



DOI: 10.33947/1980-6469-V17N2-4380

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS BRASILEIRAS

THE CHALLENGES OF THE PRACTICE OF SCHOOL MANAGEMENT IN BRAZILIAN MUNICIPAL SCHOOLS

Flávia Pedrosa de Camargo¹, Carla da Conceição de Lima²

Submetido em: 06/06/2020

Aprovado em: 01/04/2022

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar os desafios da prática da gestão escolar em escolas municipais brasileiras. Para tal, foram utilizados os dados de diretor e alunos da Prova Brasil de 2017 que possibilitou traçar um perfil dos diretores e identificar seus desafios por segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; e Ensino Fundamental completo). Nos três segmentos há predominância de diretores que estão no primeiro mandato e que ascenderam ao cargo por indicação. Os desafios identificados em todos os segmentos foram: a falta de recursos pedagógicos presentes nas escolas com grande nível de desigualdade de aprendizado e baixo nível socioeconômico e a indisciplina, que possui correlação moderada positiva com a indicação como forma de provimento ao cargo de diretor da escola. Ambos os desafios se mostram menos acentuados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Base Nacional Comum Curricular. PCN.

ABSTRACT

The aim of this paper is to identify challenges of the school management practices in Brazilian municipal schools. In order to achieve that, data on the principal and students answers on the Brazilian Assessment of Educational Progress (Prova Brasil) allowed to delineate the principal's profile and recognize their challenges by category, initial years of elementary education, final years of elementary education, and the whole elementary education. In the three categories there was a prevalence of principals which were in the first term in the role and were appointed (by nomination). The main challenges found in all categories were: the lack of pedagogical resources available in the schools along with high inequality of learning, low socioeconomic status and indiscipline, the latter owning moderate positive correlation with the nomination as appointment method to the principal role in the school. Both of the challenges appear less pronounced in the initial years of elementary education schools.

KEYWORDS: Challenges of the school management practices. Municipal schools. Pedagogical resources. Indiscipline.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. E-mail: flaviacamargo@yahoo.com.br

² Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) da PUC-Rio. E-mail: climapuc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A década de 1980, no âmbito das políticas educacionais foi caracterizada por “períodos conflitantes em função da luta da sociedade civil organizada pela democratização da sociedade” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 2). Nesse período temos uma característica de política educacional relacionada à democratização da escola por meio de uma gestão escolar que tinha como elementos o controle do Estado (através da participação dos conselhos populares ou conselhos escolares deliberativos, por exemplo), poder de escolha e decisão por meio de eleições e/ou outras formas de participação direta da sociedade civil (a exemplo da eleição de diretores) e o poder político operacionalizado pela descentralização e autonomia das unidades escolares (nessa perspectiva temos a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola) (idem).

Nesse contexto, o processo de globalização contribuiu para a existência de acordos nacionais e internacionais que norteiam os processos educativos de maneira global. Dale (2004) destaca que a educação, no contexto da globalização, centra-se em três funções fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos se definem essas questões, como são governadas, organizadas e geridas?; quais as consequências sociais e individuais destas estruturas e processo?

Dessa forma, os anos finais de 1980 e o período de 1990 foram caracterizados por oscilações que influenciaram diretamente na construção das políticas educacionais, sobretudo em relação à gestão escolar. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) possibilitaram a gestão democrática nas instituições públicas por meio da garantia de participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação da comunidade escolar e local em conselhos, graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996).

No âmbito educacional, a Constituição Federal de 1988 disciplinou a oferta educacional nos termos da partição de responsabilidade ao preconizar que os entes federados organizem sistemas de ensino por meio do estabelecimento de um regime de colaboração com transferência de funções, decisões e recursos do plano federal para estados e municípios (BRASIL, 1988). A LDB 9.394/96 reafirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, ficando sob a responsabilidade da União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, s/p). Já aos estados, cabe definir, juntamente aos municípios, “formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros” (BRASIL, 1996, s/p).

Aos municípios, elevados à condição de entes federados, fora designado garantir a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade o ensino fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando as necessidades de sua área de competência estiverem plenamente atendidas (BRASIL, 1996). Assim, a partir da LDB 9.394/96, instituem-se três esferas sistêmicas para a oferta do ensino no país – um sistema municipal; um sistema estadual (e do distrito federal) e, ainda, o sistema federal –, cabendo à União garantir coordenação e unidade entre eles (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, ainda nos anos de 1990 o país passa por um período de desmobilização popular que resulta em uma organização de modelo de gestão gerencial atrelado ao processo de redefinição do papel do Estado brasileiro. Ainda no ano de 1995, um ano antes da promulgação da LDB 9.394/96, o governo federal elabora o Plano MARE (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Assim, a Educação está alicerçada nesse contexto, mesmo que em suas leis, a gestão democrática seja contemplada, o cenário em que essa construção ocorre não contribui para sua real efetivação.

Silva, Silva e Santos (2016) destacam que a partir de sua reforma, o Estado tem como um de seus objetivos que a comunidade escolar assuma a responsabilização por criar estratégias para dar conta de efetivar a educação utilizando recursos financeiros mínimos. Os diretores desempenham papel essencial na transformação do cotidia-

no escolar, mesmo que o impacto de suas intervenções não seja necessariamente direto (BONAMINO, 2012). Oliveira e Paes de Carvalho (2018) reiteram que a gestão escolar é um importante fator intraescolar na definição do desempenho acadêmico do aluno. Soares e Teixeira (2006) afirmam que o diretor escolar não atua diretamente na aprendizagem dos alunos, embora os docentes, porém, dele dependem à organização interna da unidade escolar e a criação das condições adequadas para o trabalho docente.

No entanto, no interior das escolas, existem combinações e recombinações de prioridades em face das qualidades pessoais e profissionais dos diretores escolares, das especificidades e demandas da própria escola e da dinâmica de interação entre os profissionais da escola. Esse conjunto configura as formas de atuação, estabelece diferentes perfis de escola e estilos de gestão (PAES DE CARVALHO; CANEDO, 2012; ESQUINSANI; SILVEIRA, 2015). Essa mescla de fatores acrescida às características das escolas podem ocasionar distintas dificuldades para o gestor escolar. Soma-se a isso o fato de que em âmbito municipal – que como ente federado tem direito de decidir autonomamente a sua legislação e organização do sistema de ensino – esse cenário se faça mais plural e abrangente.

A atuação do diretor escolar no contexto das redes municipais de ensino é um ponto primordial para entendermos a realidade das escolas no país. Martins et al., (2018) propuseram-se a investigar a gestão escolar da rede municipal de ensino no Brasil através dos dados da Prova Brasil 2015 e constataram que os diretores das escolas municipais brasileiras são, em sua maioria, mulheres, declaram-se pardos e brancos, encontram-se no meio de suas carreiras profissionais e são, em sua maior parte, indicados (prática que evidencia o poder decisório do executivo municipal). Dentre outros aspectos, as autoras destacam a necessidade de “dotar os entes federados de estratégias e mecanismos de ação pública que sustentem as relações intergovernamentais, sem ferir a autonomia dos municípios” (MARTINS, 2018, p. 1058).

Já Canedo e Sales (2018) investigaram os principais desafios da gestão escolar da rede municipal do Rio de Janeiro por meio dos dados da Prova Brasil 2013 e da aplicação de um survey destinado aos diretores das unidades escolares. As pesquisadoras constataram que os diretores procuram serem exigentes e rigorosos. Todavia, apresentam carência de apoio e de recursos indispensáveis para a realização de sua função. As respostas indicam que os diretores se distanciam ou deixam de enfatizar questões ligadas ao desempenho escolar dos alunos devido principalmente às demandas exigidas pelo cargo.

Cunha (2009) ao analisar a gestão escolar em uma escola da rede pública municipal de Salvador, em um contexto de violência, destaca como principais desafios a gestão de recursos financeiros, recursos humanos, cuidados quanto aos aspectos pedagógicos e relacionais, bem como a violência que traz medo ao ambiente escolar e compromete a qualidade da aprendizagem. O autor conclui que em meio ao processo de democratização das escolas pautados na autonomia, participação, eleições de diretores e constituição de conselhos escolares, a violência crescente é um dos principais problemas da escola ao desestabilizar as atividades da equipe gestora e se tornar um obstáculo para uma gestão voltada pelo aspecto pedagógico.

Para Paschoalino (2018), ao investigar como se estabelece o processo de democratização das escolas e identificar as cobranças pela qualidade educacional, os desafios impostos aos gestores se constituem a partir das formações iniciais e continuadas, as quais não os preparam para “dar conta” de todas as demandas da escola. A autora também destaca que outros desafios se referem às exigências e complexidade do trabalho do próprio gestor, que é constantemente submetido aos resultados das avaliações em larga escala e a cobranças pelo desempenho dos estudantes e da escola, ao mesmo tempo em que busca equilibrar os ditames legais que valorizam a participação democrática nas decisões da escola.

As pesquisas internacionais, como a de Centeno (2006), realizada com diretores que atuam em escolas públicas e privadas de Buenos Aires atribui o desafio ao contexto micropolítico da escola, que funciona como uma regulação ao papel dos gestores exercida por instituições reguladoras externas a escola. Bayer (2016), em pesquisa qualitativa realizada na Turquia com diretores no primeiro mandato, indica como principais desafios: (i) violência; (ii) relação família escola; (iii) clima escolar; (iii) e a indisciplina. Ele conclui indicando a necessidade de implementar políticas públicas e programas de orientação para os diretores que estão ocupando o cargo pela primeira vez.

Caso contrário, ter líderes eficazes nas escolas será apenas uma utopia.

Resultado semelhante foi encontrado por Pineda-Báez et al., (2019) ao investigar os desafios de 37 diretores iniciantes no cargo em escolas urbanas e rurais da Colômbia. As autoras identificaram que a complexidade do contexto em que os diretores atuam acentua a necessidade de desenvolver a dimensão relacional, como a confiança e comunicação com seus pares, alunos e a comunidade escolar. Também ressalta a importância de um serviço de apoio aos gestores e os programas de formação.

Ao compreender que em cada escola o diretor pode se deparar com desafios alicerçados em diferentes aspectos do contexto escolar e enfrentados cotidianamente por meio de uma diversidade de questões, é preciso observar os problemas e dificuldades que mais afligem os gestores escolares da rede municipal do Brasil. Diante disso, propomos neste artigo uma reflexão sobre os desafios da prática da gestão escolar nas escolas municipais do Brasil, considerando a relevância do tema na literatura nacional e internacional (WERLE; AUDINO, 2015; MARQUES, 2006; PINTO, 2014). Em países como o Brasil, em que há grande variação de condições estruturais das escolas (SÁ; WERLE, 2017), de recursos escolares, organização e gestão da escola (ALVES; FRANCO, 2008), o mapeamento e análises dos desafios da gestão escolar adquirem relevância por serem uns dos aspectos que podem influenciar negativamente o aprendizado dos discentes.

Para apresentar os resultados dessa investigação, este artigo é composto de três partes, além desta introdução. Na primeira, descrevemos a metodologia e os dados da pesquisa. Na segunda, traçamos o perfil dos diretores da rede pública municipal brasileira e, na terceira, analisamos quais os principais desafios apontados pelos diretores escolares de acordo com os dados da Prova Brasil 2017. Por fim, o último segmento tece algumas considerações sobre a temática analisada.

METODOLOGIA E DADOS DE PESQUISA

Os dados usados neste estudo quantitativo foram os disponibilizados nos questionários contextuais da Prova Brasil de 2017. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil, consiste em uma avaliação censitária bianual que envolve alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem até 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. A avaliação mensura a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e é realizado por meio de um levantamento dos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática a partir da aplicação de testes de proficiência. Além disso, a aplicação (junto com os testes de proficiência) de questionários contextuais aos gestores, professores e alunos fornece elementos para compreensão das desigualdades educacionais e para a elaboração de indicadores, bem como informações sobre as características das escolas que influenciam o desempenho dos discentes (SANTOS, 2017).

Utilizamos nesta pesquisa exploratória os dados do questionário contextual respondido pelos profissionais que ocupavam cargo de diretor em 2017, sendo esses, portanto, os sujeitos da pesquisa.

A organização dos dados e operacionalização das análises estatísticas foram realizadas pelo software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 19 e consistiram em três etapas metodológicas. A primeira etapa foi o recorte da amostra de pesquisa que considerou apenas as escolas municipais do Brasil que recebiam, em 2017 e no ensino regular, anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; e Ensino Fundamental completo (anos iniciais e anos finais).

Tabela 1: Escolas municipais e questionários contextuais na Prova Brasil de 2017.
(*Municipal schools and contextual survey at Prova Brasil 2017*).

| Ano de realização da Prova Brasil | Escolas municipais avaliadas | Escolas municipais avaliadas somente no 5º ano | Escolas municipais avaliadas somente no 9º ano | Escolas municipais avaliadas somente no 5º ano e no 9º ano |
|-----------------------------------|------------------------------|--|--|--|
| 2017 | 44.551 | 24.664 | 5.227 | 14.660 |

A segunda etapa foi a análise estatística para traçar o perfil dos diretores a partir do segmento que atua no Ensino Fundamental, ou seja, anos finais, anos iniciais e anos finais e iniciais. Para tal, analisamos características pessoais, de atuação na escola e na gestão que, analisadas à luz dos segmentos, traz à tona diferentes perfis dos diretores. E, por fim, identificamos os principais desafios vivenciados pelo diretor escolar a partir do bloco: “Visão sobre os problemas da escola e dificuldade de gestão”, composto de 9 perguntas da Prova Brasil de 2017³.

Para contextualizar os desafios da prática dos gestores escolares em cada segmento, realizamos três movimentos ainda utilizando o software SPSS. No primeiro, o indicador de nível socioeconômico das escolas, variável NSE da base da Prova Brasil de 2017, foi utilizado para analisarmos o NSE das escolas por cada segmento. “Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais”. (INEP, 2014, s/p).

Em seguida, analisamos, por segmento, a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede municipal participantes da Prova Brasil de 2017. Para o cálculo da proficiência, consideramos a média das escolas que pertencem a cada um dos segmentos. E, por fim, realizamos a correlação entre as variáveis “indisciplina” e a forma de provimento do cargo indicado, com intuito de analisar se existe correlação linear entre ambas. Constatamos que a correlação é positiva.

PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO BRASIL

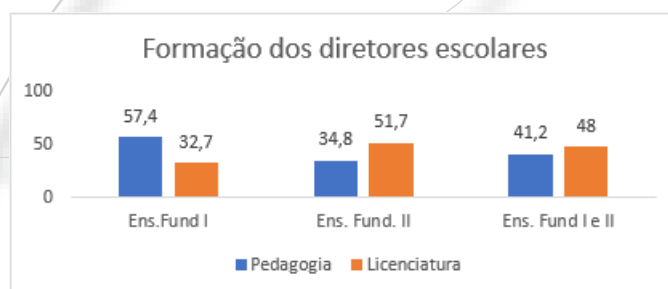
Em 2017, os ocupantes do cargo de diretor eram predominantemente do sexo feminino em todos os segmentos, sendo que, nas escolas que atendem aos anos iniciais, temos 87,4% de diretoras e nas que atendem aos anos finais, elas correspondem a 68,8%. Naquelas que possuem os dois segmentos do Ensino Fundamental, o sexo feminino corresponde a 75,3%. Cabe ressaltar que o número de diretores do sexo masculino é significativamente maior em escolas que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (31,2%) e nas unidades de ensino com Ensino Fundamental completo (24,7%). Já nas escolas que atendem até o quinto ano os diretores correspondem a 12,6%. Esse resultado confirma a significativa presença feminina no campo da educação brasileira, já observado por pesquisas anteriores (LEITE; LIMA, 2015; PASCHOALINO, 2018), indicando também que as mulheres têm assumido não apenas os cargos de docência dentro das escolas.

No que se refere à cor, predomina entre os diretores que atuam no ensino fundamental, em todos os segmentos, a cor parda (43,6% no 5º ano; 54,1% no 9º ano; e 47,3% no 5º e 9º ano), seguida da cor branca (42,7 no 5º ano; 29,1% no 9º ano; e 39,6% no 5º e 9º ano). Esse resultado é o inverso do constatado por Oliveira e Paes de Carvalho (2018), em pesquisa que investiga fatores intraescolares e extraescolares com os resultados acadêmicos dos alunos, em que houve predominância da cor branca seguida da parda.

³ Questão 67 a 76 no questionário da Prova Brasil de 2017 que versam sobre recursos financeiros; carência de pessoal docente, administrativo e de apoio pedagógico; falta de recursos pedagógicos; interrupção das atividades escolares; alto índice de falta dos professores, dos alunos; rotatividade dos docentes e indisciplina dos alunos.

Entre os diretores das escolas públicas municipais brasileiras, conforme os dados da Prova Brasil 2017, predomina em todos os três segmentos a faixa etária de 40 a 49 anos (cerca de 40%), seguida das faixas etárias de 30 a 39 anos (cerca de 30%) e de 50 a 54 anos (cerca de 20%). No que concerne à formação, há uma diferença entre os segmentos:

Gráfico 1: Formação dos diretores
(Training of principals)



Fonte: Prova Brasil, 2017
Elaboração das autoras.

Nas escolas que atendem as etapas iniciais, a presença do pedagogo é marcante e, conforme os níveis avançam, a figura do professor especialista aparece de forma mais contundente. Tal resultado dialoga com os achados de Souza (2006) que, ao pesquisar o perfil dos diretores no Brasil, encontrou variação do perfil de formação conforme a etapa de ensino. Todavia, mesmo os diretores sendo graduados majoritariamente para a docência, o que pode contribuir para a parte pedagógica da gestão, Santana et al., (2013), alertam que, em alguns casos, isso pode refletir em uma gestão amadora nas funções básicas de organizar, direcionar e controlar uma organização, ou seja, em executar tarefas administrativas inerente ao cargo de diretor.

Cabe ressaltar que cerca de 70% dos diretores em todos os segmentos possuem curso de especialização, o que pode significar na concepção de Leite e Lima (2015) a busca por um processo constante de aprender e repensar as práticas por meio de estudos, reflexões, discussões e confrontações de diferentes experiências profissionais para construir novos conhecimentos.

Quanto à carga horária de trabalho, aproximadamente 70% em todos os segmentos responderam que trabalham 40 horas semanais. Já nas escolas que possuem até o 5º ano, 22,7% dos diretores afirmaram trabalhar mais de 40 horas. Nas escolas com apenas anos finais do Ensino Fundamental esse número sobe para 27,5% e nas que possuem fundamental completo, 29,3%. Fica a hipótese de que, por conta da complexidade da gestão⁴, esses diretores têm que dedicar mais tempo às suas escolas.

Quanto ao provimento do cargo, o resultado predominante em todos os segmentos foi a indicação, com percentual de 57,3% em escolas com até 5º ano; 70,4% em escolas com anos finais do Ensino Fundamental e 63,8% em escolas com ensino fundamental completo. A eleição é a segunda opção apontada pelos diretores como forma de provimento, embora ela seja mais expressiva nas escolas que possuem anos iniciais do Ensino Fundamental

⁴ Esse indicador foi criado e disponibilizado pelo MEC em 2015 para mensurar, a partir dos dados do Censo Escolar, a complexidade da gestão das escolas de educação básica brasileiras. O indicador é composto por quatro características: (i) porte da escola; (ii) número de turnos de funcionamento; (iii) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (iv) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão. O cálculo do indicador "baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), - considerando a existência de um único traço latente" (BRASIL, 2015, p. 2). Para mais informações pode-se consultar a Nota Técnica Indicador de Complexidade da Gestão no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(19,5% no segmento até 5º ano e 17,9% em escolas que atendem ao Ensino Fundamental) e mais discreta em escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental (10,9%).

No processo de indicação, segundo Mendonça (2000), além dos requisitos de ordem técnico-profissional impera a habilitação política para o exercício da função, “sendo o mandachuva local o responsável por determinar quem está ou não habilitado politicamente para ocupar a direção de uma unidade escolar” (p.128). Souza (2006) destaca que a forma de provimento do cargo de direção das escolas públicas apresenta-se bastante difusa, mesmo com a tendência a modelos mais democráticos de escolha. De acordo com o autor, se o provimento ao cargo é a indicação, os diretores devem, possivelmente, cumprir acordos próprios da política patrimonialista.

No que concerne ao tempo de atuação como professor antes de assumirem o cargo de direção, podemos observar na tabela a seguir a predominância em todos os segmentos dos percentuais acima de 6 anos:

Tabela 2: Por quanto tempo você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?
(How long did you work as a teacher before becoming a principal?)

| Tempo como professor antes de ser diretor | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | |
|---|--------|-------|--------|-------|--------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Nunca | 412 | 1,7 | 116 | 2,3 | 251 | 1,7 |
| Menos de um ano | 254 | 1,1 | 75 | 1,5 | 170 | 1,2 |
| 1-2 anos | 732 | 3,0 | 199 | 3,9 | 491 | 3,4 |
| 3-5 anos | 2421 | 10,1 | 542 | 10,6 | 1435 | 10,0 |
| 6-10 anos | 5538 | 23,0 | 1176 | 23,0 | 3168 | 22,0 |
| 11-15 anos | 5564 | 23,2 | 1169 | 22,9 | 3307 | 23,0 |
| 16-20 anos | 4697 | 19,5 | 956 | 18,7 | 2940 | 20,4 |
| Mais de 20 anos | 4410 | 18,4 | 872 | 17,1 | 2636 | 18,3 |
| Total | 24028* | 100,0 | 5105** | 100,0 | 14398*** | 100,0 |

*Casos válidos: 24028 (97,4%). Missing: 636 (2,6%)

** Casos válidos: 5105 (97,5%). Missing: 122 (2,3%)

*** Casos válidos: 14398 (98,2%). Missing: 262 (1,8%)

Fonte: Prova Brasil, 2017.

Há uma concentração das respostas nas faixas de anos entre 6 a 20 anos, embora a faixa acima de 20 anos também seja significativa. A maioria desses profissionais, portanto, encontravam-se no meio de suas carreiras, resultado tal qual o encontrado na investigação de Martins, Machado e Bravo (2015), que pesquisaram a trajetória de formação profissional dos diretores de escolas municipais brasileiras. Os autores concluíram por meio dos dados da Prova Brasil 2015 que 49,7% dos diretores do Ensino Fundamental I e 49,1% dos diretores do Ensino Fundamental II atuaram como docentes em um período entre 6 a 15 anos, denotando estarem no meio de suas carreiras. Outros 34,1% dos diretores do Ensino Fundamental I e 34,0% dos diretores do Ensino Fundamental II afirmaram ter mais de 16 anos na profissão docente. Esse resultado vai ao encontro do que já foi observado em relação à faixa etária em que cerca de 60% dos diretores têm mais de 40 anos.

Outro ponto de destaque em relação ao perfil dos diretores das escolas municipais brasileiras é o pouco tempo no cargo. A maior parte dos diretores está na função há menos de um ano, o que pode retratar que existe uma alta rotatividade dos profissionais, o que acompanha o período de ingresso de novos prefeitos, deixando a hipótese de que a indicação de diretores constitui a ampliação do controle e do domínio patrimonialista da instituição escolar. Outra hipótese consiste na possibilidade do aumento da quantidade de escolas inauguradas. Esta pode, ainda, justificar o alto número de diretores indicados.

Tabela 3: Há quantos anos você é diretor(a) desta escola? (How long have you been principal of this school?)

| Tempo como diretor da escola | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | |
|------------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Menos de um ano | 9741 | 40,5 | 2505 | 49,1 | 6475 | 45,0 |
| 1-2 anos | 3495 | 14,5 | 686 | 13,5 | 2072 | 14,4 |
| 3-5 anos | 5958 | 24,8 | 1089 | 21,4 | 3298 | 22,9 |
| 6-10 anos | 3082 | 12,8 | 531 | 10,4 | 1655 | 11,5 |
| 11-15 anos | 1030 | 4,3 | 169 | 3,3 | 524 | 3,6 |
| 16-20 anos | 489 | 2,0 | 75 | 1,5 | 239 | 1,7 |
| Mais de 20 anos | 261 | 1,1 | 42 | 0,8 | 129 | 0,9 |
| Total | 24056 | 100,0 | 5097 | 100,0 | 14392 | 100,0 |

*Casos válidos: 24056 (97,5%). Missing: 608 (2,5%)

** Casos válidos: 5097 (97,5%). Missing: 130 (2,5%)

*** Casos válidos: 14392 (98,2%). Missing: 268 (1,8%)

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DOS DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DO BRASIL

O questionário contextual da Prova Brasil respondido pelos diretores escolares da rede municipal abrange questões que remetem aos problemas da escola e dificuldades de gestão, as quais apresentam aportes para a identificação dos desafios que incidem na gestão escolar. As questões de 67 a 76 tratam de temas relativos a: insuficiência de recursos financeiros e pedagógicos; inexistência e rotatividade docente; carência de pessoal administrativo e pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional); interrupção das atividades escolares; infrequência de docentes e discentes e indisciplina dos estudantes.

No entanto, conforme observado por Martins et al., (2018, p. 1053), “a formulação das questões e alternativas de respostas do questionário dos diretores, dada a sua imprecisão, condicionaram as possibilidades de interpretação das informações disponíveis”, vez que as alternativas de respostas – não; sim, pouco; sim, moderadamente; sim, muito – não permite determinar com precisão a distinção entre as respostas dos diretores. Dessa forma, foram considerados para fins de análise apenas as respostas “Sim” e “Não”.

Cabe ressaltar que na maioria das questões (seis dentre as nove), mais de 50% dos diretores selecionaram a resposta “Não”, quando indicando não se tratar de um desafio vivenciado em suas gestões. Segundo Martins et al., (2018), esse resultado pode ocorrer por conta da proximidade entre a gestão escolar e os órgãos gestores municipais, “o que aponta para apreciações menos isentas de contaminação, em particular nos casos em que o acesso à função/cargo de direção tenha sido por indicação (MARTINS et al., 2018, p. 1053). Afinal, em um universo cujo quantitativo brasileiro de escolas municipais é 44.551 e o total de alunos matriculados no Ensino Fundamental é 2.878.755², há grande número de escolas com funcionamento precário, ainda que a respostas dos diretores aos questionários não indique essas carências.

As questões apontadas pelos diretores da rede municipal como um problema da escola e dificuldade da sua gestão são: falta de recursos pedagógicos, indisciplina discente e falta de recursos financeiros. Embora a questão relacionada à insuficiência de recursos financeiros também tenha obtido um percentual de respostas “Sim” (cerca de 60%) maior do que o “Não” (aproximadamente 35%) em todos os segmentos, ela não será analisada neste artigo por não se tratar de um desafio que também envolve os órgãos superiores, como as Secretarias Municipais de Educação e as próprias Prefeituras. Ou seja, está além do objetivo deste artigo de refletir sobre os desafios da prática da gestão escolar nas escolas municipais do Brasil. A falta de recursos pedagógicos e a indisciplina discente serão analisadas a seguir.

Falta de recursos pedagógicos

No contexto escolar, recursos pedagógicos é um termo muito amplo, pois pode abranger as tecnologias da informação e comunicação (TIC), jogos e brinquedos, materiais diversos, inclusive os adaptados para as pessoas com necessidades educacionais especiais, livros didáticos, os laboratórios de ensino de ciências e os de informática, a quadra de esportes da escola, a biblioteca, recuperação, reforço no contraturno, projetos pedagógicos, monitoramento no rendimento discente, etc. (SALGADO JÚNIOR; NOVI, 2015). Mas o que define o recurso como pedagógico? Segundo Eiterer e Medeiros (2010):

o primeiro, dentre outras definições, seria um “meio para resolver um problema; remédio, solução; auxílio, ajuda, socorro, proteção”. O termo pedagógico, por sua vez, remete ao que possui características ou finalidades educativas que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

As autoras consideram, ainda, que recursos pedagógicos são aqueles criados especificamente para esse fim e aqueles que, mesmo sem esse objetivo, podem adquirir o caráter pedagógico no processo educativo. Portanto, são os recursos que auxiliam a aprendizagem e a construção de um determinado conhecimento dentro e fora da sala de aula (EITERER; MEDEIROS, 2010).

Essa importância dos recursos pedagógicos já havia sido constatada pelas pesquisas sobre escolas eficazes (BONAMINO, 2012) que buscam “identificar e compreender as características das escolas e de seus processos internos que favorecem o melhor desempenho dos alunos” (BONAMINO, 2012, p. 120)” e sintetizaram fatores e características-chave que melhor descrevem as escolas bem-sucedidas (LEVINE; LEZOTTE, 1990; SAMMONS et al., 1995). Essas sínteses apresentaram alguns fatores e características correlatas dentre os quais se faz presente os recursos pedagógicos identificados, respectivamente, como disponibilidade de recursos pedagógicos e aulas bem estruturadas (LEVINE; LEZOTTE, 1990; SAMMONS et al., 1995). Essas pesquisas constataram que os recursos pedagógicos são elementos essenciais para se atingir um bom desempenho discente.

De forma indireta, os recursos pedagógicos também estão presentes em pesquisas sobre o gestor escolar (LEITE; LIMA, 2015), ao afirmarem que compete a ele assegurar as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso às experiências educacionais de qualidade, bem como:

(i) assistir os membros da escola, visando à promoção de ações em conformidade com os objetivos e princípios educacionais propostos; (ii) liderar, visando à concretização desses objetivos e princípios; e (iii) estimular práticas inovadoras e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (LEAL; NOVAES, 2018, p. 5).

Assim, a atuação do diretor engloba práticas de gestão que buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimento pelos alunos e respectiva monitorização, dando particular atenção ao que ocorre em sala de aula (WERLE; AUDINO, 2015), que pode ser um fator determinante para o trabalho com recursos pedagógicos.

Todavia, no contexto da rede municipal brasileira, há uma carência de recursos pedagógicos observada em todos os segmentos analisados, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4: Questão 71 - O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas? Falta de recursos pedagógicos. (Question 71 - Has the school's functioning been hampered by any of the following problems? Lack of pedagogical resources.)

| Falta de recursos pedagógicos | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | |
|-------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-----------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Não | 11425 | 47,5 | 2007 | 39,4 | 5863 | 40,7 |
| Sim, pouco | 6883 | 28,6 | 1627 | 31,9 | 4499 | 31,2 |
| Sim, moderadamente | 3921 | 16,3 | 927 | 18,2 | 2770 | 19,2 |
| Sim, muito | 1818 | 7,6 | 534 | 10,5 | 1286 | 8,9 |
| Total | 24047* | 100,0 | 5095** | 100,0 | 14418*** | 100,0 |

*Casos válidos: 24047 (97,5%). Missing: 617 (2,5%)

** Casos válidos: 5095 (97,5%). Missing: 132 (2,5%)

*** Casos válidos: 14418 (98,3%). Missing: 242 (1,7%)

Essa tabela evidencia o fato da maioria dos diretores assinalarem a falta de recursos pedagógicos pode indicar, em todos os segmentos, que o foco desses profissionais é a aprendizagem dos alunos e o acompanhamento das práticas docentes que podem potencializar o desempenho discente (WERLE; AUDINO, 2015). Além disso, a diferença entre o 9º ano (60,6%) e 5º e 9º ano (59,3%) em comparação com o 5º ano (52,5%) pode ser por conta do tipo de recurso pedagógico utilizado em cada segmento. Enquanto nos anos iniciais a aprendizagem ocorre a partir de experiências com materiais concretos, nos anos finais pode-se explorar as potencialidades dos recursos pedagógicos dentro e fora da sala de aula (EITERER; MEDEIROS, 2010). Isto é, o público atendido e os professores das disciplinas oferecidas em cada segmento, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental, podem necessitar/solicitar mais recursos do que os anos do primeiro segmento.

Essa falta de recursos pedagógicos também pode impactar o desempenho dos discentes (TEIXEIRA, 2009; ALENCAR et al., 2018), pois as condições de funcionamento de espaços destinados às atividades pedagógicas e o seu uso efetivo influenciam positivamente nos resultados dos discentes. Além disso, dificulta ao professor estimular e motivar a criatividade dos discentes em sala de aula, podendo desencadear outros fatores como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem. De acordo com Salgado Junior e Novi (2015) foi apontado que a ausência desses recursos pode levar o aluno a apresentar um desempenho aquém do esperado na Prova Brasil e, consequentemente, refletir nos limites e dificuldades existentes na gestão escolar. De acordo com os dados da Prova Brasil de 2017, a média de proficiências dessas escolas é:

Tabela 5: Média de proficiência das escolas da rede municipal brasileira.
(Average proficiency of Brazilian municipal schools).

| Proficiência a média | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | | | |
|----------------------|-----------|------------|-----------|------------|--------------|--------|------------|--------|
| | Português | Matemática | Português | Matemática | Português | | Matemática | |
| | | | | | 5º | 9º | 5º | 9º |
| Mínimo | 0 | 0 | 181 | 193 | 136 | 0 | 149 | 0 |
| Máximo | 259 | 302 | 299 | 301 | 254 | 302 | 344 | 344 |
| Média | 204,48 | 214,13 | 243,87 | 235,79 | 197,35 | 243,49 | 204,88 | 243,40 |
| Desvio Padrão | 29,39 | 31,51 | 24,35 | 23,23 | 29,24 | 30,65 | 29,77 | 33,65 |

Fonte: Prova Brasil 2019

Embora não se possa afirmar que exista alguma relação entre a falta de recursos pedagógicos e o desempenho dos alunos apenas com a proficiência dos discentes, percebe-se que essas escolas, a partir de suas médias e desvios padrão, que com exceção das unidades escolares que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) a proficiência em Matemática é melhor do que em Língua Portuguesa. Constata-se também um desvio padrão muito alto em todos os segmentos, indicando a falta de equidade nos resultados desses discentes. Portanto, essas escolas que indicaram a falta de recursos pedagógicos também possuem falta de equidade na aprendizagem dos alunos.

Tem-se, ainda, a apresentação do nível socioeconômico dessas escolas serem baixos, com maiores percentuais nos grupos 2, 3 e 4⁵ conforme ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 6: Nível Socioeconômico das escolas.
(*Socioeconomic level of schools*).

| Nível Socioeconômico | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | |
|----------------------|--------|-------|--------|-------|--------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Grupo 1 | 639 | 3,6 | 351 | 9,9 | 1158 | 9,5 |
| Grupo 2 | 2876 | 16,1 | 1122 | 31,8 | 3193 | 26,2 |
| Grupo 3 | 8362 | 46,7 | 1478 | 41,9 | 4511 | 37,0 |
| Grupo 4 | 4975 | 27,8 | 518 | 14,7 | 2683 | 22,0 |
| Grupo 5 | 1042 | 5,8 | 62 | 1,8 | 634 | 5,2 |
| Grupo 6 | 1 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 0,0 |
| Total | 17895* | 100,0 | 3531** | 100,0 | 12184*** | 100,0 |

*Casos válidos: 17895 (72,6%). Missing: 6769 (27,4%)

** Casos válidos: 3531 (67,6%). Missing: 1696 (32,4%)

*** Casos válidos: 12184 (83,1%). Missing: 2476 (16,9%)

Esse resultado também indica a baixa escolaridade das famílias que os estudantes pertencem, vez que seus pais concluíram o Ensino Fundamental ou estão cursando o Ensino Médio. Indica que nos grupos 1, 2 e 3 a renda mensal da família dos alunos varia entre 1 salário (grupo 2) e entre 1,5 e 5 salários mínimos (grupo 4). Cabe destacar que o NSE é mais alto nas escolas que atende até o 5º ano; o NSE mais baixo está nas escolas que oferecem do 6º ao 9º ano, que concentra o maior percentual de respostas nos grupos 1 e 2; e que as escolas que possuem o Ensino Fundamental completo têm distribuição dos NSE semelhante que possuem entre 6º e 9º ano, com exceção do grupo 5. Portanto, em um contexto de baixo NSE, os recursos pedagógicos poderiam ser instrumentos úteis para o processo de ensino aprendizagem, e também para o efeito escolar, ou seja, o quanto uma unidade de ensino, a partir de suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

Sendo assim, esse é um desafio da prática da gestão escolar que pode estar relacionado a vários outros fatores dentro da escola. Em um contexto como da rede municipal, na qual cerca de 60% dos diretores estão a menos de 2 anos na função e a desigualdade presente em todos os segmentos, tal recurso pode ser tornar um aliado na busca por uma escola com mais qualidade e equidade.

⁵ Em cada grupo os alunos indicam possuir cada vez mais poder aquisitivo, tais como, telefone celular, televisão em cores chegando até empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários-mínimos etc. Para obter mais detalhes consulte a nota técnica Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas.

Indisciplina discente

A temática da disciplina/indisciplina de estudantes no contexto escolar apresenta aspectos multifatoriais e sócio-históricos, além de estar relacionada também a questões subjetivas. Silva (2016) destaca que as políticas educacionais que contribuíram com a universalização da educação e que, consequentemente, trouxeram para dentro da escola uma população heterogênea que demanda adequações da parte da escola em relação à mudança do perfil da clientela atendida. A autora pontua ainda que, anteriormente, sobretudo durante os anos de 1980, o modelo de gestão tinha como pressuposto a descentralização – autonomia – participação, porém, diante da necessidade de readaptação do modelo educacional a partir da democratização do ensino nos anos de 1990, o eixo motriz das políticas educacionais refere-se à centralização - responsabilização – e avaliação de resultados. Nesse aspecto, a avaliação passa a ser utilizada não só como instrumento diagnóstico do aprendizado, mas também como mecanismo de controle, punição, premiação, seleção. Estes aspectos incidiram sobre as metas e padrões de gestão escolar (SILVA, 2016).

Além das mudanças na forma de avaliação da escola e, consequentemente, dos estudantes, a democratização do ensino possibilitou que a comunidade escolar pudesse eleger o gestor da unidade por meio do voto. Tal prerrogativa encontra-se em documentos como a Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso VI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, bem como no Plano Nacional de Educação 2014 em sua meta 19.

Os resultados encontrados nos micros dados da Prova Brasil 2017 mostram que os diretores das escolas municipais brasileiras consideram que a indisciplina por parte dos alunos dificulta o funcionamento da escola. Os dados apontam semelhanças quanto à opinião dos gestores que responderam positivamente a essa questão, independente do segmento da escola, conforme tabela a seguir:

Tabela 7: Questão 76 - O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas?
Indisciplina por parte dos alunos.
(Question 76 - Has the school's functioning been hampered by any of the following problems?
Indiscipline on the part of the students).

| Indisciplina por parte dos alunos | 5º ano | | 9º ano | | 5º e 9º anos | |
|-----------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-----------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Não | 11419 | 47,5 | 1775 | 34,8 | 4729 | 32,9 |
| Sim, pouco | 7618 | 31,7 | 1668 | 32,7 | 5161 | 35,9 |
| Sim, moderadamente | 3300 | 13,7 | 984 | 19,3 | 2746 | 19,1 |
| Sim, muito | 1688 | 7,0 | 672 | 13,2 | 1741 | 12,1 |
| Total | 24025* | 100,0 | 5099** | 100,0 | 14377*** | 100,0 |

*Casos válidos: 24025 (97,4%). Missing: 639 (2,6%)

** Casos válidos: 5099 (97,6%). Missing: 128 (2,4%)

*** Casos válidos: 14377 (98,1%). Missing: 283 (1,9%)

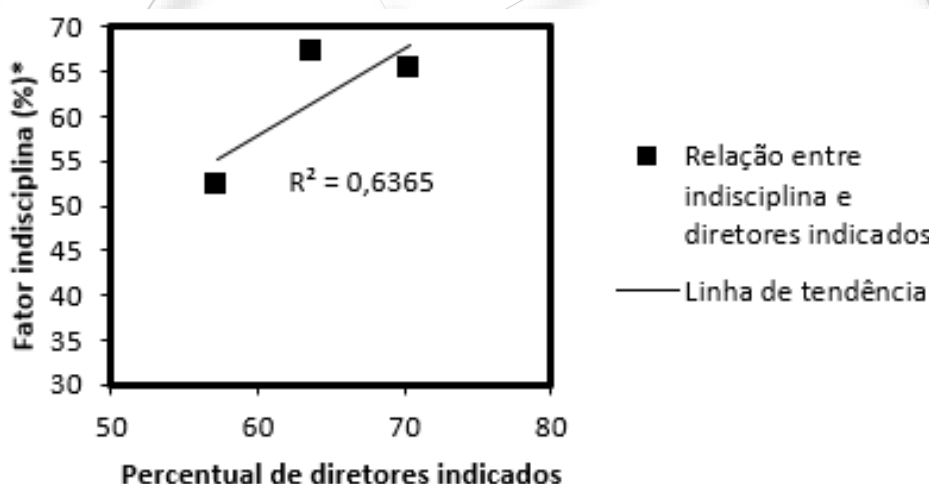
No entanto, os diretores das escolas que atendem apenas ao Ensino Fundamental II apresentaram maior quantidade de respostas “Sim, muito” ao referirem-se à indisciplina como uma causa para as dificuldades no funcionamento da unidade escolar (13,2%), próximo ao índice apresentado pelas escolas que ofertam os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. As escolas que ofertam apenas o Ensino Fundamental I apresentaram o menor índice nesta resposta.

Atentamos para o fato de que as escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam menor índice de diretores indicados em comparação às unidades escolares que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e a ambos os segmentos. Para melhor ilustrarmos essa situação, realizamos a análise de correlação utilizando como variável dependente a indisciplina e como variável independente o provimento ao cargo de diretor.

Para tanto, fizemos uso das questões 14 e 76 do questionário da Prova Brasil 2017. Na questão 14 separamos a resposta “Apenas Indicação” e, na questão 76, as respostas positivas para a pergunta relacionada à indisciplina como um fator que dificulta o funcionamento da escola, na opinião do diretor.

Gráfico 2: Correlação entre percentual de diretores indicados e a frequência em que os diretores apontam a indisciplina como um fator de dificuldade na gestão.

(Correlation between the percentage of appointed principals and the frequency at which principals point indiscipline as a reason of difficulty in management.)



* O fator indisciplina consiste nos resultados referentes à resposta “Sim, muito” “Sim, moderadamente” e “Sim, pouco” da questão 76 do questionário da Prova Brasil 2017 voltado aos diretores.

Fonte: Prova Brasil, 2017 – Elaboração das autoras.

O resultado nos mostra que existe uma correlação positiva moderada ($R^2 = 0,6365$) entre a indisciplina dos alunos e o provimento do cargo de diretor quando este é indicado. Tal resultado pode apontar para a indicação do diretor como um dos fatores de indisciplina dos alunos. No entanto, faz-se necessário um estudo aprofundado que vise a melhor exploração desta temática.

Silva (2013) corrobora com nossos achados ao afirmar que a gestão escolar democrática apresenta condições de, numa perspectiva de ação coletiva, intervir com melhores resultados sobre os problemas que a escola enfrenta e, especificamente, o problema ligado à violência e/ou indisciplina. Ainda de acordo com a autora, a participação política se apresenta como uma alternativa para a construção de uma sociedade mais crítica e autônoma e, nesse sentido, a participação na escola configura-se como um espaço rico de oportunidades para a formação da cidadania.

Lück (2009) afirma que a gestão democrática contribui para a participação como uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. É o processo em que são criadas condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte de forma regular e contínua de suas decisões mais importantes, como também assumam os compromissos necessários para sua efetivação.

A eleição para diretor da unidade escolar constitui a “chave que abre a porta da democracia na escola” (ROCHA, 2015, p. 34). Entretanto, isso tão somente é responsável para que a democracia aconteça de fato, sendo necessária a análise de todo o processo. No âmbito da indisciplina, como um fator que dificulta a gestão da escola, é de extrema importância atentarmos para o fato de que a ausência de eleição para o cargo de diretor possa ser apenas uma das variáveis que influenciam nessa relação, mas não a responsável por ela. Cabe, nesse sentido,

uma análise mais detalhada a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto buscamos identificar alguns desafios da prática da gestão escolar no Brasil por meio dos resultados da Prova Brasil 2017. As dificuldades encontradas pelos gestores escolares - falta de recursos pedagógicos e indisciplina dos alunos (fatores intraescolares) - remetem não só as dificuldades pedagógicas e sociais das escolas, como também a um perfil de gestão que as reconhece, mas precisam assegurar rendimento e desempenho discente acima de qualquer desafio indo ao encontro dos pressupostos que modulam a gestão com características gerenciais (centralização - responsabilização e avaliação de resultados).

Tem-se, portanto, uma gestão gerencial que mesmo com algumas características democráticas encontra dificuldades em resolver fatores considerados primordiais dentro da unidade escolar, como foi possível verificar nos resultados encontrados. Além disso, o contexto apresentado parece indicar uma desresponsabilização do poder público na construção de uma escola em favor da qualidade e equidade na educação, na qual tais desafios sejam superados por meio de medidas em conjunto entre unidade de ensino e a secretaria municipal de educação.

Compreendemos, por fim, que essa discussão está apenas começando, uma vez que os desafios vivenciados na prática da gestão escolar são elementos inerentes a qualquer sistema educacional. Os fatores associados aos desafios são diversos e estão inseridos de forma fragmentada nas políticas educacionais recentes, sem distinguir as diferenças entre os segmentos. Tal distinção faz-se necessária para que os contextos sejam considerados e, dessa forma, suas necessidades sejam plenamente atendidas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. et. al. Criatividade em sala de aula: fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 23, n. 3, p. 555-566, jul./set. 2018 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v23n3/2175-3563-psuf-23-03-555.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ogs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, Out. 2005.

BAYAR, A. Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools. *Universal Journal of Educational Research*, v. 4, n. 1, p. 192-199, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086184.pdf> Acesso em: 11 out. 2019.

BONAMINO, A. M. C. de. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. [S. l.: s. n.], 2012. p. 117-132. *Coleção Gestão do Currículo e Gestão e Liderança - Volume III - Gestão do Currículo e Gestão e Liderança*.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988. disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: LDB, 1996.

BRASIL. Nota Técnica 2014. Indicador para mensurar o nível socioeconômico (INSE) das escolas partir dos dados da Prova Brasil, da Aneb, bem como os dados do ENEM. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informaco->

es_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE). Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1).

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANEDO, M. L.; SALES, A. L. H. Desafios atuais da gestão escolar: percepções dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro. In: PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; CANEDO, M. L. Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. Educação e Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CENTENO, S. Los desafíos de la Gestión Escolar. Una investigación cualitativa Espacios en Blanco. Revista de Educación, v. 16, p. 275-280, junio, 2006. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798011.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, E. O. A gestão escolar em um contexto de violência: a análise de um livro de ocorrências dos alunos e o olhar da equipe gestora em uma escola da rede pública municipal de Salvador. org. Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-10.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/155.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVEIRA, C. L. A. da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. RBPAE, v. 31, n. 1, p. 145-157 jan./abr. 2015.

LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. O diretor de escola pública municipal frente às atribuições da gestão administrativa. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 63-77, jan./abr. 2018.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. RBPAE, n. 31, p. 45-64, jan. 2015.

LEVINE, P.; LEZOTTE, A. Characteristics of effective schools identified in two recente examinations. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 25, p. 1-13, 2011.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: editora Positivo, 2009.

MACHADO, M. G. F. A proposta de FUNDEB do Executivo Federal: interlocuções na formulação da política. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2007.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 53, p. 507-525, out./dez. 2006.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. A. Trajetórias de formação e profissionais dos diretores de escolas municipais: respostas declaradas ao questionário contextual da Prova Brasil (2015). Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 13, jul. 2018.

MARTINS, Â. M.; SOUSA, S. Z.; MACHADO, C.; REAL, G. C. M.; BRAVO, M. H. A. Cenários de Gestão de Escolas Municipais no Brasil: questionário conceitual da Prova Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 1710, p. 1038-1061, out/dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n170/1980-5314-cp-48-170-1038.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

MENDONÇA, E. F. A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, A. C. P.; GIORDANO, E. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. In: PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; CANEDO, M.L. Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, R. F. As políticas educacionais no Brasil. Coleção Políticas Educacionais e Avaliação de Programas, v. I. p. 49-64, 2011.

PAES DE CARVALHO, C.; BONAMINO, A.; KAPPEL, D. Redes Municipais de Ensino, Planejamento e Resultados Educacionais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 30, 2011.

PAES DE CARVALHO, C.; CANEDO, M. L. Estilos de Gestão, Cultura Organizacional e Qualidade de Ensino. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 9, p. 78-98, 2012.

PASCHOALINO, J. B. de Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. Educ. Real. [online], v. 43, n. 4, p.1301-1320, 2018.

PIEDEDE, J.; PEDRO, N. Tecnologias digitais na gestão escolar: práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. CIED – Universidade do Minho Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n. 2, p. 109-133, 2014.

PINEDA-BÁEZ, C.; BERNAL-LUQUE, R.; SANDOVAL-ESTUPIÑAN, L. Y.; QUIROGA, C. Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective. *Issues in Educational Research*, v. 29, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier29/pineda-baez.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafio aos municípios. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 624-644, jul./set. 2014.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J; MORTIMORE, P. Key Characteristics of Effective Schools. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

SANTOS, J. B. dos. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/25931/20250> Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I.M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p.533-549, jul./dez. 2016.

SOARES, T. M. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cad. Pesqui.* [online], v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200001&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 10 out. 2019.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios na gestão escolar. *RBP AE*, v. 31, n. 1, p. 125-144 jan./abr. 2015.