda. | <input type="text"/> |
| Manutenção. | <input type="text"/> |
| Segurança. | <input type="text"/> |
| Outras atividades. | <input type="text"/> |

